ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Gobierno de la Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur
Ministerio de Educación

Miriam Cele... [illegible]
Directora General de Despacho
M. ED.

2796

USHUAIA 14 NOV 2014

VISTO la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la Ley de Educación Técnica Profesional 26.058/05, la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 84/09, 179/12, 47/08; las Resoluciones del M.ED N° 217/12, N° 218/12, N° 1925/12, N° 3237/11, 346/14, 592/14, 594/14, 691/14; y

CONSIDERANDO:

Que la Ley de Educación Nacional 26.206 establece la nueva estructura del Sistema Educativo para los Niveles de la Educación Inicial, Primaria y Secundaria.

Que en lo concerniente a la Educación Secundaria, dicha Ley Nacional plantea en su artículo 29° que: "*...es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/las adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el Nivel de Educación Primaria...*".

Que la citada norma pone de manifiesto en su artículo 30° que todo el Nivel en sus Modalidades y Orientaciones: "...tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, el trabajo y la continuidad de sus estudios..."; y en su artículo 31° que "*La Educación Secundaria se divide en dos (2) ciclos: un (1) Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y un (1) Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo*".

Que la Ley de Educación Técnica Profesional 26.058/05 en su artículo 44° estipula que las Autoridades Jurisdiccionales serán las responsables de establecer los marcos normativos, planificar, organizar y administrar la Educación Técnico Profesional en el marco de los acuerdos alcanzados en el seno del Consejo Federal de Educación.

Que la Resolución del Consejo Federal de Educación 84/09 en su Punto 84 Anexo I establece que "La Formación General constituye el núcleo de formación común de la Educación Secundaria, debe estar presente en todas las propuestas educativas del Nivel en el país e incluirse en los planes de formación de todas y cada una de las orientaciones y modalidades. Comienza en el ciclo básico y se extiende hasta el fin de la obligatoriedad, en el Ciclo Orientado".

Que la Resolución del Consejo Federal de Educación 179/12 en sus artículos 1° y 2° aprueba los Marcos de Referencia y los Lineamientos Generales para la construcción de los Diseños Jurisdiccionales de la Educación Secundaria de Arte.

Que la Resolución del Consejo Federal de Educación La 47/ 08 en su artículo 1° aprueba el documento "Lineamientos y criterios para la organización Institucional y curricular de la Educación Técnico Profesional correspondiente a la Educación Secundaria y la Educación Superior".

Que la Resolución M.ED 346/14 y su rectificativa 592/14, aprobó la caja Curricular con la Formación Específica del Ciclo Básico del Bachiller en Música con Especialidad en

///...2.-

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Gobierno de la Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur
Ministerio de Educación

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

2796

...///2.-

Interpretación Musical en Vivo Canto – Guitarra – Piano.

Que la Resolución M.ED N° 594/14 aprobó la Caja Curricular con la Formación Específica del Ciclo Básico del Bachiller en artes visuales con especialidad en producción cerámica pintura grabado.

Que la Resolución M.ED N° 691/14 aprobó la Caja Curricular con la Formación Específica del Ciclo Básico del Bachiller en danza con Especialidad en Danza de origen Escénico.

Que atendiendo al carácter gradual y progresivo de la conformación de la nueva Educación Secundaria, el Ciclo Básico se inició en el Ciclo Lectivo 2011 con la implementación del Primer Año.

Que fue necesario implementar en el ámbito de la Provincia la Caja Curricular para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria, procediendo a la adecuación del marco normativo correspondiente aprobado por Resolución M.ED 217/12.

Que fue necesario implementar en el ámbito de la Provincia el "Diseño Curricular Provincial. Educación Secundaria. Ciclo Básico. Formación General", procediendo a la adecuación del marco normativo correspondiente aprobado por Resolución M.ED 218/12.

Que la Resolución del M.ED 1925/12 amplía en su artículo 1° la Resolución M.ED 217/12, incorporando en la Caja Curricular algunas especificaciones respecto a su estructura con el objetivo de favorecer su interpretación.

Que es necesario unificar las Resoluciones aprobadas hasta la fecha del Ciclo Básico de la Educación Secundaria, siendo por ello necesario emitir el Instrumento Legal pertinente.

Que la suscripta se encuentra facultada para dictar el presente acto administrativo, en virtud de lo establecido en el artículo 17° de la Ley provincial 859.

Por ello:

LA MINISTRA DE EDUCACIÓN

R E S U E L V E:

ARTÍCULO 1°.- Derogar las Resoluciones M.ED. N° 217/12, N° 218/12, N° 1925/12, N° 3237/11, N° 346/14, N° 592/14, N° 594/14 y N° 691/14, ello por los motivos expuestos en el exordio.

ARTÍCULO 2°.- Aprobar la Caja Curricular y el Diseño Curricular Provincial de la Formación General del Ciclo Básico de la Educación Secundaria Obligatoria que obra como Anexo I de la presente.

ARTÍCULO 3°.- Aprobar la Caja Curricular y el Plan de Estudio Provincial de la Formación Específica del Ciclo Básico de la Modalidad Artística de la Educación Secundaria Obligatoria que obra como Anexo II de la presente.

ARTÍCULO 4°.- Aprobar la Caja Curricular y el Plan de Estudio Provincial de la Formación Científico Tecnológica y Específica del Ciclo Básico, de la Modalidad Técnico Profesional de la

///...3.-

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Gobierno de la Provincia de
Tierra del Fuego,
Antártida e Islas del
Atlántico Sur
Ministerio de Educación

Miriam Celeste CRISTO
Directora General de Despacho
M. ED.

...3.-

Educación Secundaria Obligatoria que obra como Anexo III de la presente.

ARTÍCULO 5°.- Establecer que la implementación del Diseño Curricular y los Planes de Estudio mencionados en los Artículos 2°, 3° y 4° de la presente Resolución se viene realizando a partir de la cohorte 2011 en los Establecimientos Públicos de Nivel Secundario de Gestión Estatal y de Gestión Privada de la Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.

ARTÍCULO 6°.- Imputar el gasto que demande la presente a las partidas presupuestarias correspondientes.

ARTÍCULO 7°- Elevar al Ministerio de Educación de la Nación la documentación correspondiente para obtener la Validez Nacional del Título.

ARTÍCULO 8°.- Notificar con copia autenticada de la presente a la Secretaría de Educación, a la Subsecretaría de Educación Secundaria, a la Subsecretaría de Planeamiento y Calidad Educativa, a la Subsecretaría de Educación Privada, y a la Supervisión General de Educación Secundaria.

ARTÍCULO 9°.- Comunicar. Dar al Boletín Oficial de la Provincia y archivar.

RESOLUCIÓN M. ED. N° 2796 /2014.-

G.T.F.
H.
R.
A.

Lic. Sandra Isabel MOLINA
Ministra de Educación
Provincia de Tierra del Fuego,
Antártida e Islas del Atlántico Sur

ANEXO I RESOLUCIÓN M. ED. Nº 2796 /2014.-

EDUCACIÓN SECUNDARIA

CICLO BÁSICO

FORMACIÓN GENERAL

Las Islas Malvinas, Georgias y Sandwich del Sur son y serán Argentinas

Autoridades Provinciales

Gobernadora

Farmacéutica María Fabiana Ríos

Ministro de Educación

Lic. Sandra Isabel Molina

Secretaria de Educación

Prof. María Elena Ventura

Subsecretaria de Planeamiento y Calidad Educativa

Prof. María Celeste Torres

Subsecretaria de Educación Privada

Prof. Graciela Marinangellis

Directora Provincial de Diseño, Gestión y Evaluación Curricular

Lic. Claudia Vanesa Mallea

Equipo de Gestión

Gestión General

Prof. Nestor Adrián Samban

Referente Generalista Provincial

Lic. Vanina Andrea Spinella

Coordinadora Generalista – Río Grande

Lic. Martha Sonia Godoy

"Las Islas Malvinas, Georgias y Sandwich del Sur son y serán Argentinas

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M.E.D.

2796

Equipos Técnicos

Marcos General y Referencial:	**Prof. Adriana Macedo**
Lenguajes Artísticos	**Prof. Rosana Bernharstu**
Expresión Corporal:	**Prof. María Elena Jacob**
Plástico – Visual:	**Prof. Diego Nievas**
Música:	**Lic. Gerardo Herrera**
Teatro:	
Educación Física	**Prof. Daniela Jacob** **Prof. Pablo Caliva**
Ciencias Sociales y Humanidades **Historia y Construcción de la Ciudadanía:**	**Prof. Matías A. Cravero**
Geografía:	**Prof. Marisa R. Manzotti**
Ciencias Naturales **Biología:**	**Lic. Sergio E. Álvarez** **Lic. Laura L. Richter** **Lic. M. Cristina Terzzoli**
Físico-Química: **Consultor técnico**	**Prof. Carlos Álvarez** **Prof. Paula Sebeca**
Tecnología:	
Prácticas del Lenguaje:	**Prof. Alicia Olguín** **Prof. Yolanda Cáceres** **Prof. Silvia Saiz**
Matemática:	**Prof. Teresa Antista** **Prof. Claudia Wortley**
Taller de Integración y Fortalecimiento Escolar:	**Lic. Vanina Spinella** **Lic. Martha Godoy**
Corrección Ortográfica:	**Lic. Roberto Santana**
Diseño de Tapa:	**D.G. Cinthia Buczak**
Diseño y Compaginación	**Prof. María Elena Jacob** **Prof. Teresa Antista**

Gobierno de la Provincia de Tierra del Fuego,
Antártida e Islas del
Atlántico Sur
Ministerio de Educación

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

2796

Agradecemos los aportes y sugerencias de:

- ✓ **Coordinadores de Áreas y docentes, del Ciclo Básico de Educación Secundaria (ex EGB3), de todas las escuelas de la provincia que participaron de las diferentes instancias de consulta en la construcción del nuevo Diseño Curricular.**
- ✓ **Lic. Aldo Ernesto Saavedra.**
- ✓ **Yanina Fracalossi, Pablo Martínez, Prof. Hernán Orrego, Martín Malbernat y Cristian Rodríguez.**
- ✓ **Dra. María Silvia Serra.**
- ✓ **Dra. Dilma Fregona.**
- ✓ **Dra. Patricia Sadovsky.**
- ✓ **Áreas Curriculares del Ministerio de Educación de la Nación.**

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

ÍNDICE GENERAL

Proceso de Construcción del Diseño Curricular..... 7
Caja Curricular..... 10
Propuestas de Desarrollo Institucional para la Escuela Secundaria en todas sus modalidades 10
Marco General..... 12
Marco de Referencia..... 32
Lenguajes Artísticos..... 60
- Música..... 62
- Plástico Visual..... 82
- Danza..... 106
- Teatro..... 121

Educación Física..... 153
Ciencias Sociales y Humanidades..... 170
- Historia..... 179
- Geografía..... 202
- Construcción de la Ciudadanía..... 239

Ciencias Naturales..... 259
Educación Tecnológica..... 306
Lenguas Extranjeras: Inglés..... 326
Prácticas del Lenguaje..... 348
Matemática..... 374
Taller de Integración y Fortalecimiento Escolar..... 423
A modo de Cierre..... 437

"Las Islas Malvinas, Georgias y Sandwich del Sur son y serán Argentinas

PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL NUEVO DISEÑO CURRICULAR PROVINCIAL

La Dirección Provincial de Diseño, Gestión y Evaluación Curricular (D.P.D.G.yE.C.), concibe la construcción del Diseño Curricular Provincial como un proceso dinámico, público y pluralista en el que participan no solo los equipos técnicos del Ministerio de Educación, sino también diversos actores educativos, adquiriendo un rol estratégico todos los docentes de las instituciones públicas de gestión estatal y privada de la provincia, quienes, a través de su formación y experiencia profesional, cuentan con valiosos saberes para el diseño y desarrollo del nuevo currículum del nivel.

El proceso abierto de construcción del nuevo Diseño Curricular Provincial para el Nivel de Educación Secundaria (Ciclo Básico, Formación General), se desarrolló a través de diferentes instancias de comunicación y consulta. A continuación se presenta una breve síntesis de dicho proceso:

Desde junio de 2009[1] hasta fines del 2010:

Análisis del estado de situación de la transformación de la Educación Secundaria en relación con los avances desarrollados por los equipos ministeriales, quienes desarrollaron reuniones con directores y asesores pedagógicos para trabajar los borradores de las nuevas normativas del Consejo Federal de Educación (C.F.E.), caja curricular, entre otras temáticas.

La D.P.D.G.yE.C. dio continuidad a este trabajo, indagando sobre el estado de situación de los NAP, el sostenimiento de las trayectorias escolares y analizando la organización curricular vigente, en las instituciones escolares de la provincia, derivada de la Res. M.E.C.yC. N° 99/99.

Asimismo, en agosto del 2010, se participó de un "Encuentro de Convivencia", desarrollado en la Comuna de Tolhuin, organizado por el Equipo Provincial de Plan de Mejora, en el que participaron Directores, Asesores Pedagógicos, Coordinadores de Ciclo y Tutores de las escuelas secundarias de la provincia. En esta reunión se presentó un primer borrador de un nuevo espacio curricular denominado "Taller de Integración y Fortalecimiento Escolar (T.I.F.E.)", para el 1° año de la Educación Secundaria. En ese borrador se recuperaron experiencias que las escuelas de la provincia venían desarrollando en relación con el sostenimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes. Estas experiencias también fueron presentadas por las escuelas en el mencionado encuentro en la comuna de Tolhuin, lo que permitió enriquecer aún más el borrador del T.I.F.E.

Desde inicios del 2010, los equipos técnicos de cada área curricular de la D.P.D.G.yE.C. (recientemente conformados), comenzaron a producir un primer borrador referido a una propuesta curricular para el 1° año de la ESO, borrador que se presentó para la consulta durante los meses de octubre – noviembre del mismo año. En esa instancia, se organizaron reuniones por áreas, tanto en la ciudad de Río Grande como en Ushuaia[2], en las que participaron los coordinadores de área y docentes referentes de cada disciplina (se convocó a referentes de todas las escuelas secundarias de gestión estatal y privada). En esas reuniones, los equipos técnicos de la D.P.D.G.yE.C. presentaron sus borradores (que explicitaban el marco teórico que sustenta la enseñanza de cada área curricular, los propósitos de la enseñanza y los ejes para la selección y organización de contenidos) y habilitaron espacios de análisis, crítica y aportes.

Sobre la base del trabajo desarrollado durante el periodo 2009-2010, se produjo el documento "Caja Curricular. 1° Año. Educación Secundaria Obligatoria (ESO)," que obra como anexo de la Res. M.E.C.C.yT[3]. N° 3306/10 y los "Lineamientos Curriculares para el Ciclo Básico de la ESO" (publicado a inicios del ciclo lectivo 2011, mediante Res. M.E.C.C.yT N° 641/11). En la producción de estos documentos fueron determinantes los aportes que los docentes produjeron

[1] Cabe aclarar que en mayo del 2009 se comenzó a constituir el equipo de la DPDGyEC que produjo el presente Diseño Curricular.
[2] Para cada instancia de consulta, los docentes de Tolhuin fueron convocados para participar de los encuentros en la ciudad de Río Grande, garantizando, para quienes así lo requerían, el traslado a dicha ciudad.
[3] MECCyT: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

durante la Convivencia en Tolhuin (agosto 2010) y en los encuentros por áreas desarrollados en octubre-noviembre del 2010.

Los Lineamientos Curriculares para el Ciclo Básico explicitan los posicionamientos teórico-epistemológicos, políticos e ideológicos que sustentaron la construcción del nuevo Diseño Curricular Provincial, proceso que se desarrolló intensamente durante el año 2011.

Desde fines del año 2010 hasta fines del 2011:

Se participó en los diferentes encuentros desarrollados en el marco de la Mesa Provincial de Rectores/Directores, integrada por las autoridades ministeriales de la Secretaría de Educación, Subsecretaría de Educación Secundaria y Subsecretaría de Educación Privada, Supervisores del Nivel y Directores de todas las escuelas de gestión estatal y privada. En los encuentros mencionados, se presentaron los dispositivos de consulta referidos al proceso de construcción del nuevo Diseño Curricular Provincial. Estos dispositivos, sustentados en los "Lineamientos Curriculares para el Ciclo Básico de la ESO", consistieron en encuestas, reuniones con coordinadores de áreas, encuentros de consulta con coordinadores de área y docentes referentes de cada disciplina (de todas las escuelas de la provincia) a cargo de los equipos técnicos de la D.P.D.G.yE.C. También, se desarrolló una serie de jornadas provinciales denominadas: ***"Hacia la construcción del nuevo Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la ESO"***.

La primera jornada institucional de esta serie, se desarrolló el 1 de marzo de 2011 y dio continuidad a las instancias de comunicación y consulta del año 2010, en todas las escuelas de la provincia. Esta jornada tenía como propósito propiciar la reflexión y evaluación de las prácticas docentes en particular y de las instituciones en general, a través de procesos de objetivación de la realidad áulica e institucional, a partir de las categorías de análisis presentes en los Lineamientos Curriculares, a la vez que familiarizar a los actores institucionales en relación con los procesos de cambio y resignificación del Currículum del Nivel.

En abril del 2011 se presentó, en Mesa de Rectores, una propuesta de trabajo institucional por área. La misma debía desarrollarse en cada institución, en los tiempos y espacios destinados a los encuentros areales y de acuerdo a los modos particulares de organización de cada centro educativo. En esta instancia, se propuso a los docentes analizar "qué y cómo enseñan", es decir, hacer foco en las prácticas de enseñanza cotidianas, en lo que se planifica y en lo que, en concreto, se enseña. Para este análisis se propuso trabajar con las planificaciones o programas de cada espacio curricular, los "Lineamientos Curriculares" de la Provincia y los NAP.

En mayo del 2011, se realizaron reuniones con coordinadores de áreas de todas las escuelas de gestión estatal y privada (tanto en la ciudad de Río Grande como en Ushuaia). Las temáticas abordadas se relacionaron con los Lineamientos Curriculares, las propuestas de trabajo presentadas en las Mesas de Rectores y la continuidad del trabajo para la construcción del nuevo Diseño Curricular. Durante estas reuniones, los coordinadores sugirieron diversos formatos posibles para una próxima instancia de trabajo. La sugerencia que mayor adhesión tuvo fue la de organizar una Jornada Provincial por Áreas, con la intensión de reunir a todos los docentes de cada ciudad de un mismo espacio curricular, en una "institución sede" para analizar los borradores del nuevo Diseño Curricular. La Jornada Provincial por Áreas se desarrolló, de manera simultánea en toda la Provincia, el día 6 de junio del 2011.

Los aportes producidos en las instancias de participación y consulta mencionadas anteriormente, permitieron enriquecer y avanzar hacia un mayor nivel de definición de los borradores del nuevo Diseño Curricular.

Estos borradores fueron presentados nuevamente, por cada equipo técnico de las áreas curriculares de la D.P.D.G.yE.C., a los docentes de la provincia. Estos encuentros por área, se desarrollaron en ambas ciudades (Ushuaia y Río Grande) durante el mes de agosto del 2011, en los que participaron los Coordinadores de Área y un docente referente de cada disciplina de todas las escuelas del nivel de Educación Secundaria de la Provincia.

Por último, luego de analizar e incluir estos aportes, los borradores fueron enviados, para su análisis, a los equipos técnicos de Áreas Curriculares del Ministerio de Educación de la Nación.

Para cerrar esta síntesis, es necesario aclarar que reconocemos al proceso de construcción como abierto aunque, por diferentes motivos, los niveles de participación de los docentes fueron muy distintos. En algunos encuentros se desarrollaron intensas e interesantes discusiones (que generaron abundantes aportes) y en otros casos la discusión se diluía en problemáticas tangenciales. También, en algunos encuentros, se observó que algunas instituciones no estaban representadas. De igual modo, en el marco de las definiciones de política educativa nacional y provincial, los aportes de los docentes, producidos en cada instancia de comunicación y consulta, fueron analizados por los equipos técnicos de la D.P.D.G.yE.C. e incluidos en la producción del nuevo Diseño Curricular.

Convencidos de la importancia de desarrollar un proceso abierto de construcción del nuevo Diseño Curricular, agradecemos la participación y el compromiso de todos los docentes que enriquecieron esta producción con sus críticas y sugerencias.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Directora General de Despacho
M. ED.

CAJA CURRICULAR

Departamentos	Primer Año					Segundo Año					Tercer Año				
	Espacios Curriculares	HCS	HRS	HCA	HRA	Espacios Curriculares	HCS	HRS	HCA	HRA	Espacios Curriculares	HCS	HRS	HCA	HRA
Dpto. de Lengua	Prácticas del Lenguaje	5	3,33	180	120	Prácticas del Lenguaje	5	3,33	180	120	Prácticas del Lenguaje	5	3,33	180	120
	Lengua Extranjera	3	2,00	108	72	Lengua Extranjera	3	2,00	108	72	Lengua Extranjera	3	2,00	108	72
Dpto. de Matemática	Matemática	5	3,33	180	120	Matemática	5	3,33	180	120	Matemática	5	3,33	180	120
Dpto. de C.S. y H.	Historia	3	2,00	108	72	Historia	3	2,00	108	72	Historia	3	2,00	108	72
	Geografía	3	2,00	108	72	Geografía	3	2,00	108	72	Geografía	3	2,00	108	72
	Construcción de la Ciudad	3	2,00	108	72	Const. de la Ciudadanía	3	2,00	108	72	Const. de la Ciudadanía	3	2,00	108	72
Dpto. de C.N	Biología	3	2,00	108	72	Biología	3	2,00	108	72	Biología	3	2,00	108	72
	Físico-Química	3	2,00	108	72	Físico-Química	3	2,00	108	72	Físico-Química	3	2,00	108	72
Dpto. de Lenguajes Artísticos	Teatro / Expresión corporal-Danza / Plástico-Visual / Música	3	2,00	108	72	Teatro / Expresión corporal-Danza / Plástico-Visual / Música	3	2,00	108	72	Teatro / Expresión corporal-Danza / Plástico-Visual / Música	3	2,00	108	72
Dpto. de Ed. Física	Educación Física	3	2,00	108	72	Educación Física	3	2,00	108	72	Educación Física	3	2,00	108	72
	Educación Tecnológica	3	2,00	108	72	Educación Tecnológica	3	2,00	108	72	Educación Tecnológica	3	2,00	108	72
	TOTAL CICLO BÁSICO	37	24,67	1332	888	TOTAL	37	24,67	1332	888	TOTAL	37	24,67	1332	888

Referencias:

Dpto. de C.S. y H.: Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades

Dpto. de Ed. Física: Departamento de Educación Física

Dpto. de C.N: Departamento de Ciencias Naturales

HCS: Horas Cátedras Semanales

HRS: Horas Reloj Semanales

HCA: Horas Cátedras Anuales

PROPUESTAS DE DESARROLLO INSTITUCIONAL PARA LA ESCUELA SECUNDARIA EN TODAS SUS MODALIDADES

Las Propuestas de Desarrollo Institucional tienen como premisa, generar condiciones que promuevan en los estudiantes trayectorias continuas y completas. Ello significa diseñar diferentes propuestas de enseñanza que ofrezcan nuevas y variadas oportunidades de aprendizaje, atendiendo a situaciones particulares de los alumnos[4] Desde este encuadre, resulta necesario definir las propuestas de Taller de Integración y Fortalecimiento Escolar (TIFE), Espacios de Definición Institucional (EDI) y de Proyectos de Orientación y Tutoría (POT).

[4] Res M.ED. 202/13. Anexo I Documento Provincial de evaluación, calificación, acreditación y promoción para la educación secundaria

La propuesta del TIFE, resulta un espacio que complementa y resignifica iniciativas, esfuerzos y proyectos institucionales que facilitan **los procesos de integración en el inicio del nivel,** además de fortalecer las trayectorias escolares de los estudiantes. Este taller es de carácter obligatorio para todos los alumnos. En tanto, las propuestas de los EDI y POT se resignifican progresivamente en función de **favorecer el sostenimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes.** En este sentido, las instituciones podrán poner en marcha distintos proyectos de Orientación y Tutoría (POT) que respondan a los intereses y necesidades de la Comunidad Educativa (en pos del sostenimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes), y se fundamenten dentro del Proyecto Político Educativo Institucional elaborado por las Escuelas, en acuerdo con la normativa vigente a escala provincial y nacional. Asimismo, la carga correspondiente a los Espacios de Definición Institucional (EDI) podrá ser utilizada para incrementar la carga horaria de distintos Espacios Curriculares de acuerdo a la propuesta de enseñanza definida institucionalmente.

A diferencia de los **TIFE**, la implementación de los diferentes proyectos **EDI** y **POT**, deberá ser por períodos determinados dentro del Ciclo Escolar, motivo por el cual, estará a cargo de docentes con altas y bajas en Horas Cátedra dentro de dicho período, de acuerdo a los procedimientos y situación de revista previstos en la normativa que se encuentre en vigencia.

	1°	2°	3°
TIFE	3		
EDI	2	4	4
POT	2	4	4
Total	7	8	8

Dado el carácter de estas propuestas, **no se acreditarán**; ello significa que no **comprometen la promoción** del estudiante.

MARCO GENERAL

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

PENSAR LA EDUCACIÓN EN ESTOS TIEMPOS

"Mediante la Educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos; lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común".

Hannah Arendt (1996)

En la escena política actual, donde nuevos cambios afectan al Sistema Educativo Argentino, es oportuno reafirmar uno de los ideales que no sería deseable ni posible abandonar: ***"la educación es un derecho de todos"***[5].

Esta es una figura de la justicia que lejos de ser una herencia del pasado, conserva una impronta crítica real en la escuela y en la sociedad misma. En virtud de ello se intenta subrayar con cierta intensidad aquellos valores que constituyen a la Educación en piedra fundante de la humanidad[6]. Proponemos: ***igualdad, justicia y libertad.***

En este sentido, será necesario situar alrededor de la Educación los elementos que en el presente tensionan el campo, sea como legado del pasado, o como transformaciones recientes que necesitan ser tomadas en cuenta.

En el siglo XIX, se constituye el Sistema Educativo Nacional bajo el patrocinio de los emergentes Estados Nacionales. En este escenario, primaba la idea de lograr el "progreso" del país y la escuela resultaba el dispositivo ideal de modernización e inclusión de las poblaciones nativas e inmigrantes, se buscaba conformar ciudadanos honestos, civilizados, que tuvieran gusto por el trabajo y el ahorro, que amaran la república, que aprendieran el autocontrol y la higiene.

Las escuelas constituyeron las primeras experiencias históricas modernas que se planteaban la formación de una sociedad igualitaria. Con un discurso cosmopolita, se sentaba a pobres y ricos, inmigrantes y nativos en el mismo banco para que recibieran la misma educación impregnada de un imaginario común de matriz ilustrada con fuertes elementos positivistas, republicanos y burgueses. En este intento de procesar todas las diferencias de origen de sus alumnos[7] y docentes, había que dejar en la puerta de la escuela todo lo propio y singular. La pretensión igualadora puso a la escuela como medio para distribuir los conocimientos a todos, pero al mismo tiempo le dio los instrumentos para excluir o derribar todo aquello que no se ubicaba dentro de sus parámetros.

LA AFIRMACIÓN DEL PRINCIPIO DE IGUALDAD

Hoy, más de un siglo después de la creación del sistema educativo, afirmamos fuertemente a ***la igualdad como principio constitutivo de la sociedad.*** Constituye un principio que, si bien

no siempre se ha cumplido, aún sigue actuando como horizonte orientador de las prácticas y como posibilidad de acceder a una vida más digna.

[5] La presencia de la palabra *derecho* pretende poner distancia entre homogeneidad y justicia; y esta distancia busca advertir sobre el carácter controvertido e histórico que tiene el *"todos"* al enunciárselo como universal. "La universalidad pertenece a una lucha hegemónica de final abierto", sostiene Laclau. Proponemos pensar el término *"todos"* en el orden de lo que sucede, no de lo que es. Es decir, si el *"todos"* cambia entonces como efecto vinculante la Educación deberá cambiar.

[6] Inmanuel Kant nos ayuda a entender por qué la Educación es una piedra fundante de la condición humana: "El hombre es el único ser susceptible de educación. (...) El hombre no puede hacerse hombre más que por la educación. No es más que lo que ella hace de él. Y observemos que no puede recibir esa educación más que de otros hombres que a su vez la hayan recibido."

[7] Coincidimos con la reivindicación de los derechos de género, pero a los fines de facilitar la lectura se expresará alumnos-docentes-profesores-niños-chicos refiriendo a ambos géneros.

Dado que la igualdad es un concepto con gran densidad semántica, proponemos desnaturalizarlo, desprendiéndolo de la idea de la homogeneización, a la que tantos años permaneció ligada como uno de los fundamentos principales de la escuela sarmientina.

En épocas recientes[8] la igualdad fue desplazándose hacia la ***diversidad***. La aparición de la noción de diversidad en un contexto fuertemente desigualador originó nuevos sentidos del término. La diversidad es leída a veces como una desigualdad total (población en riesgo social, con déficit social, etc.) sobre la que hay poco por hacer, en lugar de posicionar la diferencia inscripta en cada uno de los seres humanos como un valor afirmativo sobre el que lo enuncia.

Muchas veces lo diverso se presenta como la antesala para cuestionar la capacidad (y el derecho) de ser educado de ciertos niños y la ponderación de las diferencias como deficiencias.

La igualdad debe empezar a pensarse como una igualdad que habilita y valora las diferencias que cada uno porta como ser humano, con toda la complejidad que dicha operación conlleva, advirtiendo los riesgos de emparentarse con la desigualdad y la injusticia.

La igualdad no sólo debe ser un punto de llegada sino, fundamentalmente, ***un punto de partida***. Para ello, será preciso no solo articular la política educativa en una política general de desarrollo para la integración social, sino poder combinar lo diverso con lo común, entendiendo que la capacidad del otro que está siendo educado se pone en juego en la relación educativa misma, no previamente en el sujeto que aprende, puesto que esa capacidad es el resultado de una construcción en el marco de una relación pedagógica. Que haya sujetos que puedan educarse depende de cómo los recibamos y alojemos en una escuela que los considere iguales, con iguales derechos a ser educados y a aprender. Será preciso también sostener la asimetría de la relación pedagógica dando lugar al surgimiento de un docente con voluntad y deseo, y un saber que transmitir ahora, hoy, y no como la promesa de que alguna vez aquel que tenemos enfrente se convertirá en un igual porque ya es un igual.

Considerarlos iguales es no renunciar a enseñar, es enseñar mejor, poniendo a los alumnos en contacto con mundos a los que no accederían si no fuera por la escuela, a mundos de conocimientos, de lenguajes diversos y de culturas diferentes, es abrir el enigma frente a lo que pueden llegar a ser, es confiar en que pueden, pero no solos, no sin nuestras enseñanzas y nuestro deseo de que sean labradores de su propia vida, habilitando la posibilidad de que otro destino se produzca.

LA AFIRMACIÓN DEL PRINCIPIO DE JUSTICIA

A pesar de la gran expansión que el sistema educativo ha experimentado durante las últimas tres generaciones, los resultados, en términos de acceso social al mismo, han sido insuficientes. La existencia de una distribución desigual de los recursos representados por la educación formal es una razón lo suficientemente importante para avalar la relación de dos categorías, que tal vez a primera vista parecen no tener implicancias: ***educación y justicia social***.

El sistema educativo es un bien público y las escuelas son instituciones sociales de gran relevancia para la sociedad en su conjunto, a la cual le importa cómo funcionan, qué enseñan, con qué calidad, etc. La pregunta sobre la justicia social tiene cabida cuando se observa la forma piramidal de acceso de la población al sistema educativo, que se va estrechando cada vez más a medida que ascienden los niveles de escolarización[9].

Una educación es digna cuando no está al servicio del mercado o de una tecnocracia carente de valores, sino asentada sobre la enseñanza de la responsabilidad y las consecuencias de la acción. Por consiguiente, si el sistema educativo trata injustamente a algunos de sus alumnos, no son

[8] La idea de las pedagogías homogeneizantes como vías para la igualdad comenzó a quebrarse en la posdictadura, a partir de 1983 y más fuertemente en la década de los '90.

[9] El acceso a los distintos niveles del sistema educativo (inicial, primario, secundario, universitario), difiere entre las distintas clases sociales, regiones o grupos étnicos. Como así también, existe una diferencia sustancial entre países pobres y ricos.

éstos los únicos que lo padecen. La calidad de la educación de todos los demás se degrada. Una educación que privilegia un sujeto por sobre otro está dando al primero una educación corrupta, que le favorece social y económicamente. (Connell, 1997).

La justicia en educación se ha planteado primordialmente en términos del acceso a la escolarización y a los títulos formales. Ciertamente, se refieren a cuestiones de justicia distributiva, de quién recibe un bien social y cuánto recibe de él. Pero en este caso, el concepto de justicia no debe ser entendido como una cuestión de derechos individuales, sino ***como la condición de un orden social más justo***.

La educación es una práctica social conformada de forma particular, con una naturaleza propia y específica, por lo que resulta inapropiado separar el "cuánto" del "qué". Existe un lazo inevitable entre distribución y contenido, en tanto que procesos de distribución injustos reproducen ese mismo carácter en el objeto para distribuir.

Pretender alcanzar la justicia a través de la distribución igualitaria de un bien cultural a todos los sujetos de todas las clases sociales es fundamental, pero constituye una forma incompleta de entender los asuntos educativos.

Las políticas públicas en materia escolar deberán estar acompañadas de una reflexión crítica, encuadradas en las nociones éticas de justicia e igualdad sobre el qué, el cómo y el cuánto se

distribuye. Es un modo público de registrar y de explicar la diferencia como condición constitutiva de los sujetos y de sus derechos educativos.

Que la sociedad sea justa depende, en parte, del uso que hoy se haga del sistema educativo.

LA AFIRMACIÓN DEL PRINCIPIO DE LIBERTAD

La escuela debe transmitir la cultura para que todos puedan "decir y escribir su palabra". Esta expresión no significa otra cosa que ofrecer a los alumnos ser dueños de su propia voz, capaces de entender críticamente el presente, de reflexionar sobre el pasado, de anticipar y apostar por la construcción de escenarios colectivos, de elaborar posiciones y discursos sólidos al momento de sostenerlos y de fundamentarlos. Para ello será necesario rescatar la importancia del conocimiento como mediación productora de subjetividad, a través de dos rasgos centrales del sujeto que conoce: ***el diálogo y la politicidad.***

Esta insistencia en la relación entre conocimiento, palabra y poder supone, fundamentalmente, una afirmación del principio de libertad presente en el acto mismo de educar. El conocimiento de sí, que es un elemento constitutivo en la producción de subjetividad educativa, apunta a la dignidad, es decir, a saberse capaz de actuar. En esto consiste la ciudadanía: en poder actuar, y no simplemente padecer, y poder argumentar en el diálogo, y no meramente seguir costumbres u opiniones.

Educar es crear conciencia, propiciar una mirada crítica de la realidad, liberándose de una visión ingenua y descreída de lo que acontece en forma particular y social en el contexto, y de esta manera ser un sujeto creador de su historia y de la historia. Para educar es imprescindible compartir en pensamiento y acción, el dolor y las necesidades de los menos favorecidos, para poder luchar, de alguna manera, por mínima que sea, para destruir esas injusticias. "La práctica de la libertad" interpela a ser conscientes de la dignidad que cada ser humano posee, a un diálogo interpersonal mediante el cual se descubre el sentido de lo humano a través del encuentro con otros sujetos sociales. Esa reunión no será en vano, sino que motorizará, indudablemente, la participación política.

Cuando se habla de libertad, dos términos entrelazados deben darle vitalidad: ***reflexión y acción***. En virtud de ello, apropiarse del lenguaje, declarar lo que sucede, señalar lo desigual, lo injusto, lo que aprisiona, es transformar la realidad. De allí, que hacer uso de la palabra no debería ser

privilegio de algunos, sino derecho fundamental y básico de todos los que habitamos este mundo. Ser dueños de nuestra propia voz no implica un acto de soledad, sino que significa, necesariamente, un encuentro con otros; por eso la verdadera educación es diálogo. Y ese encuentro no puede darse en el vacío, sino que se da en situaciones concretas, de orden social, económico, político.

La escuela debería ser una de las instituciones que permita a los alumnos participar de la construcción de la sociedad con sus "propias manos", brindando experiencia y conocimiento de la cosa pública. Es decir una educación para la decisión, para la responsabilidad social y política, que concentre sus mayores energías en el desarrollo intelectual de sus alumnos y dé lugar a una actitud capaz de resistir el peso del escepticismo y hacer frente a los movimientos del cambio. Los regímenes democráticos se nutren del cambio constante. Son flexibles, inquietos y, por eso, los actores sociales de esos regímenes deben tener mayor flexibilidad intelectual y fuertes convicciones.

No perdemos nada si intentamos una nueva pedagogía. Por el contrario, podemos ganar una nueva sociedad, un nuevo sujeto, un nuevo mañana.

La educación se materializa en el terreno de lo público porque solo allí los principios de igualdad, justicia y libertad revestidos por la política cobran vida. Entrelazando estos universales los ciudadanos podrán tejer nuevas formas de lo común, de lo que nos reconoce como diferentes e iguales, de lo que nos permite ser con otros.

EL SENTIDO DE LO PÚBLICO Y LO COMÚN

Lo Público

El sistema educativo argentino sostuvo durante mucho tiempo, alrededor de la expresión ***escuela pública***, cierta pretensión de uniformidad y universalidad. Sin embargo, en las últimas décadas este carácter uniforme se fue desdibujando, dando lugar al surgimiento de ***las escuelas públicas***. Aún así, y por el esfuerzo sostenido de muchas escuelas públicas de luchar por conservar el principio de justicia e igualdad, que el adjetivo ***público*** trae consigo, es que la escuela sigue constituyendo, para algunos sectores sociales, el espacio público más democrático para acceder al consumo y a la producción de determinados bienes culturales. Si bien está lejos del imaginario de institución única y con una autoridad incuestionable[10]; todavía mantiene determinadas improntas de la cosa pública.

Lo público es el espacio de articulación entre los intereses particulares y los generales, y está caracterizado por anteponer lo común a todos, por encima de las necesidades particulares. Lo público no es solamente el Estado, o los docentes, o las familias, las minorías o la sociedad civil; lo público implica un espacio complejo que se construye con el hacer de cada uno de nosotros, un hacer intencionado que no se centra en lo individual sino en la comunidad que todos formamos.

Incorporar otros modos de distribuir el poder público no implica, evidentemente, inhibir la responsabilidad del Estado de su función política fundamental en el momento de actuar como garante respetuoso de los derechos educativos de todos los habitantes del país. Con esta idea

se intenta reforzar el papel central que debe tener el Estado en la cuestión educativa, resguardando la perspectiva de lo común, de los derechos y obligaciones de lo colectivo, incorporando tensiones presentes en la gestión pública y la necesidad de múltiples modos de gestión.

Fortalecer la dimensión ético - política de la educación potencia la mediación de lo educativo en la sociedad política como responsable de lo público y en la sociedad civil como constructora de lo común. Ciertamente, cuando la política emprende la defensa de la democracia y del

[10] Bregamos por alejamos cada vez más de este imaginario.

pluralismo, se puede decir que ha recuperado las bases normativas de la justicia. No obstante, para entender cómo el espacio público tiene una estricta relación con el espacio educativo, en el cual resulta imprescindible enseñar y aprender consensos y disensos, es preciso articular justicia y democracia.

En síntesis, de la educación depende la formación del ciudadano, como "potencial político", garantizando la constitución del espacio público, como lugar de resistencia a cualquier tipo de predominio, que siempre es injusto y encubre (o manifiesta) una clara tiranía (Cullen, 2004).

Lo Común

A pesar de los años de historia que nos separan de la fundación del sistema educativo argentino y de estar inmersos en una sociedad donde la apuesta a un proyecto colectivo de sociedad se ve cuestionada por un individualismo exacerbado, que privilegia los intereses particulares por sobre la preocupación por el bien común, el lugar donde trabajamos, enseñamos, aprendemos, "nuestra escuela pública", con sus límites, contradicciones y promesas incumplidas, se ha constituido en el espacio para la materialización del derecho a la educación, y ha significado un freno a los intereses del mercado[11].

El movimiento de apropiación que hace posible sentir la escuela como propia, debe dar lugar a la idea de una institución que pertenece a la sociedad toda, en el intento de conjugar aspectos de pertenencia, pero también de referencia a la sociedad en su conjunto. ***Se podría decir que la escuela busca el bien común.***

Ahora bien, resulta necesario diferenciar lo común de lo homogéneo, comprometiendo el ejercicio de recordar que no necesariamente la homogeneidad ha sido productora de justicia ni ha sido garantía de igualdad. Durante décadas ***lo común*** ha sido ***lo mismo*** (escuela común, currículum común, formato escolar común). Si bien surgen dificultades a la hora de romper esta equivalencia, no obstante romperla es una necesidad para que el sistema escolar supere institucionalmente la homogeneidad, aloje la diversidad, deponga el sectarismo (Terigi, 2008).

Históricamente, la escuela fue pensada como empresa masiva al servicio de la transformación del orden social, por lo que su principal precepto fue el de renovar la sociedad y la cultura; de

allí que lo común se visualice más como un punto de llegada que como un punto de partida. Pero, la naturalización de la escuela como modalidad institucional y política de gestión de la transmisión masiva del saber, diluyen la idea misma de lo común como algo a construir, como un efecto, para instaurarlo como lo que pretende mantenerse constante, como condición previa[12]; por lo que corre el riesgo de no ser punto de llegada sino de partida.

Lo común es bueno, no por sus principios, sino por su capacidad de contener lo múltiple y organizar una nueva totalidad de sentido, configuración social cambiante, precaria, abierta a su continua transformación. Es lo que separa y une.

El contenido específico de lo común se establece como acuerdos sociales, que no están exentos de conflictos de intereses. Por ello, la democratización de la educación es una opción teórica, política y ética, que permite que prevalezca la defensa de lo común como posibilidad de construir tejido social compartido con otros, como lugar de lo diverso, evitando que el resultado de dicha construcción se reduzca a la lógica de las luchas por la acumulación de fuerzas.

Para un mundo en común, hacen falta lugares comunes o tener experiencias[13] en común, para que surja el "nosotros"; pero al mismo tiempo, es vital renovar esos lugares comunes para que se elabore y se reinvente un modo de lo común, para que lo común pueda acoger a aquellos que no estaban en él.

[11] En el mercado los intereses que se defiende siempre son de índole privado.
[12] Somos sujetos escolarizables, aún antes del ingreso a la escuela, dado el modo en que el formato escolar ha impregnado las prácticas de crianza.
[13] Con lugares comunes nos referimos a: plazas públicas, teatros, escuelas, anfiteatros, pero también actividades, obras, palabras.

En este marco, proponemos conceptualizar a la escuela como la principal institución social encargada de transmitir la cultura. Asumiendo con responsabilidad política y ética la tarea de asegurar el traspaso, y desde allí presentar algunas premisas que nos permitan entender los procesos que se dan en su seno.

LA ESCUELA COMO TRANSMISORA DE LA CULTURA Y CREADORA DEL LAZO SOCIAL

Resulta apropiado comenzar por desarrollar el concepto de cultura, ya que constituye el sentido de la transmisión.

Un recorrido sobre el concepto de cultura

El término cultura es parte de un lenguaje común que todos manejamos, pero para cada uno refiere a cosas distintas de nuestra experiencia.

Generalmente opuesto al de naturaleza, se suele nombrar con ella a las manifestaciones, producciones materiales y sistemas de símbolos propios de la acción humana. Es más, puede sostenerse que la condición humana se funda en el acto mismo del acceso, "la entrada" a ese sistema de producciones y de símbolos, es decir es lo que nos distingue de los animales.

Un modo de definir la cultura más cercana a nuestro tiempo, han sido las concepciones que la piensan en términos más plurales. La presencia dentro de la sociedad de variadas formas culturales, adquiriendo multiplicidad de sentidos y significados dentro de los diversos procesos de formación e interpretación de la realidad social. Entender la cultura, como el lugar de elementos heterogéneos y de múltiples temporalidades, como el cruce entre las tradiciones heredadas y actuales, en las perspectivas de futuro que alientan a cada sujeto (Dussel y Caruso, 1996).

En el campo de la educación, resulta necesario hacer foco en abrir nuevas formas de tramitar la pluralidad, reconocer distintos caminos de conocer y aprender, haciendo un esfuerzo por enfrentar el peso de las tradiciones heredadas, las que parecen ser muy fuertes en el sistema educativo. Se trata de hacer lugar a la alteridad, a todos los que hacemos la escuela día a día y que llevamos allí distintas creencias, normas, géneros, valores y formas de entender la realidad, que deberían ser transformadas en motivos para el intercambio. Pero también, poder pensar las relaciones que se establecen con el afuera, con otras instituciones de la comunidad.

En este punto, es preciso señalar la relevancia que contiene el proceso de acceder a la cultura, en cuanto a que es el proceso por el cual no sólo participamos de significados ya hechos, sino que ese cuerpo cultural se recrea, y en esa recreación el mundo que se designa a la vez se re-constituye. La escuela, como espacio privilegiado de desarrollo cultural, debe ser consciente de que la cultura no se encuentra separada de los conflictos inherentes a los procesos de transmisión que toda sociedad pone en juego, y que no sólo hacen a la supervivencia de la sociedad sino a su misma existencia como tal en el presente, y a su capacidad de recrearse en el futuro.

En esta discusión, lo que se juega es a la vez la construcción de lo común y la pluralidad de las identidades, y el carácter productivo de la transmisión cultural, en su capacidad de instituir formas de vida, lenguajes, códigos, ciudadanías.

Renovar la propuesta de la escuela parecería ser la tarea a emprender, comenzando por interrogar el currículum, las prácticas, los proyectos, impugnando toda operación escolar que sostenga un concepto único de cultura. Por eso es necesario entonces, revisar los conceptos de cultura a la luz de los procesos de transmisión y enseñanza.

La importancia de la *transmisión* en el acto pedagógico

En tiempos donde lo que se ofrece es la individuación social[14] y los lazos entre los sujetos se tornan frágiles y efímeros, como contrapartida nos interesa situarnos en un gesto de apertura hacia las condiciones bajo las cuales se configuran y reconfiguran los procesos de subjetivación, de filiación, de constitución de lazos sociales.

Para ello, es preciso reflexionar sobre un proceso que es, a la vez, condición y habilitación de surgimiento de lo nuevo: la transmisión.

La transmisión es ese movimiento en el cual se ofrece el pasado para que sea transformado en otra cosa, es ese juego entre conservación y cambio tanto en el registro subjetivo como en la escala de la cultura. Lo propio de la transmisión es que ofrece una herencia y la habilitación para transformarla, para resignificarla. (Diker, 2004).

Cuando algo "se pasa"[15] (conocimientos, valores, sentimientos) se podría decir que allí se constituye el lazo social. La escuela está fuertemente marcada por las tradiciones; y su trabajo por incorporar lo nuevo en sus distintas versiones (alumnos ingresantes, nuevos enfoques de conocimiento, cambios culturales, nuevas tecnologías) se hace dificultoso.

En este sentido, para que algo del orden de la transmisión se lleve a cabo en la escuela, es condición ofrecer una genealogía, un recorrido histórico, una trayectoria escolar desprendida de las categorías pedagógicas que anticipan los modos de ser tanto de los alumnos, como de los docentes. Permitirles ser algo distinto a los modelos prefabricados por el dispositivo escolar, alejarlos de la condena de la repetición; pensar a los alumnos a través del nombre propio como intento válido de filiación, ofreciendo un soporte identitario que le permita construir la diferencia, es decir, ser quien es.

LA ENSEÑANZA

La importancia del *vínculo con el conocimiento* en la relación pedagógica

Presentar el concepto de transmisión, tiene la intención de hacer visible y comprensible los procesos de producción de identidades que se dan en la institución escolar, a través de la enseñanza.

Encontrarse con un docente que considere a los alumnos dignos de descubrir el mundo, que les trasmita su propio gusto por ese objeto de conocimiento que enseña, por la actividad que realiza, indudablemente deja huellas[16], marcas en la subjetividad de sus estudiantes. Para sentir la alegría de descubrir el conocimiento, de aprender algo nuevo, se necesita la mediación de alguien que previamente se haya adueñado de ese objeto de saber y junto con éste nos pase la satisfacción de su propio descubrimiento. A la idea de asimetría tradicional, como condición transitoria en el proceso formativo, en la que el docente ocupa un lugar de poder que le confiere el conocer la disciplina que enseña, se le está adicionando un plus, que es hacer vivir a los demás el placer por el hallazgo de esos objetos culturales que forman parte de su vida. Entendida así, la asimetría no es dominación, sino anterioridad fundadora. La experiencia de enseñar también produce procesos identitarios en el docente; en su biografía escolar conservará recuerdos de sus propios maestros[17]

[14] Por individuación Robles (1999) entiende la forma "históricamente específica que asume la construcción de la individualidad en las sociedades de riesgo del capitalismo periférico, caracterizada por la masificación y la generalización de la exclusión".
[15] Con la expresión "se pasa" queremos significar: lo que se da, un legado, una herencia. En términos informales se podría decir "esto era mío, pero ahora te lo paso, te lo doy a vos".
[16] Esas huellas suelen tener carácter negativo o positivo depende del azar y las características de los sujetos pedagógicos con los que nos encontremos en el derrotero escolar.
[17] O cualquier hombre o mujer que haya sido significativo en su vida personal, que hayan operado como modelos de identificación.

que lo ayudaron a introducirse en el mundo; esta cadena generacional junto a la posibilidad de abrir las puertas al saber, en algunas ocasiones, rescata al docente de las decepciones inherentes a su trabajo.

Esta mirada más centrada en el docente y su relación con el saber[18], que ansía recuperar cierto placer por la tarea, no debe perder de vista que la enseñanza escolar es una práctica social institucionalizada, que posee modos particulares de organización del trabajo de enseñar. Tanto los conocimientos que se enseñan, como los propósitos e intenciones pedagógicas propias de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, se expresan por la vía del texto curricular. En tanto marco normativo, el curriculum ha venido estructurando sentidos y operando como un marco cognitivo, que establece límites y puntos de referencia para la acción docente. Históricamente, ha sido enunciado de prescripciones relativas a lo que se considera socialmente válido enseñar y, en muchas oportunidades, acerca de cómo hacerlo, vehiculizando modelos de intervención docente.

La enseñanza como *intento*

Algunos de los modelos de intervención docente, están relacionados con modos convencionales de entender la enseñanza. Al respecto, presentamos una definición genérica, puesto que establece rasgos básicos y comunes, concibiendo a la enseñanza como: *"un intento de alguien de transmitir cierto contenido a otra persona"* (Camillioni, A. 2007), en este sentido la transmisión funciona como efecto de una enseñanza, involucrando en dicho proceso a tres elementos que constituyen la relación pedagógica, es decir, alguien que tiene un conocimiento, otro que es destinatario y un saber que se transmite, se da, se pasa. Está claro que sin el "otro" no hay enseñanza, y que es una actividad marcada por los rasgos del conocimiento a transmitir y por las características de los destinatarios.

Es en la relación pedagógica, en el encuentro entre el saber y los alumnos, cuando aparecen los obstáculos de la enseñanza, es decir cuando el docente intenta hacer entender cómo se organizan los conocimientos y los alumnos le trasmiten su propia forma de apropiárselos, dejando al descubierto lo difícil y esforzado del aprendizaje. Por eso, el inquietante encuentro con lo desconocido al que se expone a los estudiantes, debe darse de la mano del apoyo necesario para no perderse o desanimarse, brindando puntos de referencia estables que solamente puede darlos un experto de la enseñanza. En este sentido, se plantea como necesario el seguimiento del alumno, la labor individualizada, que permita a cada uno acceder al saber utilizando los recursos de que se dispone.

La enseñanza como *intención*

La enseñanza consiste en un intento que siempre conlleva un propósito, *una intención deliberada y relativamente sistemática de querer transmitir un conocimiento*, aunque dicho cometido no se logre, aunque no todo lo que se enseñe se aprenda.

Es la acción situada[19] de un docente que, como actor social,[20] debe impulsar modos sistemáticos de apropiación e instrumentación de situaciones que promuevan procesos de aprendizaje y construcción de significados por parte de los alumnos.

Es en la escuela, como dispositivo social especializado, donde esta práctica adquiere su expresión más precisa, pero este tipo de experiencia educativa no es exclusiva de las instituciones educativas, formales o no formales.

Enseñar, implica intervenir sobre la realidad a través de una particular organización de actividades, encuadradas en una serie de acontecimientos en curso. Asimismo, supone por parte

[18] Se utilizarán los conceptos de saber y conocimiento como sinónimos.
[19] Es situada porque transcurre en un contexto histórico, social, cultural, institucional.
[20] Pensar al docente como actor social, supone el reconocimiento de intenciones que dan sentido y dirección a sus reflexiones y decisiones relativas a qué y cómo enseñar. Por ejemplo, promover la autonomía intelectual y la confianza del alumno en su capacidad para resolver problemas, desarrollar el aprecio por las obras de arte, etc.

del docente la capacidad de asignar sentido a su proceder, y de llevar a cabo diversos procesos de monitoreo y análisis en torno a su propio trabajo.

Las intenciones educativas se enuncian, usualmente, en las propuestas curriculares a través de la formulación de objetivos, propósitos y contenidos a enseñar que constituyen un marco de ordenamiento de la tarea del docente, para lo cual se requiere de un grado considerable de interpretación del texto curricular prescripto.

La enseñanza establece discusiones relativas a qué enseñar, cómo hacerlo, qué textos usar, qué instrumentos de evaluación emplear. Además, es evidente que la respuesta a estos interrogantes no es fácilmente reductible a un plano técnico, sino que deja traslucir el carácter profundamente ético y político de la empresa educativa. Hablar de enseñanza es ineludiblemente entrar en consideraciones acerca de qué es lo apropiado, lo justo, lo correcto en cada situación particular. (Cols y Basabe, 2010)

La enseñanza como *creadora de situaciones de aprendizaje*

Otro aspecto de la enseñanza, es que trasciende la intención individual. A lo largo del tiempo la educación se transformó de una actividad humana en una institución humana, dejó de ser un proceso natural, espontáneo, desordenado, y se convirtió en un proceso sistemático, de responsabilidad colectiva, en tanto que es cada sociedad la que selecciona y reparte, en cada momento histórico, los distintos contenidos curriculares. La distribución de "todos" los conocimientos a "todos" los sujetos, si bien es una tarea inabarcable, no debe abandonar el horizonte de la escuela, es la utopía que debe guiar el trabajo cotidiano.

El carácter democratizador que toda práctica de enseñanza debe contener, presenta la cuestión de los modos o formas en las que debe circular el saber. Enseñar es organizar situaciones de aprendizaje, armar un plan, elaborar un proyecto, comprendiendo que la simple referencia a las actividades no resuelve los problemas del acto pedagógico. Los materiales, la bibliografía seleccionada, los recursos que se preparan para la clase, no tienen sentido por sí mismos, sino que cobran relevancia en la medida que movilizan al docente a prestar atención sobre los conocimientos que quiere transmitir, planteándolos bajo su génesis, e interrogándose sobre cómo los alumnos podrían asimilarlo. En este sentido, crear una situación de aprendizaje exige cuestionar los propios saberes que el docente enseña, es decir, al preparar la clase es preciso desplegar una serie de movimientos: recurrir a documentos, materiales, buscar en la biblioteca, analizar los manuales escolares, buscar pistas nuevas en Internet o consultar con otros profesionales que puedan enriquecer el enfoque, imaginar experimentos y ejercicios posibles, constatar con otros colegas, etc. Esta elaboración, es la que posibilita volver a visitar y redescubrir los propios conocimientos, escapando de la pereza expositiva y de la repetición de la misma propuesta didáctica año tras año. Es en este punto que el docente debe poner en juego su interpretación frente al texto curricular; las metas prescritas en el currículo entran en diálogo con las propias razones, motivos y creencias, para dar lugar a propósitos y cursos de acción posibles. Por otra parte, anticipar metas deseadas no impide al docente estar atento a la emergencia de lo incidental, lo nuevo, lo no previsto, tomando decisiones rápidas en el marco de situaciones poco definidas, aprovechando la ocasión en el encuentro pedagógico con el alumno.

La *exigencia* como atributo de la enseñanza

No sólo el docente debe ser exigente con su trabajo, sino también con el trabajo que deben realizar los estudiantes. Para ello, se debe conjugar al mismo tiempo la motivación y el trabajo, sin que uno anteceda al otro, y sin convertir uno de los elementos en condición para que acontezca el otro (Meirieu, 2009). La motivación surgirá en el propio movimiento de las tareas que se les proponen a los alumnos. La exigencia, entendida como posibilidad, supone proponer tareas cuyos contornos el alumno puede identificar y cuyo resultado pueda, al menos en parte, anticipar, en las que pueda invertir su energía y esfuerzo, pero vinculado con el esfuerzo del docente por hacerles descubrir horizontes nuevos que estimularán su curiosidad.

La idea es ser tan exigente[21] con el trabajo para el cual se intenta motivar a los alumnos, como con las tareas que cotidianamente se les solicita que realicen.

La *disciplina* como condición de la práctica pedagógica

Otro punto relevante que hace a las condiciones de trabajo y posibilita la transmisión, es la disciplina.

Como soporte de las instituciones educativas se puede encontrar "la disciplina" imbricada entre dos lógicas casi inseparables: normativo - disciplinaria (indispensable de instaurar en la clase y que está subordinada a una norma que permite la convivencia) y pedagógico - disciplinaria (referido a la disciplina que se enseña, a los contenidos escolares que se transmiten, y que provienen de un determinado campo de conocimiento). Es en la profundización de la disciplina que se enseña, donde se encuentran los fundamentos de la disciplina que se hace respetar, en la elaboración de los proyectos y en la definición de las tareas, donde se hacen emerger, progresivamente, modos de funcionar que estructurarán la clase. Y hacer respetar, en el tiempo, estos modos de funcionar, permitirá que los alumnos salgan del mundo de la satisfacción inmediata, para entrar en un universo en el que uno se compromete, se construye, se aprende (Meirieu, 2009).

Para que la enseñanza sea posible, el abordaje de este problema deberá ser tomado por el docente y no por otro actor externo[22] a la clase, para ello, será preciso tener en cuenta algunas premisas: preparar minuciosamente el trabajo, cuidar el entorno, mantenerse firmes con las consignas, encontrar la manera de que cada cual tenga su sitio en la empresa colectiva (Meirieu, 2009).

En este sentido, la disciplina deberá ser entendida como requisito propio de las exigencias del trabajo en clase y en la escuela, para lo cual se requiere del acompañamiento y el compromiso institucional.

La enseñanza como *trabajo*

Se propone conceptualizar al docente en relación con el trabajo que realiza, para ello caracterizarlo en la cadena trabajador, oficio, profesión, sujeto de derechos y obligaciones, sujeto portador de saberes específicos; habilitando a pensar las problemáticas de la formación continua y las condiciones laborales, asumiéndolo como un hacedor de futuros. Así, pueden presentarse las siguientes consideraciones:

Entender al docente como trabajador, implica el reconocimiento de una elección subjetiva y conciente, no por cumplimiento de algún tipo de destino esencial, vocacional, personal, social, de género o cualquier otro, sino como una acción concreta del sujeto en una opción históricamente situada.

Esto incluye el reconocimiento de la "profesionalidad" de su tarea, entendida como la apropiación de ciertos saberes específicos para llevarla a cabo; esto es, la necesidad de la existencia de instancias de formación teóricas y prácticas, de reflexión y de acción, para el ejercicio de la tarea de educar. Consecuentemente, implica tener en cuenta la tenencia y construcción de saberes por parte de los docentes sobre sus objetos de trabajo y que constituyen su oficio.

Entender al docente como trabajador, implica el reconocimiento de la docencia como una forma lícita y legítima de sostenimiento económico personal y familiar, y al docente como un portador de derechos específicos, mediante la existencia de marcos regulativos del desempeño y de sindicatos de trabajadores.

[21] En palabras de Philippe Meirieu. "...atentos a aquellos pequeños detalles de "forma", que tan a menudo tendemos a considerar secundarios. Hay que utilizar un vocabulario preciso y formular frases correctas. Hay que dar un rodeo por la historia con la finalidad de comprender. Hay que estructurar el discurso, utilizar argumentos con proyección y ejemplos pertinentes con la finalidad de hacerse oír. De hecho, es necesario que la palabra más insignificante, la expresión más insignificante, el gesto más insignificante, se hagan con una exigencia absoluta de calidad.

[22] Nos referimos a todos aquellos actores institucionales que no están involucrados directamente con la clase, por ejemplo: director, vicedirector, preceptor, personal especializado de gabinete o departamento de orientación, coordinadores, etc.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Gobierno de la Provincia de Tierra del Fuego,
Antártida e Islas del
Atlántico Sur
Ministerio de Educación

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

"2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

2796

EL APRENDIZAJE

El aprendizaje como *decisión*

La enseñanza es obligatoria, pero el aprendizaje es una decisión. Es una decisión que no pertenece al orden de la deliberación, es decir, donde se examina atentamente el pro y el contra de la decisión a tomar. Si bien, la ley puede obligar a enseñar no se puede obligar a ningún sujeto que nos entregue su consentimiento para aprender.

Sin embargo, trabajar para que el aprendizaje ocurra, es una condición para que una sociedad sea posible. Si bien el educador no tiene poder sobre el aprendizaje de los alumnos, porque nadie puede tomar por otro la decisión de aprender, no puede resignar jamás a "hacer aprender". Esta renuncia a ocupar el puesto del otro ofrece la posibilidad de escapar a la desmesura, la exclusión o el enfrentamiento con los estudiantes. La gravedad de fundamentar la dificultad de enseñar a determinados alumnos[23] para justificar una renuncia educativa al respecto, consiste en condenarlos a la violencia, tan presente en nuestro tiempo; porque sólo por la violencia se puede, cuando no se tiene ni espacio ni referencias, mantenerse todavía en pie; existir al menos a ojos de aquel a quien se arremete (Meirieu, 1998).

La decisión de aprender cada cual la adopta solo, por razones que, sin embargo, no son las propias de quien la adopta. Se adopta, por el contrario, para "desprenderse" de lo que se "es", para "deshacerse" de lo que dicen y saben de uno, para "diferir" de lo que esperan y prevén. Aprender, es atreverse a salirse de lo que se es, para pasar a ser otra cosa, es apoyarse en la propia identidad para arriesgarse a la propia diferencia.

Se trata de pensar el aprendizaje como algo que nos forma (deforma, transforma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos. A partir de lo que se ha aprendido y de lo que no, somos lo que somos. Porque aprender, en este sentido, es hacerse obra de uno mismo.

La escuela, tiene como objetivo que todos aprendamos un conjunto de significados sociales y eso está más que bien, pero la transmisión de la cultura nunca es plena, y es allí, en esa brecha, donde está montada la intervención activa del alumno.

En síntesis, la decisión de aprender es aquello por lo cual alguien supera lo que le viene dado, y subvierte todas las previsiones y definiciones en las que el entorno y él mismo tienen tan a menudo tendencia a encerrarle. En suma, *todo aprendizaje supone una decisión personal irreductible del que aprende* (Meirieu, 1998).

El aprendizaje como *reconstrucción*

La actividad del docente ha de estar subordinada al trabajo y a los progresos de los alumnos. Y para ello deberá desplegar toda estrategia que favorezca el aprendizaje; pero la fuente del progreso intelectual de los estudiantes, no es la calidad intrínseca de los contenidos, sino el modo en que lo acoge, lo que provoca en él, las conexiones que establece con lo que ya sabe, el modo en que eso le induce a reconsiderar sus ideas. Es decir, que un aprendizaje es significativo para aquel estudiante que lo realizó, es significativo para él porque se produjo un encuentro con el conocimiento.

Cuando se dice que aprender es reconsiderar las ideas, no se trata entonces de adherir a las ideas previas (que funcionan como obstáculo o como precursoras), sino de cambiarlas, dejar de pensar lo que se venía pensando. Para ello, la escuela debe disponer formas de estar en el mundo diferentes a las que el alumno está acostumbrado, es decir debe ofrecer lo distinto, lo extraño, lo extranjero, lo ajeno, lo otro. Es otro orden y otro ordenamiento el que se debe ofrecer; trabajar no

[23] Los que no cumplen, los impertinentes, los deambuladores, etc

"Las Islas Malvinas, Georgias y Sandwich del Sur son y serán Argentinas

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste S...
Directora General de Despacho
M. ED.

tanto con las ideas que el alumno "trae", sino con lo que "lo trae", que no es otra cosa que el mandato obligatorio de la transmisión cultural.

Lo mismo se podría decir en relación con la premisa de enseñar "cosas interesantes" (útiles o acordes a las necesidades de los alumnos), porque más allá de la buena voluntad o el esmero, esta pretensión no es factible, sobretodo porque nada es interesante en sí mismo (como tampoco nada es aburrido en sí mismo), ¿cómo saber de antemano qué es lo que va a sorprender a cada uno?, y porque, aún suponiendo que fuera posible identificar y hacer un listado de cosas interesantes, de lo que se trata, en la escuela, es enseñar "no sólo" lo que es de interés para los estudiantes.

La transmisión de conocimientos, no se realiza nunca de modo mecánico y no puede concebirse en forma de una duplicación de idénticos, ni como una forma de captar la "esencia" de los alumnos, adivinando qué necesita, le interesa, le es útil, etc.; porque

aprender supone una reconstrucción, por parte del sujeto, de conocimientos que ha de inscribir en su proyecto y de los que ha de percibir en qué contribuyen a su desarrollo (Meirieu. 1998).

El aprendizaje como *puente entre el sujeto y el mundo*

Proponemos poner en el centro del sistema educativo la *relación del sujeto con el mundo;* porque es la posibilidad de que la educación pueda escapar de la abstención pedagógica (en nombre del respeto al niño) y de la confección del sujeto (en nombre de las exigencias sociales) (Meirieu, 1998).

Ya se sabe que el niño no puede desarrollarse más que gracias a un entorno estimulante, y a su inscripción en la cultura. Ahora bien, el riesgo de centrar la educación en el sujeto (y no en su relación con el mundo), es creer que ésta le está subordinada y que el sujeto lleva en sí mismo los propósitos de dicha educación. Es decir, atender sus pedidos, supeditarse a sus necesidades, proponerle sólo aquello que tiene ganas de hacer y que ya es capaz de hacer, es arriesgarse a mantenerlo en un estado de dependencia carente de exigencias. En este caso, la educación se limitaría a la contemplación de unas aptitudes que se despierten en el sujeto, y de esta forma, se ratificarían todas las formas de desigualdad, dejándolos a merced de sus caprichos, incapaces de entender lo que les ocurre.

Los conocimientos que el docente intenta transmitir, fueron elaborados y construidos por hombres y mujeres obstinados en responder las preguntas que se formulaban, o resolver problemas que se planteaban. Las disciplinas escolares son fruto de aquellos desvelos, y si bien han perdido el vínculo con sus orígenes, es hora de trabajar para recuperar los interrogantes fundacionales[24] que han constituido la cultura.

La tarea de la empresa educativa es movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, se apropie de los interrogantes que han constituido la cultura, incorpore los conocimientos elaborados por los hombres y mujeres en respuesta a los interrogantes fundacionales y los subvierta con respuestas propias, con la esperanza de transformar la historia en beneficio de quienes habitamos este mundo.

En síntesis: *aprender es construirse a sí mismo como sujeto en el mundo.*

Para aprender es necesario *crear condiciones*

La educación puede concebirse como un movimiento, un acto nunca acabado que consiste en hacer sitio al que llega, y ofrecerle los medios para ocuparlo. Por lo tanto, la escuela deberá constituirse en trinchera de resistencia contra los excesos de individualismo, la competencia feroz, contra la idea forjada en creer que en la sociedad cada ser humano queda condicionado en trayectorias personales de las que no puede salir. Con ese objetivo, los ámbitos escolares

[24] Meirieu, ofrece ejemplo de algunos interrogantes fundacionales: ¿de qué estoy hecho?, ¿Por qué tengo sentimientos tan contradictorios que a veces llego a odiar a los seres que más quiero?, ¿Hasta qué cifra se puede contar, existe de verdad el infinito?, etc.

deben construirse como "espacios de seguridad" (Meirieu, 1998), si bien es cierto que en general son espacio donde prima la seguridad, que es difícil correr riesgos ante la mirada atenta de los adultos que juzgan y evalúan, ante la mirada de los pares que en ocasiones se burlan, las expectativas de los padres ante los cuales hay que mostrarse digno. Bajo estas condiciones, dichos espacios se convierten en obstáculos para el aprendizaje.

A un alumno le resultará más dificultoso "tratar de hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo" si no tiene garantías de poder probar sin caer en el ridículo, de poder equivocarse y volver a intentarlo sin que su error se vuelva en su contra. Un espacio de seguridad, es aquel en el que quede postergada la presión de la evaluación, en el que las expectativas recíprocas queden desactivadas y se facilite el asumir roles y riesgos inéditos.

Respetar las necesidades de los alumnos, no es otra cosa que transmitir los conocimientos culturales que le permitan convertirse en sujeto; se trata de que los aprendizajes surjan como respuesta a preguntas verdaderas, fundacionales.

En definitiva, el docente, si bien no puede actuar directamente sobre los alumnos (y está bien que así sea), porque el aprendizaje es una decisión, está obligado por mandato de la sociedad en su conjunto, a través del Estado, a ofrecer situaciones en las que puedan construirse, simultáneamente, la relación con el orden social vigente y la relación con el saber.

En síntesis: *aprender es atreverse a hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo, en el marco de ciertas condiciones* (Meirieu, 1998).

Aprender es una tarea *difícil*

El aprendizaje consiste en correr riesgos difíciles que los docentes tienen que apoyar. En cada aprendizaje el alumno debe superar los obstáculos con los que se encuentra. Enfrentarse al aprendizaje requiere un compromiso de su parte, y una asunción de riesgos que nadie puede tomar en su lugar. Aprender no es sin esfuerzo, basta con recordar los propios aprendizajes, para saber que ni la mirada más benévola de un docente, exime al estudiante del esfuerzo mediante el cual escapa a las dificultades del "no lo lograré". Por eso, los esfuerzos no pueden medirse en grandes o pequeños, la energía y la voluntad necesarias para acceder a los conocimientos elementales, básicos, son tan o más importantes que la interiorización de los conocimientos universitarios.

El aprendizaje corresponde ser acompañado, respaldado por el docente que debe ser consciente que el saber no se presenta ante los alumnos y éstos lo asimilan "naturalmente". Creer que el aprendizaje se realiza con facilidad y que los alumnos no tienen necesidad de "escuchar" con atención, o que por sí solos buscan los recursos necesarios y reanudan al trabajo constantemente sin desanimarse nunca, es haberse olvidado de la angustia que se presenta frente a lo desconocido; porque aprender es ver cómo se tambalean las propias certezas, es sentirse desequilibrado y necesitar, para no desorientarse, que el docente a la vez que presente el conocimiento asuma el seguimiento de su asimilación.

El "premio" por el esfuerzo realizado es la satisfacción de haber aprendido, porque aprender es apoderarse de un saber, es fijar un sentido aunque no sea un sentido que se fije de una vez y para siempre, aunque no sea una fijación perdurable de por vida. Porque aprender nos hace poderosos, nos hace artífices de nosotros mismos, nos hace gobernantes de nuestras vidas, labradores de la propia existencia.

En suma: *aprender consiste en asumir riesgos difíciles.*

El aprendizaje como *efecto del tiempo*

El ritmo actual, el de la inmediatez y la aceleración del tiempo real, va exactamente en contra del engendramiento, de la gestación, del tiempo de procreación y de crianza, de esa larga duración que es, en general, la de la educación del cachorro humano. Desde esta premisa, consideramos

que pensar el aprendizaje en relación con el tiempo, es detenernos a pensar el sentido del tiempo en el acto educativo.

El tiempo es el lugar de encrucijadas de saberes y sujetos; y en ese tiempo se instala la educación. Así da cuenta, del anudamiento de las generaciones; de la construcción de la cultura; pero también de particularidades, de diferencias, de aquello singular e irrepetible. En el discurso pedagógico el tiempo se constituye como tiempos diversos, diferentes; no como un *continuum* sin interrupciones. De allí que en el acto educativo, acto de múltiples dimensiones temporales, se enlacen los tiempos que convergen y divergen.

Pensar la educación como discontinuidad, donde el presente se construye en tanto resignificación de lo pasado, habilita a pensar que el saber sobre el aprendizaje es a posteriori, es decir, cada vez que el aprendizaje ocurre se llega a saber, a posteriori, qué es aprender y cómo es que ésto ha sido posible, nunca de antemano, nunca previamente, porque la significación no es origen, sino posterioridad. No hay pues una línea continua de progreso, sino rupturas que produce, precisamente, la irrupción de lo nuevo. El encuentro con el conocimiento nuevo, con ese nuevo saber, produce, respecto al alumno, un efecto retrospectivo.

El sujeto de la educación es, también, un efecto del tiempo, porque según cómo cada sujeto establece sus preferencias, plantea sus elecciones y se hace cargo de sus efectos y, según cómo, en los diferentes momentos, el sujeto redefine su pasado, se dibujarán los trayectos educacionales.

La escuela, si trabaja bien, sostiene a los alumnos en sus aprendizajes dándoles el tiempo, los tiempos, que requieran[25]. La imposición continuada de un tiempo único, la presión para que

aprendan según el ideal del educador, acaban agotando las búsquedas. Si se admite que cada alumno representa un enigma, entonces, no hay más que dar tiempo al tiempo, tiempo a los tiempos de aprendizaje de cada uno.

El trabajo educativo, requiere de un tiempo en el cual el docente deberá elaborar propuestas culturales que ayuden a promover el interés de los alumnos, disponer recursos que posibiliten a los alumnos saber algo de sus posibles intereses, y cómo intentar realizarlos desde una perspectiva socialmente admitida o admisible; porque la institución educativa funciona como mediadora entre el orden de lo particular de cada sujeto (tiempo individual) y el orden social (tiempo público), aquello que es patrimonio común. Esta posibilidad puede plantearse, si la escuela entiende a los espacios y los tiempos como el territorio donde un alumno puede realizar actividades exploratorias tales como equivocarse, cambiar de objetos, de actividades, circular, manipular, sin que todo ese trabajo signifique una valoración negativa de su persona. Dar tiempo a ese tiempo, que si bien no es indefinido[26], el estudiante necesita para poder hacer sus pruebas y mostrarlas, para aprender, elegir, despertar su interés.

En suma: *cada aprendizaje acontece en un tiempo único para el sujeto que lo realiza, en un tiempo particular, personal.*

EL CONOCIMIENTO ESCOLAR

Los *procesos de escolarización* del conocimiento

La escuela cumple una función con alto valor público, al distribuir conocimientos y prácticas socialmente válidas[27]. Para ello, realiza al respecto un proceso de recontextualización, dado que, por lo general, la producción de los mismos, supone la existencia de puntos de referencia situados

[25] Sin desconocer que la temporalidad sigue siendo uno de los "determinantes duros" del sistema escolar, consideramos que el docente puede ingresar en el aula una nueva perspectiva sobre los tiempos de aprendizaje de sus alumnos.
[26] Los tiempos escolares suponen definiciones.
[27] Dichos conocimientos poseen un alto valor social porque distinguen un determinado campo de conocimientos que habilitan a quien los posee para una serie de acciones, etc.

fuera de ella sobre los temas que enseña. Estos puntos de referencia residen en culturas que se sitúan fuera de la escuela, y de las que dependen los contenidos escolares.

Los conocimientos organizados en la institución escolar tienen una cualidad diferente respecto de otros que se originan fuera de este marco, por ello se los considera *específicos y descontextualizados*. En este sentido, se hace referencia a la separación artificial que opera entre los conocimientos escolares respecto de la realidad cotidiana, o desde otra perspectiva, cuando quedan "desmarcados" de los paradigmas conceptuales de origen[28]. La

descontextualización de los saberes y las prácticas, constituye una condición para que la enseñanza sea posible, es un proceso intrínseco a la empresa misma de enseñar.

El proceso de *recontextualización* opera sobre la forma que debe adoptar el conocimiento producido en ámbitos especializados[29], u otros ámbitos considerados valiosos[30] para poder ser transmitido en el aula. El trabajo de adaptación o "transposición didáctica" que se produce sobre el conocimiento científico o académico de acuerdo con los propósitos de enseñanza y su representación[31], da como resultado el conocimiento escolar. Los contenidos escolares, en cuanto construcción de naturaleza didáctica, no guardan referencia absoluta con respecto al saber experto o de las disciplinas, por ello es necesario realizar una cantidad de modificaciones, debido a que los propósitos de la producción académica y científica, no son los mismos que los escolares. En este sentido, la teoría de la transposición didáctica, aportó la idea de que la distancia entre el saber erudito y el saber enseñado en las escuelas, lejos de ser una desviación, configura una característica del dispositivo escolar, porque la especialidad de la escuela es la enseñanza.

El modo en que una sociedad selecciona, clasifica, organiza y distribuye el conocimiento educativo, refleja sus mecanismos de poder y control. Esta *dimensión política* del conocimiento escolar, intenta develar cómo las definiciones acerca de lo que es valioso transmitir, son producto de los modos en que van quedando registrados los restos de las disputas por el predominio cultural. Las negociaciones en torno a las representaciones de los diferentes grupos y las diferentes tradiciones culturales, de las luchas entre los saberes oficiales y dominantes por un lado, y los saberes subordinados, relegados y despreciados por el otro, como así también, las relaciones corporativas dentro del campo educativo.

La imprescindible selección de contenidos no consiste en elegir de un vasto depósito, no es simplemente un recorte de un campo disciplinar, sino que involucra, simultáneamente, las operaciones de recontextualización y representación del conocimiento. Es evidente que, cuando más se avanza en el sistema educacional el conocimiento se acerca más al contexto original. Cuanto más básico es el nivel educativo, estos procesos son más complejos. La selección de contenidos es una cuestión siempre problemática, debido a que supone el reconocimiento de que *no se puede enseñar todo*[32]; como todo principio selectivo, se ponen en juego operaciones que implican inclusiones y exclusiones. Estos procesos de exclusión, que siempre tienen lugar cuando se formula un currículo, no carecen de carga ideológica; lo que se enseña en las escuelas es tan significativo, desde el punto de vista del análisis de la Educación, como lo que *no* se enseña. La "ignorancia" no es un vacío neutral, sino que ejerce efectos sobre el modo en que pensamos el mundo. Tampoco se trata de creer, inocentemente que todo lo que se incluye, es la porción de conocimiento con la que todos estaríamos de acuerdo.

El conocimiento escolar no posee un carácter socialmente desinteresado sino todo lo contrario, tras la determinación de lo que debe contar como conocimiento escolar, subyacen las producciones culturales implicadas en relaciones de poder. La neutralidad curricular no es

[28] La escuela debe estar atenta del riesgo que produce la descontextualización, el cual puede representar la pérdida de sentido del conocimiento que se enseña.
[29] Universidades, centros de investigación científica, etc.
[30] El mundo del trabajo, los desarrollos tecnológicos, las actividades corporales y deportivas, las artísticas, el campo de la salud, el ejercicio de la ciudadanía, etc.
[31] Representación en función del auditorio, es decir, modalidad, nivel, edad de los estudiantes, institución, región, etc.
[32] Esta idea de selección debe entenderse no en relación con toda la cultura (si tal cosa fuera posible) sino, de modo más particular, con el universo curricular de referencia, constituido por el conjunto de saberes y prácticas que es posible enseñar en las escuelas.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STRING
Directora General de Despacho
M. ED.

posible, lo cual no hace imposible la justicia curricular, sino todo lo contrario, obliga a plantearse con insistencia y en actitud políticamente vigilante, el problema de elaboración de los saberes escolares. Los cuales a partir de los procesos de escolarización concluyen transformándose en nuevos productos culturales.

Cualquier selección que se realice puede apoyarse en diversos criterios y responder a variedad de razones; sin embargo, es necesario reconocer que es una elección posible, y que podría recurrirse a otras. Toda selección que se considere como canónica no es más que una versión de lo posible que ha logrado, en un momento histórico determinado, cierta hegemonía. Es difícil pensar que una selección de contenido determinada adquiera valor permanente por una cualidad propia, porque siempre puede ser revisada.

En la escuela se enseña mucho más que los conocimientos seleccionados, aquello que el contenido del programa o el currículum dice, más allá de lo que se tiene intención de enseñar. Se enseña por muchos medios, por actitudes personales, por contenidos implícitos, por el dispositivo escolar, y por un conjunto de mensajes explícitos que ningún documento escrito contiene. Asimismo, el currículum no es sólo una declaración sobre lo que deben aprender los alumnos, sino también una definición del trabajo del docente: describe un proceso laboral.

Los contenidos escolares son, más allá de su utilidad intrínseca y su valor de verdad, "excusas" para educar, sólo buenos y útiles pretextos para educar.

El conocimiento escolar y los *lenguajes en plural*

En más de dos siglos de la creación de las escuelas en el país, el diálogo con la producción cultural que se originaba fuera de ella fue enriquecedor pero, a la vez, casi siempre problemático. Cada época produce y reproduce cultura, genera crisis de sus expresiones previas, renueva sus formas, y echa a andar nuevas posibilidades. Sería promisorio que la organización pedagógica y curricular de las escuelas se estructurara como un diálogo más fluido, más abierto, con los saberes que se producen y circulan en la sociedad.

Los conocimientos escolares, deberían ampliarse para incluir relaciones y tecnologías que hoy imperan en nuestra sociedad, y formar a las nuevas generaciones para que puedan vincularse con ellas de maneras más creativas, más libres y más plurales.

El lenguaje escrito[33] *sigue siendo fundamental* para representar al mundo, para acceder a otros cuerpos de saberes, a otros mundos de significados, y a otras experiencias, *pero ya no es la única posible.* Si bien, el lenguaje escrito es un "modo de representación", es una de las formas en que los sujetos sociales construimos el sentido sobre nuestra experiencia y nos comunicamos; hay que repensar su lugar monopólico en la transmisión cultural. Las "alfabetizaciones clásicas", en la actualidad involucran prácticas y sentidos bien diferentes a los que a veces se rememoran en la visión nostálgica de la escuela tradicional[34], hoy nos encontramos con otros sujetos, con otras estrategias, y prácticas sociales que demandan otro tipo de enseñanza.

Tanto el lenguaje escrito, como el cálculo y las ciencias requieren una inducción larga y cuidadosa en sus reglas y formas de procedimiento, y la escuela sigue siendo el mejor lugar para hacerlo (y, para muchos, el único). Si bien estos bienes culturales son un modo substancial de representación, y su aprendizaje es difícil, y *deben ser eje fundamental de la escolaridad*; no es necesariamente cierto que sean los más completos o los que deben "dominar" a todos los otros, que incluyen a la imagen, el sonido y el lenguaje gestual o corporal. Esta jerarquización excluyente más bien habla de una sociedad que valora y exalta ciertas prácticas sobre otras, y que relega otras formas de comunicación y de saber. *Eso no quiere decir que sean igualmente*

[33] Se refiere con lenguaje escrito/lengua-escrita a todo lo que implica ESCRIBIR y LEER, todo lo que circula socialmente para ser leído, todos los géneros, todos los propósitos que tienen los textos que se producen, todas las posiciones (acciones) que frente a los textos asumen los lectores/escritores.

[34] Si antes se buscaba el manejo competente de la ortografía y la sintaxis, actualmente hay otros discursos que la configuran. Se busca que los alumnos se expresen, que se apropien de los lenguajes, que produzcan textos propios y que se vinculen a la lengua y a la literatura de maneras más productivas y libres.

importantes, o que la escuela deba incluirlas todas al mismo nivel. Pero también debe reconocerse que ya no es posible sostener que las otras formas de representación cultural no deben tener lugar en la escuela, porque hay que advertir que *ninguna forma de representación es total*. Si bien la escritura, la lectura, el cálculo y las ciencias tienen enormes beneficios como prácticas de conservación, producción y transmisión de la cultura, no son las únicas que merezcan enseñarse y de aprenderse masivamente. Unas y otras pueden potenciarse y favorecerse mutuamente, ampliando nuestra capacidad de expresarnos, de comunicarnos, de aprender sobre nosotros mismos y sobre el mundo (Dussel, I y Southwell, M., 2007).

No hay duda de que las nuevas tecnologías no cumplen sólo un rol instrumental propio de un mecanismo neutral que distribuye información, sino que están atravesadas por intereses humanos o sociales. Han cambiado profundamente a la sociedad en las últimas dos décadas, proponiendo otra forma de entender las nuevas lógicas de producción del conocimiento, de estar alertas en las identidades y relaciones sociales que constituyen para saber servirnos de toda la potencialidad que encierran. Que ese impacto sea desigual y refleje las fracturas y diferencias sociales y culturales, no implica que no produzca efectos en todos y cada uno de nosotros, aunque no seamos usuarios avanzados de las nuevas tecnologías.

No obstante, y más allá del asombro y las tensiones persistentes sobre los procesos de escolarización de la tecnología; cabe la responsabilidad a la escuela, como espacio público, de ofrecer alternativas que reduzcan la franja de la desigualdad en la apropiación, la indagación, el uso y el aprendizaje de estos nuevos lenguajes.

El conocimiento escolar y su *organización*

La organización del conocimiento que nos es familiar en el curriculum escolar, se creó mediante determinados procesos sociales, por sujetos particulares con determinados intereses y puntos de vista. En otras palabras, por quienes tienen el poder y el derecho de imponer sus definiciones acerca de lo que es válido transmitir, y por quienes tienen el poder para definir a quiénes hay que transmitir qué cosas.

Desde el punto de vista del principio de igualdad; es tan relevante que la escuela distribuya conocimientos, y configure la visión del mundo que transmite, como que dichos conocimientos produzcan un determinado orden social, sin clasificaciones subordinantes.

Las prácticas escolares son injustas, cuando reducen la capacidad de los sujetos de mejorar su mundo. Aniquilar el sentido de posibilidad puede ser tan efectivo, al punto de concebir, como única forma de progreso educativo para los más desfavorecidos, el camino de conseguir más del curriculum hegemónico. El cual tiene la potencia intelectual suficiente como para posicionar al conocimiento como un objeto neutral, mientras que, gran parte de su matriz común, conforma la base cultural y práctica en que se asienta la ascendencia de determinados grupos sociales: occidentales, blancos, burgueses y sexistas. La idea de muchos "conocimientos" válidos por igual, prescindiendo de la definición concreta de conocimiento contenida en ese currículum hegemónico, es condenar a los grupos excluidos a una continuada exclusión, y es en este sentido que es preciso embarcarse en una estrategia que desplace las posiciones socialmente dominantes. Denunciar que la igualdad no puede ser estática, es proporcionarle el carácter histórico que posee, porque siempre se está produciendo, en mayor o menor medida, a lo largo del tiempo. La relación entre la historia y la igualdad no es un detalle menor, sino todo lo contrario, nos sitúa en constante vigilancia para que se sostenga en su más alto rango.

El compromiso es trabajar para elaborar un curriculum que no se posicione como encrucijada de las relaciones de desigualdad que se producen en la sociedad, y que se reproducen y resisten en las escuelas. Se propone descartar cualquier curriculum que se elabore desde una única posición dominante, incorporando como parte necesaria de los conocimientos y las habilidades de quienes participan en la democracia, la comprensión de las culturas y los intereses de los desfavorecidos.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Se apunta, decididamente, a una propuesta tendiente a un "curriculum inclusivo", que contenga y valore las prácticas de todos los partícipes por igual.[35]

Para ello, será necesario cambiar de punto de partida, haciendo lugar a aquellos que no tienen voz, dar cabida a otras perspectivas sociales, priorizando sus intereses y revistiendo esta empresa con una gran variedad de proyectos (Connell, R., 1997).

Esta estrategia asume que es necesario un programa de conocimientos comunes en las escuelas, pero no acepta la base sobre la que éstos se construyen hoy. Busca una forma de organizar los contenidos y los métodos que se sustente en la experiencia o puntos de vista de los sujetos menos favorecidos, que se extienda a todo el sistema[36] y no quede restringida a determinados enclaves o grupos diferenciados[37].

En general, la posición de los que llevan el peso de la desigualdad social es un punto de inicio para la comprensión de todo el mundo social, mejor que la posición de quienes gozan de sus beneficios[38]. Se trata de un problema estructural que recorre los cuerpos del conocimiento escolar, y no una disputa sobre la cantidad de información que reciben los alumnos. Es una declaración de la importancia que tiene la posición de partida en la construcción del conocimiento, es una estrategia pedagógica para producir más igualdad en todo el conjunto de las relaciones sociales al que está unido el sistema educativo. Por consiguiente, los conocimientos escolares construidos sobre esta posición deben incluir el segmento generalizable de cualquier curriculum tradicional, y garantizar a todos los estudiantes el acceso a los métodos y los descubrimientos científicos (Connell, R., 1997).

La justicia no es una cuestión de facilidad, y es lo opuesto a la anestesia. En el mejor de los casos, es muy probable que al enfrentar la empresa de educar, respaldados por la ética, aparezcan algunas dificultades, pero vale la pena intentarlo.

BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*, Buenos Aires. Aique.
- Antelo, E. (1999). *Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes*. Buenos Aires. Santillana.
- Antelo, E. y Abramowski, A. (2000). *El renegar de la escuela. Desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina,* Rosario. Argentina. Homo Sapiens.
- Camillioni, A. (2010). *El saber didáctico*, Buenos Aires. Paidós.
- Carusso, M. y Dussel, I. (1996). *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea,* Buenos Aires. Kapelusz.
- Connell, R. W (1997). *Escuelas y justicia social*, Madrid. Morata.
- Cullen, C. (2004). *Perfiles éticos-políticos de la educación*. Buenos Aires. Paidós.
- Diker, G. (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires. Novedades Educativas.

[35] Connell (1997), nos dice al respecto: incluir y valorar las experiencias de las mujeres igual que las de los hombres, a los aborígenes como a los blancos, a los obreros igual que a los profesionales liberales, etc

[36] En este contexto, el curriculum contrasexista, el de la clase trabajadora, y el multicultural dejan de ser denominaciones de áreas aisladas del curriculum o de posiciones opuestas, para convertirse en los principios de la democratización de todo el sistema y del desarrollo intelectual colectivo (Connell, 1997).

[37] Según Connell (1997), para garantizar la justicia curricular no sirven los currícula de guetos.

[38] Una razón es que tal posición proporciona experiencias e información de las que normalmente no disponen los grupos dominantes, quienes por consiguiente las soslayan o marginan cuando construyen el conocimiento (Connell, 1997).

- Dubet, F. (2006). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?,* Barcelona. Gedisa.
- Feldfeber, M. (comp.) (2003). *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?* Buenos Aires. Noveduc.
- Freire, P (2009). *La educación como práctica de la libertad.* Buenos Aires. Siglo Veintiuno.
- Frigerio, G. Poggi, M. Korinfeld, D. (comps.) (1999*). Construyendo un saber sobre el interior de la escuela.* Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2008). *Educar: posiciones acerca de lo común.* Buenos Aires. Del Estante.
- Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, Buenos Aires. Noveduc.
- M.E.C.C.yT (2005). *Revista Monitor Nº 5: Dossier, ¿Qué es una buena Escuela?* Buenos Aires. M.E.C.C.yT. Presidencia de la Nación.
- M.E.C.C.yT (2009) *Revista Monitor Nº 13: Dossier, La Escuela y las nuevas alfabetizaciones*, Buenos Aires. M.E.C.C.yT. Presidencia de la Nación.
- M.E.C.C.yT. (2004). *Revista El Monitor Nº 1: Dossier. La Escuela y la Igualdad.* Buenos Aires. M.E.C.C.yT. Presidencia de la Nación.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador.* Barcelona. Laertes.
- Meirieu, P. (2009). *Cartas a un joven profesor. Por qué enseñar hoy.* Barcelona. Grao.
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual.* Unidad de Bibliotecas y Documentación (UByD – UNGS). Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Páez, L. (1999) *Mimeo, Una indisciplinada mirada al curriculum escolar*, En Diseño Curricular Institucional I.P.E.S. "F Ameghino", documento de apoyo. Ushuaia, TDF.
- Perazza, R (comp.) (2008*). Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado*, Buenos Aires. Aique.
- Poggi, M (Comp) (1998). *Apuntes y aportes para la gestión curricular*, Buenos Aires. Kapelusz.
- Tenti Fanfani, E (Comp) (2003). *Educación Media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*, Fundación Osde, UNESCO-IIPE. Buenos Aires. Grupo Editor Altamira.
- Terigi, F (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires. Santillana.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Gobierno de la Provincia de Tierra del Fuego,
Antártida e Islas del
Atlántico Sur
Ministerio de Educación

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

MARCO DE REFERENCIA

EDUCACIÓN SECUNDARIA

Los estudiantes creemos que se debe tomar en cuenta la formación profesional de la mano con la creación de justicia social, de una conciencia de servicio y una efectiva inserción a la sociedad; que el joven no solo sea formado con el fin de graduarse o para su auto desarrollo sino que la inversión en este ciudadano o ciudadana en su totalidad sea para ayudar a las demás. Educado para tener un proyecto de vida y un proyecto común que beneficie el desarrollo del país y su población más desprotegida.

(Carta de quito - Encuentro de jóvenes de las américas sobre la Educación Secundaria – agosto de 2009)[39]

BREVE HISTORIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Una mirada en perspectiva histórica sobre algunos aspectos que caracterizaron a la constitución de la Educación Secundaria desde sus inicios, es una tarea necesaria para entender las tensiones que se juegan en el escenario actual. Una mirada que parte de la intención de entender nuestra historia como un fenómeno constituyente de nuestro presente.

A fines del siglo XIX, se configura el Sistema Educativo Nacional bajo el amparo de los nacientes Estados Nacionales, constituyéndose este último en el referente material para la administración, la gestión y el financiamiento de las escuelas, y simbólico también para la provisión de un sentido que se pretendía universalista. La creación de la "escuela secundaria" tuvo origen en este marco, hasta entonces resultaba conveniente referirse a la existencia de "conglomerados escolares"[40]. Este grupo indeterminado de escuelas, se fue estructurando en un sistema de instituciones educativas delimitadas con precisión y funcionalmente interrelacionadas.

Esta *nueva lógica de organización,* dio comienzo a un proceso de secularización y estatización de las instituciones, a la división en niveles (primario y secundario), currículo diferenciado con preponderancia del humanista clásico, distintos públicos colectivos ordenados según un criterio etario, tenencia en el momento de ingreso de cierto capital cultural, códigos rigurosos, formación docente específica, personal mayoritariamente laico y masculino, rituales escolares, rígida organización de los tiempos y los espacios, dispositivos disciplinarios y disciplinantes fuertemente pautados, administración de exámenes de acreditación, la graduación de los cursos, la organización del currículum por disciplinas, la promoción por ciclo aprobado completo, y a la constitución de una instancia propedéutica para la continuación de estudios superiores. Se podría decir que, si bien estos componentes han ido variando con el tiempo, aún hoy representan los "determinantes duros" del sistema que obstaculizan la capacidad para enfrentar a los cambios externos.

Con respecto a la organización en la cual se enquistan los rígidos formatos escolares del nivel, Terigi, F (2006) menciona tres disposiciones básicas que, entrelazadas, conforman un "trípode de hierro" para la estructura del nivel: la clasificación de los currículos, el principio de designación de profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase. Esta

[39] Proceso de deliberación llevado a cabo los días 11, 12 y 13 de agosto por cuarenta y ocho representantes de diez países de América Latina en la Ciudad de San Francisco de Quito, Ecuador. Discusión que fuera plasmada en el documento citado para que sirviera como insumo en la VI Reunión de Ministros de Educación de la Organización de Estados Americanos (OEA). La Reunión Ministerial se llevó a cabo del 12 al 14 de agosto de 2009 en la misma ciudad. La educación secundaria fue el foco del encuentro, ya que el tema central fue: "Mejores oportunidades para los jóvenes de las Américas: repensando la educación secundaria".

[40] Pablo Pineau (2001) define a los "conglomerados escolares" como conjunto de instituciones educativas con bajo o nulo nivel de articulación entre ellas. Antes del siglo XIX, la escuela era un objeto extraño para grandes capas de la población: para los más pobres porque no la conocían, y para los más ricos porque existían formas más o menos privadas e individuales de enseñanza, era casi una dependencia de la universidad y, por ello, abarcaba un segmento muy acotado de la población.

matriz de ordenamiento del formato escolar, se presenta como uno de los obstáculos más difíciles de franquear a la hora de renovar las relaciones entre la escuela y el mundo.

A modo de destacar el carácter selectivo y homogeneizante que determinó la racionalidad inicial de la escuela secundaria o media[41], cabe recordar que fue pensada primordialmente para la formación de las futuras elites[42] con poca relación con la educación masiva, como un "cursus honorem" limitado a aquellos privilegiados que hubieran demostrado meritocráticamente su derecho al ingreso. Mientras que la escuela primaria estaba destinada a la educación ciudadana de la población "común" de bajos recursos, la escuela secundaria preparaba para la universidad a las clases acomodadas[43]. Al respecto Ferreyra, H (2009) señala:

Históricamente, el nivel secundario (posprimario) se constituyó como un ciclo de carácter no obligatorio y preparatorio para el ingreso a los estudios superiores, reservado para las futuras "clases dirigentes" en los comienzos de la república. Así nació, a partir de la re-creación del Colegio Nacional de Buenos Aires (1863), el bachillerato clásico, humanista y enciclopedista, cuya función era seleccionar a los estudiantes que estarían en condiciones de ingresar a la universidad.

En el transcurso del siglo XX, este modelo, asentado en la neutralidad y la objetividad como dos de sus pilares centrales, se fue complejizando como efecto de los avatares de los nuevos tiempos, los procesos de masificación, el cuestionamiento al "currículo humanista clásico", el debilitamiento de la relación con la educación superior, el acceso de las mujeres y la clase obrera marginadas hasta entonces.

Desde los años treinta, los sectores populares fueron ingresando gradualmente a la educación formal, incorporándose en forma masiva al nivel secundario en las décadas siguientes. Durante los años sesenta, se produjo el acceso de la población femenina a los niveles medio y superior, sin embargo, el proceso de expansión de la escolarización que caracterizó al país hasta la década del ochenta, en la cual se vieron concretados los anhelos de ascenso social a través de la vía educativa para una gran parte de la población de varias generaciones, no permaneció libre de inconvenientes, fundamentalmente por la falta de inversión para innovaciones pedagógicas, y por condiciones y remuneraciones insuficientes para el trabajo docente.

La ampliación del sistema educativo, continúo hasta entrado el siglo XXI. La política de becas dirigida a sectores populares de bajos ingresos, promovió un aumento en el acceso a la escuela secundaria. En la década del ochenta, surgen investigaciones educativas[44] cuyos resultados permitieron establecer articulaciones entre educación y origen socio-económico de los alumnos, revelando que la educación, como un bien o un derecho, se presentaba desigualmente distribuida en circuitos educativos, con segmentos de diferente calidad[45] (Tiramonti, G., 2004).

Durante la década del noventa el modelo neoliberal engendra otras fronteras. Los circuitos de escolarización fortalecen y penetran las divisiones sociales, y profundizan aquellas diferencias que produce la pobreza como frontera social. Sumados al resquebrajamiento –en términos simbólicos- de la promesa de integración social por vía de la educación, promesa que sostuvieron, por lo menos, los sectores medios de nuestro país durante más de un siglo. En el transcurso de esta década, proliferaron, los colegios privados de todos los niveles del sistema. No obstante, este crecimiento se inició en la década del cincuenta[46], época en la cual se facilita desde la legislación la gestión del sector privado, a la vez que se demora la dinámica de expansión y crecimiento de los centros educativos dependientes del Estado Nacional. El nuevo orden cultural

[41] En adelante, el segmento educativo que es objeto de tratamiento en este documento será denominado como educación secundaria o educación media, asumiendo que se trata de sinónimos que aluden a la misma trayectoria educativa.
[42] En épocas anteriores a la conformación de los sistemas educativos, la escuela secundaria fue pensada como una experiencia de educación preparatoria para la universidad destinada a la formación de la aristocracia y la burocracia colonial.
[43] Los hijos de las clases dominantes y los de los sectores medios emergentes que habitaban en las grandes ciudades.
[44] Sobre todo las investigaciones dirigidas por la pedagoga Cecilia Braslavsky.
[45] Los distintos colegios de nivel secundario se diferencian por la dependencia (público-privada), la modalidad y, sobre todo, el nivel de exigencia que tienen para admitir a sus alumnos. Recuérdese la vigencia de los exámenes de ingreso en ese período (Tiramonti, G., 2004)
[46] Según Guillermina Tiramonti (2004) a nivel nacional, en el año 1955, la participación privada en educación era del 8,5 % y la del sector público, del 91,5%. En el año 1994, los colegios de gestión privada alcanzaban un 21% frente a un 79% de carácter público.

que propone el neoliberalismo, instala en los años noventa un proceso de precarización de lo público, a través de una sostenida e insistente estrategia discursiva que devaluaba todo aquello que estaba dentro de la esfera del Estado, reduciendo, de esta manera, la educación a mercancía, desestabilizando el carácter de derecho que la definía. La crisis desencadenada a fines del año 2001, inicia un camino que modifica la tendencia de una década de privatizaciones. La caída de los ingresos de las clases medias, en cierto modo, forzaría su retorno a la escuela estatal[47]. Esta época también devela la profundización de la fragmentación del sistema educativo, con la aparición de circuitos diferenciados de escolarización para los alumnos y de formación para los docentes[48].

En cambio, desde el año 2003 en adelante, el Estado ha comenzado a recuperar el espacio de lo público y lo común. La implementación de diferentes acciones políticas en el campo social, educativo, económico y productivo[49] permiten vislumbrar los intentos en los cuales el Estado va cobrando vigor. La Ley Nacional de Educación (26.206), la Ley de Financiamiento Educativo (26.075) y la Ley de Educación Técnico Profesional (26.058), son ejemplos de este viraje de la historia de nuestro país.

ALGUNAS[50] RAZONES ACERCA DE LA OBLIGATORIEDAD

La Educación Secundaria, es el nivel escolar que provoca mayores preocupaciones en la agenda de discusiones de los procesos de transformación educativa, tanto en la gestión del sistema educativo, como en el campo especializado.

Las reflexiones actuales sobre la enseñanza media, parten del reconocimiento de su significativo incremento cuantitativo[51]. La implementación de la obligatoriedad en este nivel se está produciendo en un espacio de recuperación del Estado nacional y sus políticas sociales, luego de profundas crisis de fragmentación social y desfondamiento institucional que marcan una importante diferencia con el contexto en el cual los países europeos, durante los años ´60 y ´70, extendieron la educación obligatoria con el propósito de universalizar el acceso a la educación media "básica"[52]. En aquella época, el proceso se produjo en el marco del desarrollo del Estado de bienestar, la consolidación de la sociedad salarial, pleno empleo y las interpelaciones de las clases medias emergentes.

Las exigencias por más educación, tienen más relación con las falencias del mercado de trabajo, y no tanto con su eficacia, como ocurría en los países europeos. La paradoja radica en que, más allá del desencanto respecto de la promesa de igualdad, de la calidad dudosa de la oferta educativa, la escolarización sigue expandiéndose, aunque no se correlacione en forma directa con los indicadores esperados de desarrollo económico y social.

Otras de las razones que avalan la demanda por más educación, están referenciadas, "en el valor de la educación para el ejercicio ciudadano y la participación en las sociedades modernas cada vez más exigentes en términos de conocimientos tecnológicos y códigos lingüísticos; como así por la importancia de disponer de una mano de obra educada capaz de adaptarse a la permanente tecnificación de los sistemas de producción" (Pineau, P, 2010). Como así también la consideración de la educación como un ***valor*** no sólo para los Estados, los actores políticos, económicos y sociales, sino para todos los ciudadanos y en especial los sectores que alcanzaron

[47] Estos fenómenos aparecen con más fuerza en la escuela primaria (Tiramonti, G., 2004).
[48] Lo que supone la caída de uno de los baluartes de la escuela pública: el docente homogéneo.
[49] Algunas de las acciones concretas en las cuales aparece fuertemente el Estado, en el campo educativo, son: la asignación universal por hijo, conectar igualdad, creación de las señales televisivas educativas y culturales, ley de educación sexual integral, programa nacional de alfabetización, plan FINES, entre otras.
[50] Con la utilización del adjetivo cuantitativo ALGUNAS se quiere significar, justamente, la imposibilidad de agotar TODAS las dimensiones y razones que puedan argumentar, a favor o en contra, de la Obligatoriedad de la escolarización secundaria. Es decir, que se pone de manifiesto el abandono de cualquier pretensión de exhaustividad. Esta aclaración tiene sentido en la medida que colabore a no generar malos entendidos, comprendiendo este ALGUNAS como vaguedad, descuido o poco interés.
[51] Durante los últimos cuarenta años, la enseñanza media supera con creces la barrera del 50 % de cobertura neta. Mientras, a comienzos de los años 60 sólo el 25 % de la clase de edad (franja de 13 a 17 años) alcanzaba este nivel, en el 2000 llega al 82 % (Siempro 2001, citado por Tenti Fanfani, 2003).
[52] Se entiende por "básica" lo que en la actualidad denominamos ciclo básico con una duración de tres años.

la cobertura de la escolarización primaria, y buscan mejores condiciones de vida reclamando por acceder al próximo nivel.

El crecimiento de la cobertura provoca modificaciones no sólo en la función social de cada nivel[53], sino también en los componentes del sistema[54]; esta tendencia confluye con factores que determinan ***la necesidad de reformar la oferta educativa disponible*** en función de los nuevos requerimientos de las transformaciones productivas y sociales.

Tomar la decisión política de instalar la educación secundaria como obligatoria, implica no sólo accionar en pos de la incorporación de los sectores sociales que estaban afuera sino que, conjuntamente con la demanda de inclusión de la población excluida, es preciso enfrentar la modificación de la oferta pedagógica tradicional en la cual se desempeñan los incluidos.

Las condiciones impuestas por el modelo de desarrollo social actual, proponen indirectamente una especie de "*obligatoriedad social*"[55] a la cual hay que agregarle la potencia de la "obligatoriedad legal". Hoy, todos los adolescentes deben estar en el colegio, independientemente de su condición social, su interés por el estudio, su rendimiento, su conducta, etc. Estas novedades provocan discusiones, desencuentros y desorientaciones entre las familias, las instituciones escolares y sus agentes. La masificación y la obligatoriedad, presentan un desafío al sentido actual de la enseñanza media, tanto para la sociedad, como para sus actores: los alumnos, sus familias y los docentes.

A pesar de la alta cobertura en el nivel secundario registrada durante los últimos años, todavía persiste la exclusión escolar con elevados déficit en materia de culminación de los estudios. En este sentido, se puede plantear que *la mera existencia de una oferta educativa no es condición suficiente para la universalización de la escolaridad en este nivel.* Si bien la escolarización de todos los jóvenes, constituye un derecho para las familias, la realización efectiva de este derecho varía sustancialmente de acuerdo al lugar que ocupan las familias, en la estructura social de la distribución de los ingresos. ***La educación de todos los adolescentes es una obligación del Estado, pero la concreción real de esta obligación está estrictamente ligada a la inversión de recursos genuinos que es preciso prever y asignar con criterio de equidad.*** Y en este sentido, el Estado, en estos últimos años, ha comenzado a realizar acciones de políticas educativas tendientes a posicionar a la educación como un bien común[56] y a los sujetos sociales como herederos del derecho a educarse.

En la actualidad, el Estado tiene mayoritariamente el dominio de la enseñanza secundaria de la Argentina, representando una fuerte agencia de financiamiento no sólo de las escuelas públicas de gestión estatal, sino de gran parte de las escuelas privadas, ya sea en forma total, o parcial. Desde esta lógica se podría argumentar que, ***el Estado tiene una función indelegable que cumplir***; la cual esta siendo materializada en políticas públicas direccionadas y orientadas, en función de objetivos y metas socialmente definidos. Un Estado democrático, es un espacio plural en el cual se expresan intereses muchas veces contradictorios, pero donde es necesario que se forje el bien común.

El Estado, teniendo como herramienta las políticas públicas en pos de construir una sociedad de iguales, está abocado al diseño de una política educativa nacional y jurisdiccional. En este sentido, continuamos proclamando a la obligatoriedad de la enseñanza media, como la plataforma para avanzar hacia una efectiva igualdad de oportunidades,[57] para el acceso de las nuevas

---

[53] Según EmilioTenti Fanfani (2003), cuando un nivel educativo se universaliza, la función de diferenciación social se traslada al nivel siguiente. (en este caso al nivel terciario y universitario).

[54] Nos referimos a los docentes, los contenidos curriculares, el modelo institucional, el financiamiento y la administración.

[55] Desde estos conceptos propone pensar la obligatoriedad Emilio Tenti Fanfani (2003).

[56] Además de las mencionadas en el apartado anterior, podemos agregar, por ejemplo: la creación de universidades, la inversión en investigación científica, la transformación de la escuela secundaria, la designación de la distintas Modalidades como por ejemplo: Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la de Contextos de Privación de Libertad, la Domiciliaria y Hospitalaria, etc.

[57] La idea de la igualdad de oportunidades no está planteada comprendiendo que cada uno realice su proyecto personal de vida, eligiendo libremente el propio bien, y atendiendo solidariamente a los más necesitados. Si se busca sólo el respeto mutuo por los bienes propios posiblemente surja una competencia con otros que también desean su propio bien. De allí, que la idea de igualdad de oportunidades debe estar ligada a la búsqueda del bien común, a la necesidad de proyectos comunes por razones de mayor realización de todos.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho

generaciones al dominio de los códigos, que permiten manejar el conocimiento y la información del mundo de hoy.

Por último, el texto de la Ley Nacional de Educación que prescribe "la obligatoriedad de la escuela secundaria" es letra "muerta", "frustrada", "desfallecida", si además no se encarna en los sujetos sociales que le dan vida a las acciones singulares institucionales, los responsables de las escuelas que deben estar dispuestos a transformar la letra en acto, porque las posibilidades de aplicación de la ley sólo desde su contenido es insuficiente. Para todos los que trabajamos vinculados a las políticas públicas en el nivel secundario, los textos normativos forman parte de nuestro material de trabajo[58]. La LEN establece las condiciones para que la obligatoriedad sea posible, pero no garantiza el acto de alojamiento de los adolescentes y jóvenes en las escuelas. Pero, cómo construir un relato inédito sobre el propósito de una escuela secundaria para *todos*, que carece de un marco de experiencias anteriores. Al pensar un enunciado que dictamina *para todos,* resulta insoslayable abonar cierta perspectiva particular que potencie la significación que el *para todos* debe portar, puesto que lo ubicamos en la conjugación entre el reconocimiento del bien común y el reconocimiento de la diferencia (dar a cada uno lo que necesita). Dicho de otro modo, se trata de desestimar cierto carácter homogenizador que podría ocultarse detrás de la frase, para abrir espacio a las inquietudes de cada jurisdicción, escuela, docente y adolescente que las habitan. Una inclusión que no se agote en la cuestión económica, ni remita a la integración del diferente respecto de un patrón de normalidad, sino una inclusión que considere a cada uno en su singularidad, y le otorgue su voz para pronunciarse. Construir un puente entre la escuela y las políticas públicas, implica poner a disposición de los otros, recursos que permitan la evolución, el crecimiento, en definitiva hacer lo que se necesita, abandonando las miradas que suponen (sin preguntar) lo que otro necesita (Farrán, G., 2010)

El desafío es no sólo pensar la inclusión como punto de llegada, sino también conmovernos, comprometernos con las condiciones en las cuales transita cualquier experiencia singular.

QUIEBRES Y CONTINUIDADES EN TORNO DE LOS SENTIDOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

En un contexto en permanente des-configuración y reconfiguración, y entendiendo que los cambios de época suelen ir acompañados por un cuestionamiento y recreación de la red de instituciones que articulan y mantienen el orden, resulta problemático construir, con el instrumental teórico- conceptual[59] disponible, un orden de sentido con los acontecimientos actuales que se engendran en las instituciones escolares. No obstante, como intento por entender este proceso de cambio, se presentará lo que consideramos el derrotero de alguno de los diferentes sentidos de la educación secundaria.

Los procesos de transformación de un campo de sentido compartido, no sólo generan incertidumbre, sino que al mismo tiempo ofrecen un terreno fructífero para el desarrollo de múltiples espacios de sentido, en los que se articulan estrategias institucionales y familiares. De allí que persista la idea en las familias, de esperar que la escuela aporte los recursos para conservar o mejorar sus posiciones sociales.

A partir de esta nueva racionalidad, es que pretendemos instalar como idea central ***la construcción de una diversidad de sentidos para las escuelas***. Y de esta manera, revelar la configuración de distintos perfiles institucionales[60] que ponen en discusión la identificación de un "sentido único y homogéneo para la escuela". Este mito se construyó sobre la base de la

[58] Esto no significa que nos comportemos frente a la implementación de la normativa de la misma manera, como tampoco se niega la variedad de inquietudes e interrogantes que plantea.

[59] Como diría A. Gortz (1991), las categorías han explotado y nos ayudan muy poco en nuestra tarea por hacer inteligibles los fenómenos sociales. (citado en Tiramonti, G., 2004)

[60] Basta con visitar los colegios secundarios públicos, de gestión estatal y de gestión privada de Tierra del Fuego, e interiorizarse sobre sus proyectos y políticas institucionales, para confirmar la tesis de la existencia de distintos perfiles que originan sentidos diversos en relación con la educación de los jóvenes de nuestra provincia.

pretensión universalista del Estado, dando cuerpo a la idea de una sociedad igualitaria que representaba un rasgo identitario de nuestra nacionalidad.

La existencia de un sentido hegemónico nunca abarcó la totalidad[61] de las propuestas educativas, y la materialización efectiva de la pretensión universalista no siempre incluyó al conjunto de los grupos sociales, pero sí hizo posible que lo particular pudiera pronunciarse en la promesa de la educación pública de la modernidad. Mejor dicho, "***junto con el sentido único y dominante conviven muchos sentidos particulares que encuentran en él su posibilidad de realización***" (Tiramonti, G., 2004 el resaltado es nuestro)

Si bien es cierto que el espacio escolar, se encuentra desorientado para incorporar a las nuevas generaciones a la cultura actual, y que aparecen dificultades a la hora de recortar e instituir un espacio social propio; también es cierto que la escuela, por ahora, es la única institución que puede suministrar saberes públicamente legitimados.

Más allá del intento idealizado de prescribir un sentido único que le otorgue unidad al sistema y, por ende, al conjunto de las instituciones de educación secundaria, será preciso y conveniente plantear algunas ideas sobre la "razón de ser" de la escuela, sin perder de vista que nos hallamos en tiempos de globalización[62] donde otro orden pone en duda las continuidades.

Plantear la educación secundaria como vaciada de sentido resulta ofensivo y desalentador para quienes cotidianamente renuevan sus esfuerzos por enseñar, aprender y gestionar dentro de este ámbito. Los actores institucionales que habitan las escuelas, batallan denodadamente por abrir caminos entre los conflictos, certezas y contradicciones que a diario se presentan. En este intento "*llenan*", "*cargan*" de **diferentes (nuevos y viejos) sentidos** lo que en un primer vistazo descuidado parecería despojado de significado simbólico. Es claro que la potente realidad golpea a las instituciones que se encuentran en un proceso de declive, no obstante, aún hoy la educación sigue constituyendo un bien socialmente valorado, motivo que impulsa el compromiso de las escuelas, que, a pesar de hallarse heridas y deshilachadas, ocupan un lugar en el espacio social y no desisten en abrir caminos ante los vertiginosos cambios sociales.

UN RECORRIDO POR ALGUNOS SENTIDOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

En este recorrido que se propone realizar sobre las transformaciones de los sentidos de la educación secundaria, resulta conveniente comenzar por uno de sus quiebres principales: ***la pérdida del sentido único*** para el conjunto de las instituciones escolares que integran el Sistema Educativo. Pensando que la homogeneidad no es de por sí garantía de justicia, y que el actual carácter obligatorio del nivel implica la inclusión de grupos sociales tradicionalmente excluidos, que en ocasiones portan otras relaciones con el saber y la cultura escolar; es que ***proliferan en el escenario educativo nuevas y variadas estrategias institucionales***[63] orientadas a mejorar la formación que reciben los

estudiantes, y a atenuar las dificultades que encuentran para progresar en su escolaridad.

En el contexto actual, consideramos que el cambio más importante que arremete a la escuela secundaria es, en particular, ***la pérdida de su sentido original*** asociado a la *selección social*,

---

[61] Históricamente no ha existido un sentido único y homogéneo para la escuela, pero sí coyunturas precisas, en las cuales el Estado logró imponer y extender al conjunto de la población- a través de un complejo proceso de negociaciones, disputas y eliminaciones- una representación de cuál era el "deber ser de la escuela".

[62] Es evidente que el concepto de globalización que estamos usando aquí nada tiene que ver con el habitual discurso triunfalista y homogeneizador con que se asocia el fenómeno de la globalización, discurso que trata de convencernos de la necesidad imparable y fundamental del proceso de universalización de los mercados. Por lo tanto, nos apartamos de los impulsores del aumento de la competitividad internacional en abstracto, de la declaración positiva sobre una mayor división del trabajo y de la suposición de un beneficio inmediato inducido por ese proceso para los soberanos consumidores mundiales, y así frente esta visión típica del pensamiento único o pensamiento "cero", ***nos situamos en la idea de un proceso de globalización concreto como creación de nuevos poderes, desigualdades y fragmentaciones, a escala mundial, con perdedores y ganadores*** (Alonso, L E, 1999).

[63] Por ejemplo: regímenes de asistencia liberada, proyectos de acción social en el barrio, fortalecimiento del grupo-clase como núcleo de aprendizaje cooperativo, pasantías en empresas del contexto local, reclasificación de los alumnos con sobreedad, modificación de horarios, tutorías, clases de apoyo, son algunas de las numerosas estrategias que diversos estudios encontraron en las escuelas (Jacinto, C. y Terigi, F., 2007).

es decir, el nivel secundario hace tiempo que no es para unos pocos, sino que comienza a profundizarse ***la idea de universalización***[64] de este tramo de la escolarización.

Como parte del mismo proceso de cambio o destitución de sentidos, se podría mencionar ***la pérdida de eficacia para la normalización de la conducta de los jóvenes***, es decir, las instituciones tradicionales que constituían y reproducían el orden social, presentan signos de erosión, que se traducen en el agotamiento de la función de transformar los valores y las normas en elementos constitutivos de los sujetos particulares. La reconstrucción de los sentidos escolares en diálogo con la sociedad y la pérdida del referente universal, impulsaron ***la transformación de las escuelas en espacios donde se ensayan diferentes concepciones del orden***.

Otro de los sentidos que se le discute a la escuela secundaria es ***la pérdida de su potencia como transmisora de cultura, de su fuerza simbólica.*** En un mundo sojuzgado por la cultura de los "mass-media", la revolución de las comunicaciones reestructura las prácticas culturales y disloca la pedagogía que circula en el espacio escolar, los lugares y los tiempos cobran otra dimensión, reforzando la visión de espacio inmóvil y encerrado en sí mismo. La cultura de la imagen, genera un lenguaje que está en contraste con el lenguaje y el conocimiento escolar. Los adolescentes y jóvenes, son consumidores intensivos de una cultura que privilegia la visión no alfabética, no proposicional[65]; abriéndose una brecha con respecto a la visión alfabética tradicional, proposicional, que ofrece la escuela como medio de acercamiento al conocimiento. No obstante, atentos a la necesidad de emprender un diálogo entre diferentes lenguajes, y de trabajar sobre las distancias entre ambas culturas; ***estamos convencidos de que existe un repertorio de saberes y valores legitimados públicamente a cuyo acceso todos tienen derecho y que el objetivo primordial de la educación secundaria está asociada con el desarrollo del saber en los sujetos.*** Las condiciones de la vida contemporánea, obligan a invertir más tiempo en la formación de aquellas capacidades básicas[66], que facultan a los sujetos sociales para seguir aprendiendo toda la vida. La educación básica es imprescindible, porque determina todos los aprendizajes posteriores.

Uno de los sentidos asociados con la función socializadora de la escuela es la formación de un sujeto capaz de pensar por sí mismo. La progresiva diferenciación y especialización de las sociedades presentes, requiere un extenso y complejo proceso de preparación para el ingreso a la vida adulta. La escuela secundaria ha sido, históricamente, el terreno donde transcurre la etapa de la adolescencia y se elabora la experiencia de abandono del universo infantil. Desde esta perspectiva, adquieren sentido los mecanismos materiales y simbólicos propios de la escuela secundaria, que facilitan el pasaje de la infancia a la adultez. En este

proceso, la relación con el grupo de pares alcanza gran relevancia, aunque presenta variaciones importantes asociadas con el origen social de los alumnos[67]. En este sentido, es importante registrar la variedad de contextos de existencia por la que circulan los adolescentes y jóvenes y las escuelas que los alojan para comprender que el ***derrotero de la adolescencia no puede ser leído desde el sustento de un único punto de referencia.***

Finalmente, los sentidos emblemáticos de la educación secundaria son los que abonan la ***preparación para el acceso a la vida ciudadana, la educación superior y el mundo del trabajo.*** La escuela, sigue representando para los alumnos y sus familias, una institución competente para intervenir positivamente en la edificación de un futuro mejor, es decir, conserva la imagen de hacedora de futuros. Históricamente en la Argentina, la obtención de credenciales educativas fue una de las estrategias de lucha por el avance en el posicionamiento social; hoy, esta estrategia

[64] Lo universal, no tiene un contenido concreto propio (lo que lo cerraría en sí mismo) sino que es el horizonte siempre más lejano que resulta de la expansión de una cadena indefinida de reivindicaciones equivalentes. La conclusión parecería ser que la universalidad es inabarcable con cualquier particularidad, pero que a la vez no puede existir separada de lo particular (Southwell, M., 2008).
[65] Es decir, no analítico, no estructurado, no referencial, etc.
[66] Operar, comprender, argumentar, criticar, participar, comunicar, etc.
[67] Sobre la base de las investigaciones en escuelas medias de la provincia de Buenos Aires realizada por el equipo coordinado por Guillermina Tiramonti (2004), se podría sostener que mientras los jóvenes de los sectores populares tienden a construir grupos de amistad abiertos con presencia de referentes externos a la escuela, los chicos de los sectores medios-altos y altos prefieren prácticas más endogámicas y constituyen su grupo de pertenencia con mayor presencia de compañeros escolares.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

muestra sus límites. Sin embargo, ***estos blasones continúan teniendo sentido entre los actores sociales que forman la comunidad.***

Para concluir, se podría formular que, este sucinto ejercicio de mostrar los quiebres y las continuidades, que se asocian a los diversos sentidos en torno a la escolaridad secundaria, conlleva la intención de desestimar la idea de que la escuela, por medio de una mera estrategia pragmática, debe acomodarse a las nuevas exigencias, emergentes de las propias contradicciones del estado neoliberal. ***Revelar la coexistencia de nuevos y viejos patrones de regulación y control demuestra la vigencia de la función social de la escuela,*** en la cual, el Estado sigue teniendo una responsabilidad inalienable para todos los ciudadanos en general y, para los más desfavorecidos en particular. Ahora bien, es cierto que nos encontramos en un momento de revisión de esta función social y de sus prácticas pedagógicas, la cual deberá realizarse asegurando la vigencia de lo público como criterio de legitimación de lo que se enseña, y la justicia como criterio de interpretación de la demanda de aprendizaje (Cullen, C., 2004).

ACERCA DE LOS/AS NUEVOS/AS ADOLESCENTES Y JÓVENES

Existen ciertos rasgos en torno a las adolescencias y las juventudes que a pesar de las transformaciones sociales que las afectan, aún las envuelven. ***Como rasgo primordial se podría decir que las adolescencias y juventudes siempre fueron "nuevas";*** cada generación trae algo "nuevo". Son -como así nosotros fuimos- el relevo, la renovación. "Por lo mismo, son -como fuimos, como otros fueron antes, como otros serán luego para ellos- difíciles de entender, provocadores, frágiles y prepotentes, dóciles y resistentes, curiosos y soberbios, desafiantes, inquietos e inquietantes, obstinados, tiernos, demandantes e indiferentes, frontales y huidizos, desinteresados". (Kantor, D., 2008).

Cada época tiene sus "nuevos" adolescentes y jóvenes por los cuales velar y lidiar al mismo tiempo. Pero en este momento histórico, la problemática de la continuidad y el cambio, se ve excedida por "nuevas" complejidades que hacen tambalear los modos moderadamente seguros con que los adultos, como educadores, nos vinculábamos con los adolescentes y jóvenes. Las maneras de ser adolescentes o jóvenes, si bien siempre fueron versátiles, circunstanciales, insatisfactorias, hoy se ven alteradas de forma peculiar. Ya no sólo son percibidos bajo la condición que casi los define: el ser "extraños" a la generación que los recibe y tiene la responsabilidad de hospedarlos en el mundo (entendiendo por "extraño" lo que no es factible de conocer completamente, ni predecirlo, ni anunciarlo); sino que además de reconocerlos como hostiles, se los reconoce, en no pocas ocasiones, como peligrosos.

El sentido de repensar a nuestros adolescentes y jóvenes está centrado en ***la tensión que se establece con la necesidad de pensar en nuevos modos de ser adultos***[68], debido a que en el giro de lo extraño a lo hostil casi peligroso, no sólo reside algo de las recientes adolescencias y juventudes, sino también las percepciones que configuran a los mayores.

Como fruto de estos procesos, la visión de la juventud como salvadora del mundo, liberadora de los males sociales, *divino tesoro, la flor de la vida, la edad dorada*[69], se ha desvanecido; en todo caso, el discurso corriente, con atenuantes, objeciones y controversias describe a una juventud oscura y sombría. Es cierto que persisten discursos conservadores acerca de la juventud, como modelo en convivencia con la exacerbación de los atributos de lo juvenil, pero estas circunstancias traspasan y acompañan a adolescentes y jóvenes, mientras construyen su identidad y se reubican, a través de sus consumos y producciones culturales, en el espacio social.

[68] Con "nuevos adultos" queremos significar la necesidad de una nueva construcción, de una nueva mirada, que nos permita salir tanto de la nostálgica idea de querer reconquistar una eficacia o un equilibrio perdido del lugar de los educadores, como de las visiones críticas de lo que acontecía en el pasado. Estos sentimientos contradictorios que intentan restituir la autoridad de antaño, sólo nos traen confusión y empantanamiento en la importante función que nos toca realizar (Kantor, D., 2008).

[69] Si hoy la juventud es en alguno de estos sentidos, lo es en tanto expresión del deseo de perpetuación de lo joven en los cuerpos, en las formas de vida, en los hábitos, en la estética, en los códigos de relación (Kantor, D., 2008).

Por otra parte, y aunque parezca obvio, utilizar las categorías de adolescentes y jóvenes no designa rangos etarios, sujetos, procesos y escenarios semejantes y permutables. La brecha socioeconómica entre jóvenes de distintos estratos sociales, y la brecha cultural entre diferentes generaciones contemporáneas y las consecuencias ocasionadas por estos eventos, muestran la complejidad que implica querer precisar en una definición estas categorías que se encuentran alteradas y en permanente metamorfosis. De este modo, es preciso evitar discursos homogeneizantes que reúnan a todos los adolescentes y jóvenes sin tener en cuenta sus realidades disímiles, y los diferentes modos en que dirimen sus vidas.

Un posible camino que los adultos como educadores podemos recorrer como alternativa a la visión hegemónica de la juventud es...*echar a ese cuerpo (adolescente /joven) una mirada que no lo vuelva extraño, que lo constituya como otro a quien y con quien hablar, planteándonos el problema del lugar preparado a los recién llegados en la institución de lo social* (Cornu, L. 2003 citado en Kantor, D., 2008).

En este marco, es posible plantear que las palabras -adolescentes y jóvenes- que conforman este título no son inocuas, sino que tienen la intención de advertir: sobre la potencia de los modos de nombrar, ya que tienen consecuencias sobre las prácticas y, sobre el arribo de ciertas tendencias asociadas a elaborar propuestas, que sintonicen mejor con lo que se supone que los alumnos esperan, precisan o demandan. Estas propuestas, se promueven desde la óptica y el parámetro de *lo joven*[70]. El análisis de esta tendencia denuncia la caída, el desplazamiento discursivo de la adolescencia en favor de la juventud.

Más allá de las distintas explicaciones que se puedan dar, interesa centrarnos en resaltar que no es inocente este corrimiento de la adolescencia por la proliferación de lo joven. La adolescencia, en tanto, categoría notablemente "psicoescolar", remite a la relación intrínseca con la escuela secundaria. Adolescencia se asocia a escuela, mientras que juventud representa lo extraescolar, o aquello que siendo propio de los alumnos no tiene lugar en la escuela. Ahora bien, esta forma de subsumir[71] en los discursos políticos e institucionales, categorías que necesitan abordajes diferenciados, aludiría a cierto debilitamiento de la particular posición adulta que justamente requiere la adolescencia, como momento de cimentación de la identidad, de reajuste del espacio subjetivo, del proceso hacia la autonomía. Es lo relativo al lugar de adulto responsable, educador, lo que quedaría disgregado en ese desplazamiento, como así también la dificultad de los adultos para enfrentar, en los contextos actuales, los conflictos, trabajos y temores propios de la adolescencia.

Consideramos conveniente y necesario reapropiarnos del término adolescencia, puesto que, aún hoy, se precisa de adultos capaces de ofrecer sostén y acompañamiento en el trabajo psíquico y social que implica la constitución de toda subjetividad, que contribuyan en la habilitación de espacios de confrontación y ruptura que posibilitan la construcción de la identidad. Soportar la confrontación de los adolescentes genera malestar, pero es de un valor incalculable aprovechar la oportunidad para intervenir positivamente en sus vidas.

Los/as adolescentes y jóvenes como actores sociales

Desde otra perspectiva, se podría decir que la modernidad imprimió sus particularidades a los adolescentes "moldeándolos" en su rígido formato escolar, en este caso serán obedientes, dedicados, atentos en clase e interesados por el conocimiento. Sin embargo, los conflictos con la cultura escolar y la resistencia a este modo de ser joven siempre estuvieron presentes[72]. En este sentido, cabe mencionar que la ceñida relación entre la categoría adolescencia y la constitución

[70] Al respecto, Débora Kantor (2008) señala: Cuando desde diversas instancias del gobierno del sistema educativo se pretende interpelar y acompañar a la escuela en la construcción de una cultura institucional más acogedora y respetuosa de los alumnos, se promueven programas en los cuales la consideración de *lo joven* es el foco, el propósito y el parámetro.

[71] Según la R.A.E: Considerar algo como parte de un conjunto más amplio o como caso particular sometido a un principio o norma general.

[72] Basta con leer "**Juvenilia**" de Miguel Cané para encontrar el relato de los avatares de la vida de los jóvenes estudiantes de esa época (1863-1870).

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

de la escuela secundaria, engendró como operación crucial del dispositivo escolar, ***la ubicación de los sujetos en posición de alumnos***[73].

Pero este lugar, esta versión única de ser alumno fue modificándose a medida que los adolescentes y jóvenes se fueron transformando con el tiempo. Reconocer que lo propio de los adolescentes y jóvenes constituye, a la vez, algo de lo propio de la cultura contemporánea, compromete a los educadores a repensar su lugar en la cultura, y no sólo pensar la educación en términos de estrategias y de brechas que deben ser franqueadas.

Pensar este nuevo lugar de alumno implica considerar como punto de partida a adolescentes y jóvenes como legítimos sujetos de derechos[74]**.** La idea de derecho, enfrenta las estigmatizaciones y etiquetamientos crecientes, y remite a la noción de construcción de la ciudadanía. Colocar el eje en la ciudadanía retira a los sujetos de la comparación con perspectiva adulto-céntrica[75], en la cual se los define por diferencia de grado de acuerdo al parámetro seleccionado, lo que lleva a establecer atributos que constituirían "parte esencial de su ser" a partir de la falta o la negación, como por ejemplo: joven como ser inseguro de sí mismo, incompleto[76], en transición, pasivo, improductivo, desinteresado, factible de desviarse del camino, peligroso, victimizado, rebelde o revolucionario, como ser del futuro (Chávez, M., 2005). Esta visión de la condición juvenil conduce a ocultar bajo el manto del "orden natural", precisando que se es joven de tal manera por cuestión de naturaleza; lo que en realidad es una construcción social, que como tal, desarrolla concepciones severamente ideologizadas y discriminatorias. Es decir, que se está enfocando a la adolescencia y la juventud desde la potencialidad de la acción, no por lo que son en relación con los otros, sino por lo que *son o pueden ser* en sí mismos. El abono a este perfil esencialista encubre el carácter político que lo configura obturando, de esta manera, la inclusión de estos temas en la agenda pública.

Reconocer legítimamente a los adolescentes y jóvenes es otorgarles vigor y confianza como actores sociales, registrándolos como sector flexible y abierto a los cambios, con capacidades y derechos para intervenir protagónicamente en su presente, cimentar democracia, participar en su calidad de vida y contribuir al desarrollo colectivo. La apuesta es ***pensar la juventud***

como relación, al adolescente y al joven como posibilidad, lo que incluye miradas plurales que arrinconen los discursos "monocromáticos", no en el sentido positivo de "lo bueno" o "lo deseable", sino en la senda del poder hacer, de la afirmación de las capacidades del sujeto.

Ubicarlos, al menos en el terreno simbólico, como sujetos de derecho, es brindarles la oportunidad de que si se encuentran privados del suministro de los mismos se constituyan en sujetos de demanda.

Otro tema a tener en cuenta es ***la interpretación que se hace de prácticas y signos propios de adolescentes y jóvenes desde el dispositivo escolar***. Dichas interpretaciones, en general, descartan la naturaleza política de los antagonismos y conflictos que circulan en la escuela. Es como si en la escuela, las expresiones juveniles pudieran sustraerse al análisis sociopolítico de la sociedad en la que se inscriben. Una de las operaciones características de matriz escolar, es la negación de la capacidad de agencia de los adolescentes y jóvenes, ubicándolos en una situación de apoliticidad, de objetos de protección, en vez de tratarlos como sujetos de derecho. Abrir las puertas de la educación secundaria, obliga a los educadores a asumir la emergencia de los consumos y producciones juveniles como expresión de una dimensión política, y no como la incongruencia a las pautas y normas institucionales o como sabotaje a la autoridad adulta.

---

[73] El proceso de escolarización iniciado en el siglo XVII tuvo un papel decisivo en la producción social de la figura de infante y, por desplazamiento, la del joven escolarizado (Varela y Álvarez Uría, 1991 citado en Falconi, O., 2004).

[74] Supone una mirada y unas prácticas orientadas a la afirmación de los derechos vinculados con las condiciones básicas de existencia: la identidad, la educación, la salud, entre otros; así como del derecho a tener opciones y posibilidades reales de elegir, de progresar, de imaginar futuros posibles (Kantor, D., 2008).

[75] Este término es utilizado por Mariana Chávez (2005) en su escrito. "juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea".

[76] Según la antropóloga Mariana Chávez (2005), este razonamiento del ciclo de vida como competencia (llegar a ser completo como el adulto), en el sentido de una meta a lograr, ser adulto para luego retirarse, se articula perfectamente con la división social del trabajo que existe en las formaciones capitalistas.

ES COPIA FIEL D[illegible]RIGINAL

Poder entender las prácticas juveniles como una crítica política a algunas formas sacralizadas de socialización o a ciertos valores canonizados por la escuela, que muchas veces es reflejo de un modelo social segregador, excluyente, desigualitario; es poder incluir no a "como dé lugar", sino todo lo contrario, haciendo un lugar que cobije el despliegue de nuevas subjetividades. Una institución que sostenga representaciones divergentes y dialogue con la pluralidad que aloja para impulsar una socialización de adolescentes y jóvenes enriquecida, de otro modo, la tarea educativa se verá aún más afectada por su escaso intercambio con los acontecimientos que van modificando el escenario social.

Un trabajo sostenido en el reconocimiento de los derechos de adolescentes y jóvenes indudablemente producirá otras oportunidades y condiciones para que se expresen, demanden, creen, propongan y se responsabilicen. La tarea es difícil, porque seguramente habrá que confrontar con las representaciones sociales que habitan en el conjunto de la sociedad[77] de la cual somos parte, y que ponen a los adolescentes y jóvenes como un "problema" o una "tribu urbana"; y con los propios jóvenes que también son surcados por estas formaciones discursivas. Los referentes significativos y las propuestas educativas pensadas bajo el signo del respeto hacia las capacidades del otro, de la diversificación de los universos culturales que los invisten, posibilitarán sin duda, la inscripción subjetiva, la filiación simbólica de los "nuevos", que hasta ahora la sociedad ha tornado problemática.

Para que los adolescentes y jóvenes puedan trazar su propio espacio, necesitan algunas guías, señales, voces firmes que sólo los adultos responsables pueden encarnar. Por eso, para poder pensar la educación de los ***nuevos adolescentes y jóvenes***, es imprescindible pensar el lugar que nos compete a los ***nuevos adultos.***

LA RESPONSABILIDAD DE LOS ADULTOS - EDUCADORES[78]

Según Bernstein (1988), las dimensiones de "orden expresivo" y las de "orden instrumental" se encuentran interrelacionadas de modo complejo en las escuelas y son estructurantes de las formas en que la escolarización se desarrolla. Dicho de otro modo, tanto las conductas, la forma de comportarse de los alumnos que desembocan en actividades relacionadas con la disciplina, el carácter, los modales (de orden expresivo) y las ligadas con las prácticas pedagógicas, la transmisión de conocimientos y las capacidades que la escuela propone (de orden instrumental); componen la trama escolar, el modo en que la clase se desarrolla dentro del aula. Sin bien ambos órdenes (expresivo e instrumental) no pueden desvincularse y cobran significación en la relación que indefectiblemente entablan, bajo este título se hará hincapié en el orden expresivo, puesto que constituye una preocupación actual de los docentes. Qué hacer con la disciplina, la conducta dentro del aula es una de las grandes preguntas.

Los adultos[79], que tenemos la responsabilidad de educar, enfrentamos el problema de no poder ocupar, con la misma claridad que en otras épocas, el lugar de la ley que requiere la formación de "los nuevos" que llegan a este mundo. El declive de las instituciones y la caída del modelo disciplinario, entre otros fenómenos, han alterado el modelo de autoridad que otorgaba certezas[80],

[77] Los medios de comunicación abonan constantemente la idea del joven delincuente, peligroso, vago, desinteresado, superficial, etc. La campaña del miedo está dedicada en gran parte a poner a los adolescentes y jóvenes bajo sospecha permanente. Al respecto, Débora Cantor (2008) nos dice: los más castigados por las diversas formas de violencia social y quienes más mueren a causa del gatillo fácil son adolescentes y jóvenes. Y que -aunque el dato no resulte en absoluto tranquilizador- no son ellos/as quienes cometen con mayor frecuencia actos delictivos, a pesar de que las noticias transmitan una y otra vez esa idea.

[78] Utilizamos las palabras adultos educadores por dos cuestiones: primero, para remarcar la relevancia de sostener el lugar de ADULTOS sobre todo frente a los adolescentes y jóvenes que están en un proceso de recreación de su subjetividad. Segundo, porque con estos términos intentamos abarcar a todos los actores institucionales que hoy trabajan en las escuelas secundarias y que llevan adelante la importante tarea de educar a las nuevas generaciones, el docente ya no está sólo sino que lo acompañan: los equipos de Orientación, los tutores, coordinadores, preceptores, equipos de gestión, bibliotecarios, porteros, etc.

[79] Según Kantor. D. (2008) el término ***adulto*** no remite a una determinada edad o condición, sino a una posición en relación con los adolescentes y jóvenes configurada por el lugar desde el cual se establece vínculo con ellos/as, por el modo en que dicho vínculo se sostiene, por el significado que este adquiere para su formación y por los contenidos que se ponen en juego. En este sentido, la edad, la "distancia", es una variable importante, pero no siempre definitoria.

[80] Dichas certezas siempre fueron relativas pero resultaban más convincentes que las que tenemos hoy día.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

capacidades y credibilidad a adultos y educadores. Aquellos modos seguros que posibilitaban un lugar convincente en la función social, ya no existen.

Ahora bien, refugiarse en la sentencia que proclama la falta de referentes, de "buenos" modelos en los cuales los adultos no logran constituirse, aproxima una explicación apocalíptica que no señala ningún camino. En cambio, se sostendrá que no es que no hay referentes sino que hay demasiados, y si bien los docentes no encabezan la amplia lista, puesto que los medios y el mercado con su furor y omnipresencia producen la mayor parte de las referencias y estilos de vida, los educadores somos uno de los pocos referentes cuya responsabilidad es indelegable. ***Pensar la educación de las nuevas generaciones requiere como condición la presencia de adultos fortalecidos en su función*** que faciliten experiencias formativas fundantes, adultos concientes y comprometidos con el trabajo que les compete realizar. ***Al mismo tiempo, es necesaria la reconfiguración, la renovación de la mirada que los adultos tenemos sobre los adolescentes y jóvenes***, es decir, repensar la posición desde la cual entramos en diálogo con ellos y articulamos discursos y prácticas que posibiliten procesos educativos relevantes.

Se podría encontrar una refundación de la mirada de los adultos educadores con respecto a los adolescentes y jóvenes en, por ejemplo, la disposición a un diálogo, a un intercambio que conceda la necesidad y la oportunidad de valorarlos y confrontarlos, dejando de lado perspectivas detractoras de sus códigos y estilos. Aspirar a descubrir los modos de intervención en las situaciones singulares, poniendo en suspensión la opinión rápida y descalificatoria, resistiéndose a pensar los asuntos en términos de cataclismo moral, de peligro inminente y de normativa violada.

Aún hoy, el desafío de los adultos educadores es constituirse a la vez en punto de apoyo y confrontación para los adolescentes y jóvenes que buscan tanto *"apoyarse contra"* (los adultos), como *"ir contra"*[81] (los adultos), como condición para que los procesos de recreación subjetiva tengan lugar. Ahora bien, no es la sola presencia del adulto la que opera como requisito de posibilidad, sino los modos en que se despliega esa presencia y los significados que alcanza. En este sentido, la confrontación bien entendida es señal de valoración y respeto, para discutir es indispensable tomar en cuenta al otro, creyendo que las razones del interlocutor merecen respuestas argumentadas, que son valoradas en la medida que se considera que les servirán para fortalecerse y aprender. Ahora, cuando la confrontación es permanente habla de ciertas dificultades que se deberán abordar.

El papel que desempeñan los adultos educadores, entre otras cuestiones, como la indelegable tarea de enseñar conocimientos, está asociado a la ardua tarea de que adolescentes y jóvenes vayan incorporando parámetros que los orienten a descubrir los motivos que respaldan ciertas normas, las resistencias o contradicciones que suponen otras, como así también de la importancia y necesidad de establecer y respetar reglas claras. En este marco, el adulto educador se constituye en la figura que instituye la ley en tanto dimensión significativa de la construcción subjetiva, la condición humana, requiere de la inscripción en un orden normativo para poder habitar el espacio social. Teniendo como mediadores los contenidos escolares, es imprescindible educar para disentir y consensuar, para discernir y confrontar, pasándoles la posta para que ocupen la esfera de lo común y transformen el mundo que les dejamos.

Sin embargo, confrontar respetuosamente no evita nuevas transgresiones, ni garantiza arribar a acuerdos, ni que los mismos luego sean cumplidos. Es por eso que el quehacer en torno a las normas, los límites y las prohibiciones, suele desvelar a quienes trabajan con adolescentes y jóvenes. Un camino posible, es realizar el esfuerzo de comprender qué, cuánto y cómo están ensayando, y aprendiendo, a través de las transgresiones. Y también qué, cuánto y cómo logramos transmitir sobre lo que genuinamente, responsablemente, procuramos enseñarles o

[81] Débora Kantor (2008), cita al sociólogo y psicólogo francés Jean-Yves Rochex, quien propone pensar a los adultos como aquello *contra* lo cual los adolescentes y los jóvenes se constituyen como sujetos, utilizando la expresión *contra* en la doble acepción que puede tener: de sostén y de confrontación.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Gobierno de la Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur
Ministerio de Educación

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

evitarles, sosteniendo ciertas normas que refieren a cuestiones que no admiten ensayos ni transgresiones (Kantor, 2008).

LAS IDENTIDADES DEL DOCENTE DE ESCUELA SECUNDARIA

Pensar en la escuela secundaria, su devenir y sus posibilidades de cambio, implica necesariamente pensar en uno de los elementos centrales de la cultura escolar, los docentes que enseñan cotidianamente en ella. Como somos sujetos con un pasado, conocer algunos hechos históricos del oficio de enseñar, favorece el entendimiento del proceso de sedimentación mediante el cual se fueron constituyendo las identidades docentes, como así también, las ideas, valores y normas que orientan el oficio y que son ineludibles, no sólo para comprender y renovar el presente, sino también para desnaturalizar muchas de las concepciones y prácticas que guían hoy el quehacer docente.

Las huellas del devenir histórico en la profesión docente

Como se ha dicho anteriormente, el sentido originario de la educación secundaria es de carácter netamente elitista, mientras que la educación primaria tuvo un mandato homogeneizador. Estas diferencias en sus matrices de origen, impactaron en la constitución de sus cuerpos docentes: maestros (normalistas[82]) y profesores (universitarios[83]). En esta etapa fundacional, en contraste con el nivel primario que formaba a los docentes en las Escuelas Normales, ***el nivel secundario no tuvo un régimen de formación diferenciada y especializada para sus propios docentes.***[84]

A principios del siglo XX, se origina la primera etapa de expansión del nivel secundario, la cual produce la ampliación del mercado de trabajo incorporando nuevos sectores a la docencia[85]. En este contexto, surgen los primeros espacios específicos de formación de profesores de nivel secundario, primero el "Seminario Pedagógico[86]", y luego se crean diversos profesorados por disciplinas de acuerdo con la estructura curricular de la escuela secundaria, es decir, especializaciones centradas en el conocimiento disciplinar[87] y títulos con denominaciones equivalentes a "la materia" para la que deberá enseñar, produciendo un modo de transmisión del conocimiento escolástico y enciclopedista. ***Esto cristalizará la fragmentación del conocimiento escolar en asignaturas fijas*** (que se corresponden con la forma de selección y designación de los docentes) ***y dificultará las posibilidades de introducir cambios sustanciales en el nivel*** (Arroyo y Poliak, 2010 el resaltado es nuestro)

Los profesorados tuvieron, en sus inicios, el mandato de transmitir los conocimientos que se producían en la Universidad, y ejecutar los planes de estudio diseñados por el Estado[88]. En este sentido, el docente queda situado en el lugar de ejecutor de planes, proyectos y conocimientos "estables"[89] producidos en otros ámbitos. ***Esta fuerza regulatoria que ejerce el Estado sobre la***

---

[82] Aunque parezca obvia la aclaración, nos referimos a los maestros formados en las "Escuela Normales" cuya especialidad terminal no era preparatoria de estudios superiores sino, justamente, formar para el ejercicio de la docencia.

[83] En los comienzos, los profesores de enseñanza media eran "naturalmente" graduados universitarios, que pertenecían a los mismos grupos sociales que formaban, mientras que los maestros venían de grupos sociales heterogéneos y la docencia representaba, más allá de las condiciones precarias del trabajo, un ascenso social.

[84] En la actualidad, han proliferado los Institutos de Formación Docente por todo el país, sin embargo, en Tierra del Fuego *la falta de formación docente sigue siendo una característica* de los profesionales que trabajan en las escuelas secundarias, un alto porcentaje posee título habilitante o supletorio, con formaciones muy disímiles: universitarias, técnicas, licenciaturas terciarias y universitarias, maestros de grado, etc.

[85] Recordemos que en los inicios del Sistema Educativo Nacional sólo los graduados universitarios podían ejercer como docentes del nivel secundario.

[86] El cual en un primer momento daba formación pedagógica a graduados universitarios que desearan desempeñarse como profesores, luego la concepción original de estos espacios comienza a modificarse y, como consecuencia, a alejarse del devenir de la Universidad Nacional.

[87] Un docente especialista en una determinada disciplina más que en la didáctica de la misma o en cómo enseñarla a los adolescentes y jóvenes. La especialización también funcionó como principio de afiliación y definición de puestos de trabajo.

[88] En estos tiempos los profesorados han adquirido otro nivel de autonomía académica y cuentan en su organización institucional con departamentos de extensión, grado e investigación. En muchos países de América Latina, la formación docente ha quedado incorporada a la Universidad.

[89] Según Arroyo y Poliak (2010), la distancia con los centros de producción del conocimiento llevó, muchas veces, a la falta de actualización de los planes de estudio. La concepción del conocimiento que subyace es la de un *conocimiento estable*, que se construye de una vez y para siempre, sin posibilidades de ser modificado.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

profesión docente (por ejemplo, a través de la carrera docente), ***constituye uno de los pilares de la identidad del profesor de nivel secundario.***

La matriz elitista con la que se creó el nivel medio también ***aportó otro rasgo a la identidad docente.*** A diferencia de la escuela primaria, que tenía la obligación de incluir para cumplir su "misión civilizatoria", la escuela secundaria pretendía un tipo particular de alumno que se adecuara a sus exigencias, de otro modo, quedaría excluido como parte de la función social que tenía esta institución. En el transcurso de la historia, otras figuras fueron abonando las identidades profesorales con determinadas tendencias; en el origen de la escuela secundaria, el ***docente enseñante*** le otorgaba más importancia a los conocimientos académicos que a los pedagógicos, a partir de los años 50, el ***docente trabajador*** comenzó a reivindicar sus derechos laborales, y en los años 60, el ***docente técnico,*** cuya tarea consistía en tecnificar la enseñanza desde un saber racional e instrumental.

En síntesis, proponemos pensar estos procesos identitarios que desde los inicios del Sistema Educativo Nacional se fueron sucediendo, superponiendo, sedimentando, en la cadena: funcionario estatal, representante de una cultura legítima, especializado en un conocimiento disciplinar, enseñante, trabajador, técnico. Muchos de estos elementos perduran, otros se debilitaron o fusionaron con algunos más recientes, pero es innegable que forman parte de las identidades docentes contemporáneas, las cuales impregnan nuestro accionar cotidiano.

El impacto de los acontecimientos sociales en la recreación de las identidades docentes

La insistencia en plantear el tema de las identidades del docente de escuela secundaria, radica en la intención de brindar elementos de análisis para colaborar en los procesos de elaboración y recreación necesarios para tramitar las transformaciones actuales, -como por ejemplo, la obligatoriedad que impacta directamente en la función del nivel, entre otros[90]- y que sacuden y desorientan los modos de hacer y de ser dentro de las instituciones educativas.

Las identidades son intentos de organización de las experiencias, que no tienen garantía ni de permanecer ni de cambiar repentinamente, porque son un espacio de confrontación y de historia. Son provisorias, móviles y relacionales, es decir, se construyen en relación con los otros, con los saberes puestos en juego, con las prácticas, con las expectativas y exigencias sociales, con los discursos estatales, institucionales, etc. Dichas interpelaciones también se van modificando con el tiempo, y van generando reformulaciones en las identidades educativas con efectos diversos entre docentes y alumnos.

Aunque nunca haya existido una única identidad docente; la idea del docente como funcionario estatal y especializado en la lógica disciplinar, constituía un nudo identitario más homogéneo que el vigente. No obstante, las identidades en los tiempos que corren, presentan nuevos rasgos que le otorgan nuevos sentidos a la enseñanza, y si bien están vinculados con los cambios actuales, también están asociados a la matriz originaria y su evolución en distintas figuras que articularon históricamente a las identidades docentes, algunas de las cuales, ya fueron mencionadas (docente enseñante, técnico, trabajador, funcionario, etc.).

Retomando, hoy los diferentes puestos de trabajo docente se insertan en escuelas con realidades y condiciones sumamente disímiles, por lo que las exigencias, las herramientas y estrategias que unos y otros profesores requieren son muy distintas. En este sentido, se señala la caducidad de un modelo homogéneo, donde la antigua práctica de intercambiabilidad de los docentes entre los distintos grupos, ya no pareciera ser tan factible si los perfiles requeridos son tan diversos y distantes. La inquietante tarea que se nos presenta, es insistir en la búsqueda de lo común advirtiendo los efectos políticos y pedagógicos que desencadena esta dinámica, en la cual se predica que cada escuela necesita un perfil particular de profesor.

[90] En páginas anteriores se han planteado otros cambios que sacuden la identidad docente, por ejemplo: la dificultad para relacionarse con los estilos y códigos adolescentes y juveniles, la vacilación que provoca ocupar el lugar de adulto educador, las discusiones en torno a los derechos laborales, etc.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste SIANG
Directora General de Despacho
M. ED.

En un escenario donde se alteran los modos de regulación de la vida de los sujetos, no solo surgen, cual onda expansiva, diferenciaciones en los perfiles docentes que afectan el sentido mismo de la docencia, sino que además modifican otros ***rasgos identitarios, entre ellos, la autoridad.*** Que la autoridad docente ya no sea la de antes, monopólica[91] y socialmente indiscutida, no quiere decir que no exista o que tenga una aparente incompatibilidad con principios democráticos. ***Al ser la autoridad un vínculo social,*** ha ido asumiendo diversas formas en consonancia con las distintas coyunturas históricas. Hace unas décadas, el docente estaba revestido por la autoridad estatal y la autoridad del conocimiento disciplinar, que se fortalecía con el paso del tiempo. Pero, al perder el Estado su fuerza instituyente, algo de la autoridad docente se vio disminuida, esta situación se profundizó con los efectos generados por distintas reformas educativas, en las que se produjeron procesos de desautorización al considerar al docente desactualizado o poco capacitado para desempeñar su función. En la década de los '90, la responsabilidad de la actualización académica recayó en el sujeto individual, sin inscribir, como corresponde, las políticas de desarrollo profesional docente en un marco más amplio de políticas estatales. Por otro lado, la proliferación de otras agencias transmisoras de conocimiento, y la poca incorporación de nuevos saberes, prácticas y lenguajes también fue deteriorando la autoridad docente centrada en el saber académico.

Sin embargo, aunque el Estado se defina, como debe ser, en el garante de la profesionalización docente, ***la autoridad ya no es vitalicia y debe ser construida, convalidada y renovada periódicamente***. En esta nueva etapa lo que prima es la inestabilidad, el cambio permanente, si bien existen pautas y normas que constituyen la lógica de las instituciones, éstas muchas veces son demasiadas, sus mandatos se contradicen y han perdido su potencia restrictiva, que señalaba lo permitido y lo prohibido. Las formas actuales de poder, de dominación, han mutado, ha quedado atrás la sociedad disciplinaria que utilizaba la vigilancia[92] constante para imponer conductas uniformes, o prácticas laborales en concordancia con las necesidades fabriles. En la sociedad de control, el poder no está ajustado a un territorio, es amorfo, no están claros los modos de regulación de los sujetos, la autoridad no está fija en un espacio determinado (antes, bastaba que el docente entrara al aula para que los alumnos hicieran silencio). No obstante, las autoridades continúan estando, ejecutando disposiciones y reglamentaciones aunque no tengan el mismo poder disciplinador, o no ofrezcan mayores márgenes de libertad.

Ahora bien, a pesar de la coexistencia de una multiplicidad de figuras de autoridad que se superponen y disputan, ***la asimetría y autoridad que interesa reconstruir remite directamente a la responsabilidad indelegable que tenemos como adultos educadores.*** Algo diferente de aquella autoridad conocida es preciso que deba ser gestado, con menos regulaciones pero con acuerdos comunes y compartidos que nos permitan llevar adelante, con responsabilidad y compromiso, la importante tarea de transmitir la cultura.

Si bien en este escrito se tomaron algunos elementos para analizar las identidades docentes, no están presentados en forma exhaustiva sino que se seleccionaron algunos con la intención de pensar las identidades asociadas a los sedimentos del pasado, pero no para proceder acorde a ellos, sino para buscar opciones. En este sentido, las figuras sobre las cuales se inscriben las identidades, se van ampliando y diversificando, por ejemplo, ***la vocación docente*** que en los orígenes del Sistema Educativo fue un atributo propio del maestro de nivel primario, parecería reeditarse en los profesores de escuela secundaria, quienes se caracterizaban por el aspecto disciplinar. El maestro de la escuela estatal, estaba signado a la trascendente tarea de "educar al soberano", por lo tanto, se definía por la moral y la vocación vinculada a la idea del apostolado, de lo sagrado. De esta manera, los docentes estaban dotados de cierta legitimidad que provenía de un llamado interior, de una predisposición innata.

[91] La autoridad docente "perdida", así como otorgaba certezas y credibilidad, también ha sido errática, irrespetuosa, arbitraria y demagógica.
[92] El panóptico ha sido el dispositivo más emblemático de las sociedades disciplinarias.

Por supuesto que la historia va realizando sus transformaciones y la idea de vocación fue mutando, resignificándose a una concepción menos sagrada, más conectada a la idea de motivación personal. La aparición de postulaciones más radicales proclama que la profesionalidad, es decir la competencia para el cargo, ha reemplazado a la vocación. ***En relación con la vocación aún persiste cierto anudamiento con la tarea redentora, con la gratificación "espiritual"[93], con la "obstinación por educar"[94], pero en determinados contextos en los cuales se desempeñan los docentes***, por ejemplo, en escuelas con población de bajos recursos. Es decir, que este rasgo ya no abarca la totalidad del proyecto educativo sino que se presenta de modo localizado, particularizado.

Se podría pensar que la obligatoriedad y la ampliación del nivel secundario, están provocando diversificación de funciones y sentidos de los profesores, los nuevos y viejos sentidos van formateando las identidades en una dinámica permanente que todavía nos tiene perplejos. Aún así, debemos intentar que nuestra tarea favorezca el emprendimiento de vidas con sentido de libertad y, para ello se hace imprescindible pensar no sólo qué debemos y podemos hacer, sino también qué supuestos debemos contrarrestar y qué es lo que vamos a defender tanto en el espacio público en general, como en nuestro lugar de trabajo en particular.

FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

La versión final de los Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria (2009) se refiere a las finalidades de la Educación Secundaria de la siguiente manera: *"la Ley de Educación Nacional (LEN) define para todas las modalidades y orientaciones, la finalidad de "habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de los estudios"*[95].

Si bien estas finalidades o funciones de la educación secundaria son históricas, hoy afrontan el problema y el compromiso de su reinvención, el volver a pensarlas y analizarlas a la luz de los acontecimientos actuales. Replanteando las tres finalidades como básicas, integradas y simultáneas.

Educación secundaria y cuidadanía

La función primordial y más universal de la institución escolar es la de integrarnos en la sociedad[96]. Hasta la revolución agrícola, o neolítica, las únicas estructuras eran las hordas, clanes, etc., es decir **grupos familiares** y/o territoriales poco numerosos, regidos por economías de subsistencia, es decir, las familias consumían lo que obtenían del ambiente y obtenían del ambiente lo que necesitaban para asegurar un consumo básico. Al ser prácticamente autosuficientes las posibilidades de interacción social eran reducidas[97], por lo tanto, la escuela no era necesaria. Pero cuando una comunidad humana mucho más extensa que la familia tiene que entenderse, convivir y cooperar de manera ordenada, entonces ya no alcanza con la socialización familiar. El surgimiento de las colectividades numerosas de base territorial o no territorial[98], constituidas por una trama de relaciones frágiles y ocasionales, de economías atomizadas sometidas a incipientes estructuras de poder para la dominación político-económica, ideológica y militar, ofreció un primer escenario para el surgimiento de la institución. Si bien la misma se

[93] Es este caso la docencia seria una elección vinculada a la gratificación interior, subjetiva que poco tiene que ver con la gratificación material.
[94] La mística que se asocia al trabajo con población de bajos recursos pareciera marcar la selección y socialización de los docentes. En los discursos de los docentes, la intención civilizatoria sigue operando ahora con la finalidad de "salvar" a esta población particular (reinsertándolos laboral y socialmente) y de modificar sus vidas reduciendo los riesgos para ellos mismos y para el resto de la sociedad. De este modo, un carácter redentor atraviesa la tarea. (Arroyo y Poliak , 2010)
[95] Resolución CFE N° 84/09.
[96] Por sociedad hemos de entender aquí el conjunto humano con el cual hemos de interactuar. Por definición, es un conjunto más amplio que la familia y, durante toda nuestra historia, ha sido más reducido que la humanidad. (Fernández Enguita en Frigerio y Diker, 2008).
[97] Si bien el intercambio social era reducido existía siempre alguna interacción entre las unidades familiares como la mera proximidad, un comercio marginal, la exogamia.
[98] Con el término, colectividades de "base territorial", Fernández Enguita se refiere a las ciudades, reinos e imperios y, "no territorial" a órdenes religiosas (iglesias, ordenes monacales, etc.), burocráticas (escribas, mandarines, etc.), militares.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

universalizaría en el marco de colectividades más amplias como la nación, el nacimiento de la institución tiene estricta relación con la necesidad de un saber especializado para el ejercicio, sostenimiento y reproducción de las estructuras de poder, lo que equivale a decir que necesita de una educación institucionalizada de manera específica, debido a que dichas estructuras no pueden tener lugar a través del solo ejercicio de la dominación. Es decir, donde haya algo parecido a una ciudad o a un monasterio[99], habrá algo semejante a una escuela.

La **ciudad** entraña la convivencia y la cooperación[100], por encima de los grupos familiares o tribales. Para ello es necesaria una cultura compartida, desde el reconocimiento de una autoridad común, pasando por una lengua franca o un sistema generalmente aceptado de pesos y medidas, hasta unas normas de convivencia. También necesita la presencia de excedente económico y el desarrollo de la división del trabajo, que organizan el contexto de posibilidad de la escuela[101], pero también supone relaciones sociales complejas, ya no espontáneas, sino intencionadamente construidas, que establezcan su necesidad. (Fernández Enguita en Frigerio y Diker, 2008).

En la **polis** la relación entre la ciudadanía y la educación posibilitaba la constitución misma de la política cuando se la entendía como arquitectónica de la ética[102], es decir que ***la ciudadanía se relacionaba con la educación en su sentido siempre dependiente de las formas de comprender cómo se relacionaba la política con la ética***. Entonces, el bien del individuo era el mismo que el bien de la ciudad. Ahora bien, en la tensión que se establece para determinar cuál es el bien del individuo (tarea asignada a la educación), y el de la ciudad (tarea asignada a la ciudadanía) es donde se fue constituyendo la política. (Cullen, C., 2004).

Con la fundación de los **Estados Nacionales**, el sistema social cobra existencia institucional y el paradigma de funcionamiento son las instituciones disciplinarias[103], entre ellas la escuela. Estas instituciones son fundamentales para el naciente Estado Nacional, enmarcado en una lógica económica de corte capitalista. Así, las instituciones disciplinarias permitieron incorporar la estructura de dominación política al conjunto de la población (que hasta entonces vivía aislada en pequeñas colectividades rurales o urbanas) a través de un proceso de aglomeración y unificación en *un territorio amplio y determinado* que permita la libre movilidad, con instrumentos de comunicación comunes, cierto sentimiento de pertenencia o identidad, cierta aceptación de obligaciones y derechos recíprocos, un poder político soberano, una cultura común.

Para el Estado moderno el bien de la ciudad no es precisamente el bien del individuo[104], o no se pueden instituir el uno por el otro. Cuando el bien de la ciudad se independiza del bien del individuo se convierte en mero poder y en disciplinamiento social. Y cuando el bien del individuo se autonomiza del bien de la ciudad, se convierte en el mero deber y en la obligación de conciencia, en este caso el trabajo de la educación será disciplinar (Cullen, C., 2004). Desde esta perspectiva, la ciudadanía se desplazará hacia concepciones jurídicas donde el problema radicará en procurar la realización efectiva de los deberes y derechos que sustenta. Es en este contexto, donde la política se separa de la ética[105], entonces el problema de la educación es que deja de ser una cuestión ciudadana y se convierte en una "razón de Estado", al servicio de la legitimación del

[99] O a cierto número de escribas, o mandarines, etc.
[100] La cooperación indirecta, a través del mercado, y directa, por medio de las organizaciones y estructuras administrativas.
[101] Según Fernández Enguita, no es casualidad que las primeras escuelas no especializadas (es decir, no exclusivamente dedicadas a formar monjes, escribas, etc.) de las que tenemos noticias aparezcan precisamente en las ciudades: en la *polis* griega, en la *civitas* romana, en la ciudad medieval y en la *città* renacentista.
[102] Según Cullen, C. (2004), es posible relacionar la política con la ética cuando a ésta se la entiende como *una moral de las virtudes*, o de los hábitos y buenas disposiciones del carácter, y a aquella se la atiende como *un saber práctico* en sentido estricto, y por lo mismo "prudente", y no meramente como una "destreza" o "habilidad" para conseguir y mantener el poder.
[103] Ignacio Lewkowicz (2005), citando a Foucault, menciona los tres procedimientos constitutivos de las instituciones disciplinarias o de encierro: la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen.
[104] En relación con lo expuesto, queremos poner de relieve las tensiones y contradicciones propias del devenir humano, y manifestar que tampoco en la polis griega (como se planteó en fragmentos anteriores), más allá del planteo filosófico-político-educativo según el cual el bien del individuo era el bien de la polis, existieron gobiernos aristocráticos, oligárquicos y tiránicos. Incluso la democracia de la Grecia Antigua no contemplaba como individuos-ciudadanos a los esclavos, mujeres y extranjeros. Entonces, se puede decir que ya en las polis griegas, en términos de praxis política, el bien de la polis no siempre era el bien del individuo, o al menos no de todos los individuos. Pero a diferencia del Estado moderno, la polis griega tenía como ideal a alcanzar, como horizonte que el bien del individuo fuera el bien de la polis.
[105] Es en este contexto donde la política deja de ser una *ciencia* práctica y se convierte en una *técnica* de la "adquisición y conservación" del poder, es decir, se separa de la ética. Y la ciudadanía deja de ser una cuestión educativa, es decir ético-política, y se convierte en una cuestión instrumental, o sea económico-política, porque se separa de la educación (Cullen, C., 2004).

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Gobierno de la Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur
Ministerio de Educación

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

"2014 – Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown, en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

nuevo orden social, regidos por las leyes del libre intercambio y la seguridad jurídica[106]. La separación de la ética y la política[107] no sirvió, como se hubiera podido esperar, como instancia crítica del poder, desde la justicia y el deber, sino más bien como posibilidad de educar ciudadanos que pudieran estar adaptados al orden social dominante y actuar de manera funcional a los intereses de los grupos hegemónicos, no necesariamente interesados ni por el bien común ni por los deseos particulares. Es así, como se fue produciendo un desplazamiento, por un lado, de la discusión de políticas educativas, justas o injustas, a los debates sobre los sistemas educativos, eficaces o ineficaces, y una predisposición, por otro lado, a someter el espacio de la ciudadanía a la sola defensa de los derechos civiles. (Cullen, C., 2004).

Ahora bien, el Estado Nacional proveía a las instituciones que se apoyaban en él un sentido y consistencia integral. La eficacia simbólica, se producía debido a que la actividad institucional[108] consistía en la utilización de un lenguaje común por parte de los agentes institucionales, que permitía estar en distintas instituciones bajo las mismas operaciones. Así, cada una de las instituciones maniobraba sobre las marcas previamente forjadas[109], de esta manera el encadenamiento institucional producía una experiencia disciplinaria constitutiva de una subjetividad disciplinaria. En este sentido, el Estado Nación encomendaba en sus dispositivos institucionales la producción y reproducción del sujeto disciplinario (en este caso): el ciudadano.

La subjetividad ciudadana se define en su relación con la ley, que prohíbe y permite a todos por igual, es decir por el postulado básico de que la ley es la misma para todos. El ciudadano de la sociedad disciplinaria es depositario de la soberanía, pero ante todo es depositario de una soberanía que no ejerce. Según la Constitución Argentina de 1853: "el pueblo *no* delibera ni gobierna sino a través de sus representantes"[110]. El ciudadano es un sujeto capaz de hacerse representar, de delegar los poderes soberanos en el Estado; y por eso necesita estar educado en la capacidad de delegar, es decir forjar la conciencia nacional. El aparato jurídico es el que exige que los ciudadanos se definan por su conciencia. Y la escuela es el dispositivo productor de conciencia que, según el mandato de Sarmiento, consiste en educar al soberano. Para educar al soberano hay que estar en pleno ejercicio de la conciencia, y las instituciones (especialmente la familia y la escuela) son productoras de ese sujeto de la conciencia nacional. Pero para ejercer la soberanía fue necesario establecer primero qué se entiende por pueblo, puesto que dicha soberanía emana del pueblo. Para ello, se designa a *la historia* como la institución del siglo XIX encargada de definir ese conjunto al cual se lo denomina pueblo. Es entonces, la historia la que determinará que un pueblo es tal porque tiene un pasado en común. El soporte del lazo social es nuestro pasado en común. El soberano se hará representar a partir de un entendimiento del ser común como determinado por su historia[111], y así se constituirá el ciudadano de la primera modernidad (Lewkowicz, I., 2005).

Bajo la hegemonía política del Estado Nacional, el discurso histórico actuó como dispositivo vertebral en la producción y reproducción del lazo social nacional. Pero en realidad, lo que produce lazo nacional, no es el pasado común en el presente[112]. ***Un lazo social no es la ejecución de unos contenidos discursivos, sino el resultado de una práctica discursiva en una circunstancia histórica determinada.*** No es el pasado lo que crea lazo en el presente, sino la narrativa histórica la que promueve tal operación subjetiva. Por lo tanto, es esta narrativa

---

[106] Nadie es ciudadano "naturalmente" ni por "facultades", pero tampoco lo es por "hábito" o disposiciones hacia el bien, sino que todos lson *porque tienen miedo* a la guerra, al despojo, a la censura. Todos se educan, no por el "bien de la ciudad", sino por las exigencias del trabajo en el mercado libre, que podrá formar "la riqueza de las naciones" (Cullen, C., 2004).

[107] La progresiva desconfianza en la racionalidad ética terminó cancelando la preocupación por las razones para actuar y sobre todo porque esas razones sean justas (Cullen, C., 2004).

[108] Las instituciones a las que nos referimos denominadas disciplinarias son: la familia, la escuela, la fábrica, el hospital, el cuartel, la cárcel.

[109] Por ejemplo, la escuela trabajaba sobre las marcaciones familiares; la fábrica, sobre las modulaciones escolares; la prisión, sobre las molduras hospitalarias (Lewkowicz, I., 2005).

[110] Con el paso del tiempo el ejercicio de la soberanía se ha ido modificando, por ejemplo, en la reforma constitucional de 1994 se incorporaron artículos y cláusulas que habilitan prácticas de democracia semi-directa, como la consulta popular y la junta de firmas de ciudadanos para instalar temas en el Congreso Nacional.

[111] Según Lewkowicz, I. (2005), se entiende que, si un pueblo se define por un pasado en común, si ahí está su identidad y sus posibilidades, entonces la política no puede ser otra cosa que transformar en acto eso que era en potencia en el pasado nacional. Ahí radica el fundamento de la solidaridad entre historia y representación.

[112] Un pasado común puede no implicar un presente común, tampoco un futuro común. Los cortes, las rupturas, las separaciones son innegables confirmaciones de este estatuto (Lewkowicz, I., 2005).

"Las Islas Malvinas, Georgias y Sandwich del Sur son y serán Argentinas

histórica la que produce identidad nacional. El trabajo de la historia, en un contexto amplio de convivencia, fue el reconocimiento de una colectividad como comunidad política con poder soberano. La educación ha contribuido desde su contenido[113] a este objetivo y sirviendo a la causa nacional con otros elementos como: los nombres de los establecimientos educativos dedicados a los próceres, la enseñanza de la historia, los símbolos y ritos patrióticos, actos, desfiles, etc. Pero como en ese entonces gran cantidad de la población no asistía a la escuela se intervino a través de otros mecanismos prácticos como: construcción de plazas o museos, de monumentos y estatuas, la realización de manifestaciones patrióticas extraescolares, los nombres de las calles que aludían a la historia nacional, etc. De esta manera se producía la identidad nacional, es decir, la ciudadanía, en base a la relación entre escuela e historia.

En el marco de los procesos neoliberales que cobraron énfasis a partir de la década de 1970 se produjo el debilitamiento del Estado Nación que actuaba como principio general de ligazón simbólica. Esto generó una disminución en las condiciones de operatividad; las instituciones disciplinarias en general, y la escuela en particular, vieron afectada su solidez, su sentido, su campo de alcance, en definitiva, su propio ser. El desvanecimiento del Estado Nación altera sustancialmente el funcionamiento de las instituciones de encierro, ya no estarán encadenadas, unificadas, sino que se transformarán en fragmentos desarticulados de la instancia proveedora de sentido (el Estado), de su producción reglada, de su capacidad de organizar significación. Sin proyecto general donde involucrarse, será forzoso pensar nuevas funciones, tareas, sentidos. La subjetividad imperante no es la institucional sino massmediática. En este sentido, sus operaciones básicas no son disciplinarias sino otras, ya no se trata de normativa y saber, sino de imagen y opinión personal. Es así como comienza el malentendido, porque las instituciones disciplinarias funcionan como si el sujeto interpelado estuviera compuesto por las marcas disciplinarias, pero el que responde no lo hace con una subjetividad institucional sino mediática. (Lewkowicz, I., 2005).

El niño, el adolescente en tanto "hombres del mañana", del futuro, estaban al resguardo del Estado, pero para el mercado neoliberal son los consumidores de hoy y bajo ningún punto de vista son proyectos de ciudadanos. El Estado se manifestaba mediante instituciones, es decir distintas instituciones como lugares dentro de un territorio, pero la era neoliberal es la época de la fluidez. La subjetividad estatal presume que la vida social está afirmada sobre la solidez territorial, mientras que la subjetividad neoliberal se asienta sobre la fluidez de los capitales. En un medio fluido, cualquier vínculo tiene que ser muy protegido, no se sustenta en instituciones sino en operaciones, no tiene garantías; más bien requiere un trabajo continuo de cuidado de esos vínculos, porque dichas operaciones son cambiantes[114]. La cohesión es la matriz actual que adoptan los vínculos, los tiempos de solidez han quedado atrás.

En la actualidad, los sujetos sociales afrontamos la experiencia inédita de crear cohesión[115] en un medio fluido, pero no se cohesiona desde un contenido sólido que les da forma sino desde alguna operación que arma una práctica artesanal. Ante este panorama se presenta el problema de cómo instituir algo cuando se debilita la preexistencia de la ley (nacional) como ordenador simbólico que es trascendente y gobierna en forma anticipada. ***Pero el derrumbe del estatuto de la ley no es el comienzo de un caos sino el surgimiento de otra simbolización***. (Lewkowicz, I., 2005, el resaltado es nuestro).

A partir del año 2000, en varios países de Sudamérica, se han desarrollado procesos democráticos en los cuales el Estado ha reasumido su rol de actor clave en la articulación de los intereses a veces solidarios y a veces conflictivos entre: mercado, consumidores y movimientos sociales. En

---

[113] Prácticamente todo el contenido de la educación: lengua, literatura, historia, geografía, filosofía, matemática, formación política ("educación cívica", "formación cívica", etc.), ha contribuido en mayor o menor medida a este objetivo, porque la selección, la exclusión, la ponderación y el diseño concreto de ese contenido se ha llevado a cabo teniendo a la nación como norte o, al menos, como marco metodológico (Fernández Enguita en Frigerio y Diker, 2008).

[114] Es decir, que no por realizar una misma acción producimos un mismo efecto.

[115] Llamamos *cohesión* a un conjunto de partículas que sostienen entre sí fuerzas de atracción mutua, que no se consolidan pero que en un medio fluido evitan la dispersión. La dispersión es la fragmentación, la inconsistencia, la secuencia enloquecida sin ninguna ligadura. La dispersión es estar todos en un mismo recinto pero ninguno en la misma situación que otro. En la dispersión hay fragmentos que navegan y, si no se cohesionan, se chocan (Lewkowicz , I., 2005).

la región, lo novedoso de ~~esta dinámica~~ de articulación, conflicto y negociación, radica en el hecho de que muchos Estados tienden a enarbolar y defender los intereses de los sectores sociales más postergados, más vulnerables y, por lo tanto, más necesitados de políticas redistributivas. En este sentido, se viene registrando una ampliación gradual y sostenida de la ciudadanía hacia grupos sociales que se hallaban excluidos de los estándares básicos (vivienda, empleo, servicios, etc.).

Frente a las posturas que intentan someter la ciudadanía a un formalismo jurídico o a un sentimentalismo patriótico, proponemos ***definir la ciudadanía en el plano del deber-ser, estrictamente ético, como forma crítica de socialización en términos políticos de participación argumentativa, dialógica y de construcción de un ordenamiento social democrático***. No es posible construir una identidad sin arraigo, no es posible concebir lo público y la participación sólo desde la premisa de la desterritorialización, no podemos crecer sin nombre, sin herencia, sin bienes compartidos, sin que delimitemos las esferas de la justicia y no solamente sus principios generales, sin que intentemos si acaso mejorar creando alternativas en la acumulación y no exclusivamente acumulando. El espacio de la ciudadanía es el espacio público[116] y común, ***entendiendo lo público*** no como un espacio que nos deja decidir, o que decide por nosotros, sino ***un espacio donde todos los afectados podemos decidir con argumentos y razones.*** (Cullen, C., 2004, el resaltado es nuestro). Entonces, es necesario dejar que los niños, adolescentes y jóvenes "hombres del mañana" tomen la palabra "hoy", porque esta responsabilidad educativa nos permite a los docentes seguir creyendo que somos uno de los principales constructores de un mundo mejor.

La ciudadanía no es posible cuando existe exclusión social, tanto de los sujetos en una nación, como de pueblos en la globalización[117]. No hay ciudadanía posible con rechazo del carácter constitutivo de la solidaridad. En este sentido, es necesario no confundir ciudadanía con libertad de elección del propio bien, entendiendo que la solidaridad de la condición humana es la que consigue fundar un orden social reconocedor de las diferencias y capaz de crear un espacio público, para compartir la identidad común, la que nos hace definirnos como "nosotros".

Como se dijo al principio de este escrito, la educación, en un sentido amplio, es para la convivencia, la socialización mediante el conocimiento legitimado públicamente. La socialización implica aprender a vivir con otros, es decir a convivir, y este "saber convivir" debe ser enseñado en la escuela[118], como una de las instituciones designadas a regular socialmente la convivencia interpretándola como una cuestión cultural. La convivencia define estructuralmente la vida humana, sin embargo hay que estar atentos a las definiciones históricas y al sentido ideológico que se le otorgue. Porque la socialización no es educar a los sujetos sociales a adaptarse a un orden establecido. ***Enseñar a convivir es enseñar a conocer las reglas de la convivencia, a tener actitudes racionales, críticas, frente a estas mismas reglas***. Es enseñar, a entender cómo se configuran históricamente, cómo se transmiten, cómo se logran cambiar. Por eso es necesario que enseñemos la convivencia con todas las alternativas frente al conocimiento y los valores, que involucra un currículo y que desde esta perspectiva le otorguemos sentido a las prácticas y la vida escolar misma, y no conformarse con formular un listado de temas o de contenidos sin marcos teóricos, sin opciones de política educativa, sin claras alusiones de su carácter público. La escuela es un espacio donde debemos construir un ámbito público, precisamente porque trabajamos con el conocimiento, de allí que la convivencia, como una forma de postular y realizar la justicia, requiere conocimientos acerca de la sociedad, los derechos y las obligaciones. Son conocimientos históricos que fueron sedimentándose sobre la base de saber qué son los derechos humanos, por qué un orden democrático avala mejor esta justicia de la

[116] Lo público no es solamente la universalidad sin restricciones y sin expoliaciones, y la historicidad sin cotos y sin censuras, sino que es también la posibilidad de un proyecto común. Porque lo público no es solamente el espacio *de* todos y abierto siempre a lo nuevo, sino que es también el espacio *para* todos y, por lo mismo, abierto siempre al otro en cuanto otro. Es el espacio de la justicia. (Cullen, C., 1997).

[117] En la actualidad el concepto de ciudadanía transciende la frontera nacional, la legislación nacional está enmarcada en la legislación internacional. Un ejemplo muy claro es el de las violaciones a los derechos humanos en donde operan organismos supranacionales (IIPE, 2004).

[118] Si bien la familia también enseña a vivir con otros, la escuela tiene la obligación formal y sistemática de hacerlo.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

convivencia, y por qué se nos reclama una intervención activa para modificar lo que dificulta y lo que predispone a legitimar un orden social de exclusión, marginación y ausencia de sentido que atenta contra la cohesión social. Por consiguiente, la convivencia es ciudadanía, es reconocer el espacio de lo público, fundarlo, custodiarlo y señalar todo aquello que entorpezca su conformación. ***Que la escuela enseñe la convivencia y la participación ciudadana tiene estricta relación con el modo en que los docentes concebimos el conocimiento***, con las formas como entendemos y enseñamos las relaciones del conocimiento con la práctica social, con las relaciones económicas y políticas, y por lo tanto con los valores, los principios de libertad, justicia e igualdad, como así también el reconocimiento de las diferencias. Avanzando en la realización de pequeñas utopías en la construcción ciudadana, a partir de prácticas en las que los alumnos puedan ser actores en pro de revertir lo libresco, enciclopedista, centrado en la cabeza de los adultos; problematizando la idea de política, de vida en común, para transformar la participación en un hecho que posicione a los alumnos frente a situaciones que requieran la toma de decisiones. Si estamos seguros de lo que enseñamos, por qué y para qué lo enseñamos, entonces no podemos abandonar la idea de enseñar:

*Conocimientos **destinados a todos**, sin restricciones ni exclusiones, sin discriminaciones de ninguna especie; conocimientos **críticos**, porque vinculan la teoría a la práctica, lo instrumental a lo valorativo, lo científico a lo político, lo comprensivo a lo transformador; conocimientos **solidariamente responsables**, porque están orientados por un interés emancipatorio, en relación con todas las violencias internas y externas (Cullen, C., 1997).*

Educación secundaria y trabajo

La preocupación por el vínculo entre educación y trabajo fue un tema central en el proceso de organización de los sistemas educativos, en el marco de uno de sus mandatos más profundos en América Latina como fue el de construir sociedades modernas. Era urgente formar la fuerza de trabajo que permitiera la inserción en el orden mundial naciente[119].

Hacia mediados del siglo pasado, en el proceso de industrialización, la cultura política generada por el peronismo colocó al trabajo en un nuevo lugar, articulándolo al plano de la ética, la justicia y la política. ***De esta manera, el trabajo se consolidó como un espacio central de construcción de identidad.***

Durante las últimas décadas y particularmente en los años '90, como resultado de la globalización y los cambios asociados a ella, en América Latina se produjo un deterioro en las condiciones sociales y en los mercados de ***trabajo***. No sólo se originó un aumento del desempleo, sino un deterioro en la calidad y generación de empleo lo cual impactó en las formas de protección y seguridad social que tendieron a desaparecer o resultaron de difícil acceso para gran parte de un sector de la población, mientras que en otras épocas de la mano del Estado de Bienestar, dichas formas de protección y seguridad social, eran sistemáticas y muchas veces inmanentes a la condición de trabajador.

Durante gran parte del siglo XX el trabajo fue en la Argentina un fuerte organizador de sociedad, su pérdida de centralidad en el proceso de consolidación de regímenes neoliberales en el plano económico y en el de la cultura de la sociedad fue uno de los principales elementos que colaboraron en la destrucción de un tejido social que había logrado arduamente construirse a lo largo del siglo.

Hace un tiempo que se viene presenciando la disputa en torno al valor del trabajo como eje central de las sociedades contemporáneas. El trabajo no es un hecho universal que representa lo mismo en cualquier sociedad, en cualquier tiempo y en cualquier cultura. ***El trabajo es una construcción social***, está referido a un contexto histórico, a una cultura concreta, a unas

[119] Estas ideas las podrán encontrar en: Puiggrós, A (Dirección) y Rodríguez, L (Coordinación) (2009): *Saberes: reflexiones, experiencias y debates*, Buenos Aires, Galerna.

experiencias y a un modo de vida de los sujetos, así como un sistema de relaciones simbólicas que se desarrollan en su entorno.

En la actualidad, a escala global, el trabajo ya no está caracterizado por la estabilidad, el salario, los derechos sociales y económicos, el respaldo nacional por la negociación colectiva, la identidad entre trabajo y ciudadanía, la productividad y el esfuerzo colectivo y político por lograr el pleno empleo, sino que está subordinado a la competitividad y al mercado. La valoración que se hace hoy del trabajo es totalmente diferente al del período fordista[120], en tanto que los procesos de fragmentación, individualización y desafiliación o pérdida de los soportes institucionales son aspectos que cuestionan la centralidad social del trabajo así como su devaluación como objetivo político real (Alonso, L, 1999).

En la Argentina de la última década del siglo pasado, frente al crecimiento del desempleo y la pobreza, los programas de formación y capacitación constituyeron uno de los instrumentos de intervención más utilizados por las políticas de empleo y también por las políticas sociales. El soporte ideológico de estos programas situaba en los propios trabajadores la responsabilidad de su desocupación, dada su escasa o nula calificación que los convertía en "inempleables" en un escenario de supuesta reestructuración económica-productiva. Se apelaba a una interpretación tradicional sobre el mercado de trabajo basada en el déficit de calificación de los desocupados y que eludía el análisis de la escasa demanda de trabajo del aparato productivo (Herger, N., 2009) ***Se omite de este modo la relación entre la lógica económica y la cohesión social.***

Interesa la vinculación educación y trabajo en la medida en que esta colabore en la construcción de sociedad, antes que en la medida en que sea capaz de ofrecer fuerza de trabajo capacitada para la acumulación del capital. Es preciso un crecimiento integral que apunte a la generación de trabajo como un elemento central en el desarrollo humano y no medir sólo el crecimiento a partir de los indicadores macroeconómicos. Por ello, una dimensión clave en la relación entre educación y trabajo es el modelo productivo del país.

La educación y el trabajo constituyen universos con racionalidades o lógicas muy distintas, por lo tanto producir una mejor interrelación entre ellos es una labor difícil. La enorme mayoría de la población transita tanto por el sistema educativo como por el mundo del trabajo, sin embargo hay una gran desarticulación entre ambos. Esta articulación no implica que uno esté al servicio del otro sino que el sistema educativo y la estructura laboral mantengan un intercambio concreto considerándose y respetándose mutuamente.

La educación secundaria en su vinculación con el trabajo está obligada a pensar qué es trabajo en el marco de la crisis del mercado del empleo y de la crisis del paradigma de la planificación, debido a que lo que está cambiando es el paradigma "moderno" de entender el mundo del trabajo. En este sentido, la educación al poseer una racionalidad educativa es imprescindible pensarla a largo plazo, por lo cual no puede estar dando respuestas a cada cambio que aparece en el mundo del trabajo cuya racionalidad es netamente productiva[121]. La capacidad de renovación del sistema educativo es limitada y es razonable que así sea. La educación no sólo tiene que servir para el trabajo, también tiene que servir para la formación ciudadana y para la integración social.

La educación básica[122] en la Argentina fue anterior a la evolución del mercado de trabajo y persiguió una lógica política de cimentación de la Nación en el siglo XIX, en cambio la educación secundaria fue siguiendo al mercado de trabajo materializando esta tendencia en el surgimiento de las escuelas técnicas y comerciales. ***En el marco del contexto actual es imposible***

[120] Alonso, E. (1999) nos aclara al respecto: Si el fordismo supuso una desocialización forzada de los modos de vida comunitarios para resocializar al trabajo en los esquemas normalizados de producción y consumo en masa, el proceso que estamos viviendo es un paso paradójico de desocialización del trabajo estabilizado y normalizado y la reestructuración de éste en modos y estilos de vida yuxtapuestos, casi impermeabilizados, crecientemente diferenciados –modos de vida que van desde un nuevo pauperismo a una nueva opulencia- y enlazados con dinámicas legitimadoras, cada vez más desligadas de lo estrictamente productivo, y de la relación salarial, y mucho más cercanas a los aparatos simbólicos, de control social (estilos de vida, símbolos de *status*, discursos *massmediáticos*).

[121] Gallart y Jacinto (2003) ponen el siguiente ejemplo: para formar un ingeniero se necesitan muchos años por lo que no se puede estar cambiando todos los años el plan de estudios.

[122] Se refiere a la educación primaria.

e incongruente intentar "adecuar" la educación al trabajo debido a que este último no es tan previsible como se creía, las ocupaciones cambian, desaparecen y aparecen otras nuevas y el margen de incertidumbre es muy grande respecto a la evolución de los mercados. ***Formar para el trabajo, no es formar para un trabajo específico,*** sino formar en un sentido mucho más polivalente; no se trata de formar para un determinado empleo ni de ver si la educación se ajusta a un empleo en particular. Esto nos lleva a plantear el controvertido tema de las interrelaciones entre las capacidades generales y las específicas para el trabajo en el mercado laboral. En la década del '90 priorizar las capacidades generales[123] condujeron al debilitamiento de las escuelas técnicas, que si bien estaban en crisis y exigían una articulación superadora entre teoría y práctica de la que tenían, hoy se comprende que la subvaloración de la importancia de lo especializado desembocó en la toma de decisiones políticas que no siempre funcionaron. Todavía ***no se ha encontrado la mejor formar de articular las formaciones globales con las específicas***, queda aún un largo camino por recorrer en este sentido.

Si bien se ha masificado el ingreso a la educación básica y ha aumentado el acceso al nivel secundario esto no compensó la fragmentación social que en un escenario de concentración económica hizo persistir la desigualdad, entre los jóvenes de distintos grupos sociales, en relación con la obtención de los certificados de nivel secundario. En un mercado competitivo, con el surgimiento de nuevas capacidades en una sociedad de conocimiento, haber completado la educación secundaria aparece cada vez más como condición necesaria para insertarse con relativo éxito, pero paradójicamente, cada vez es más insuficiente. No obstante, cuanto más alcance un sujeto los niveles superiores del sistema educativo, más posibilidades tiene de ingresar a un trabajo formal con condiciones de empleo mejores. Quienes poseen menor nivel de escolaridad acceden, en el mejor de los casos, a empleos precarios, "changas", trabajos no formales, "en negro".

Ahora bien, el escenario no es tan sencillo porque con sólo tener un título universitario no se logra tener el mundo del trabajo a disposición. Los jóvenes, por ser quienes protagonizan el ingreso a la vida laboral, han sido especialmente afectados por la crisis del empleo, en especial los más vulnerables. Hoy es difícil poder identificar con claridad cuáles son los trayectos posibles que permitan conformar verdaderos circuitos de inclusión laboral, que vengan de la mano de mayor inclusión social. La desigualdad representa una profunda violencia simbólica, donde algunos pocos acceden a consumos lujosos y otros muchos apenas sobreviven, lo que ocasiona un profundo desfasaje entre expectativas y posibilidades reales, es decir una polarización de las oportunidades laborales[124]. La fragmentación laboral se refleja en la discriminación que sufren los más pobres para acceder al trabajo ya que los dispositivos de selección no sólo tienen en cuenta su nivel de escolaridad formal o sus títulos sino la escuela de la que provienen, el aspecto físico, las actitudes, el lenguaje, el lugar de residencia, sumado a que a muchos trabajos se llega a través de las redes de relaciones sociales con las que se cuenta. (Jacinto, 2005)

En la educación, de lo que se trata es del conocimiento, mientras que en el trabajo, cada vez más se trata del valor del conocimiento. De allí, que ***la relación entre educación y trabajo, primordialmente es, un problema político, porque es preciso que interactúen ambos procesos en la construcción de lo social.*** En estos tiempos de reconfiguración del Estado es preciso *reafirmar que la escuela debe ser el territorio de vigencia de lo público*, que legitima el conocimiento que transmite y que es una institución que se caracteriza por ser un espacio de mediación del sujeto social; como así también es fundamental resaltar que *la orientación del trabajo debe ser la solidaridad*, y que su rasgo principal se define también por ser un lugar de mediación en la construcción del mismo sujeto social (Cullen, 1997). Es en este sentido, que el

[123] Claudia Jacinto (2005) denomina capacidades generales a la capacidad de abstracción, capacidad de pensamiento teórico, capacidad de planificación, capacidad de toma de decisiones, capacidad de trabajo en equipo.

[124] Esta polarización está representada en dos patéticos extremos: por un lado, los yuppies" súper educados, con "educación cuaternaria", que son la representación del modelo de la sociedad del conocimiento, creativos, millonarios a los 25 años, analistas simbólicos y, por otro lado, los "inútiles", los "inempleables", como llaman algunos a aquellos que son el producto de la sociedad de exclusión, la sociedad donde algunos simplemente no serían "necesarios" (Jacinto, C., 2005).

Estado debe configurarse como el impulsor primordial del crecimiento económico con cohesión social, definiendo y ejecutando políticas públicas con visión estratégica de corto, mediano y largo plazo.

A pesar de esta compleja realidad existe un gran consenso en torno al valor de la educación y de la formación para la vida y el trabajo y su aporte al desarrollo socio-económico. Para ello, es necesario apoyar las trayectorias escolares, sobre todo de aquellos sectores que están en riesgo de interrumpirlas, a través de estrategias institucionales de convivencia, estrategias para mejorar el acceso a la educación formal, regímenes más flexibles, acciones tendientes a mejorar la articulación entre la teoría y la práctica, como así también, preguntarse desde dónde enseñamos que el trabajo involucra al hombre con el medio, al sujeto con la naturaleza, a la razón con las necesidades[125]. También sería conveniente mejorar la vinculación de la escuela con el contexto y crear ciertos dispositivos de acercamiento al mundo del trabajo, como por ejemplo, fortalecer la obtención de los títulos, instalar pasantías[126] como mecanismo de socialización laboral o talleres de orientación sociolaboral[127].

Por último, la educación no crea trabajo. Y si el mercado de trabajo no da oportunidades la educación se ve condicionada en sus alcances de intervención, es decir, limitada en su campo de acción. No obstante, es preciso visualizar que para muchos adolescentes y jóvenes la escuela secundaria, tal vez sea, la última institución educativa pública con la que tendrán contacto, entonces no desaprovechemos la ocasión para contribuir a la ampliación de las oportunidades de nuestros alumnos.

Educación secundaria y continuación de estudios superiores

Desde la creación de las escuelas secundarias esta finalidad ha sido un motivo primordial por el cual los estudiantes ingresaban a este nivel. Ya se ha dicho que la educación secundaria fue concebida como un canal de ascenso selecto y de prestigio social, vinculado fuertemente a lo académico-propedéutico y al poder político dominante, como un instrumento para la ilustración de los hombres que integraban las elites. Con el correr del tiempo y la expansión de este tramo de la escolaridad, se podría arriesgar que posiblemente la selección social puesta en el nivel medio tal vez sea arrastrada y profundizada en el nivel superior. Desde esta óptica, resultan inminentes las acciones tendientes a mejorar no sólo el ingreso y permanencia, sino, y sobre todo, el egreso de la escuela secundaria en la cual se ofrezcan herramientas y un contexto educativo que permita a los alumnos pensar un proyecto personal profesional[128], como así también, facilitar el tránsito de los alumnos de la escuela media en sus trayectorias escolares, promoviendo su inclusión a la cultura académica de las instituciones abocadas a estudios superiores.

En la actualidad la educación argentina es sustentada con fondos públicos y es de acceso irrestricto, sin embargo ello no significa igualdad de oportunidades para todos. Sin embargo, a pesar de las crisis que históricamente ha atravesado el sistema educativo, la educación, sigue siendo un derecho constitucional. ***Las instituciones públicas dedicadas a estudios superiores (universitarios o terciarios) deberían responder a la necesidad de los sujetos de aprender y aplicar lo aprendido para integrarse a la comunidad. El acceso a la educación es un mecanismo de inclusión social. Es un derecho, pero también es un medio que habilita el***

[125] Educar para el trabajo no es educar para dominar la naturaleza, extraerle su riqueza, usarla "racionalmente", para satisfacer las necesidades. Hoy el sujeto que trabaja no se instala frente a la naturaleza sino que se encuentra en una extraña ecuación con ella, donde hombre y naturaleza no se enfrentan sino que están involucrados, tramados, mutuamente construidos y limitados. (Cullen, C., 1997).

[126] El aprendizaje en el trabajo debe ser parte de la formación, pero para que tengan sentido deberían iniciarse, por lo menos, tres años antes del egreso de los estudios secundario acompañando a los pasantes a través de un tutor, para asegurar que el dispositivo no se desvirtúe y el pasante realice las tareas pertinentes a la formación en curso (Jacinto, C., 2005).

[127] Estos talleres muchas veces incluyen visitas a empresas o lugares de trabajo, un día de acompañamiento en la vida laboral de alguien. Los alumnos observan y analizan cómo se trabaja en ciertas áreas o profesiones. Hacen juegos de simulación de situaciones de búsqueda de trabajo. Este formato sería de los más simples y debería tenderse a que estos espacios promuevan una comprensión global del mundo del trabajo en un sentido más amplio (Jacinto, C., 2005).

[128] El Programa del Ministerio de Educación de la Nación denominado "Aprendizaje Servicio" tiene entre sus acciones este objetivo. El "Plan Fines" destinado a la finalización del nivel secundario, también aportaría al respecto.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

ejercicio de derechos. El Estado garantiza la libertad de pensamiento cuando el ciudadano tiene posibilidades de acceder al conocimiento.

En el escenario actual, es posible observar que el acceso a la educación superior representa una etapa necesaria, en contraposición con las expectativas pasadas, que determinaban un sistema educativo más fragmentado pero bien delimitado en sus funciones formativas y su rol social. En el contexto actual los roles y las funciones se han corrido. Las credenciales ya no habilitan para el trabajo, ni garantizan un tránsito armónico hacia la educación superior. De allí que la brecha existente, entre los niveles medio y superior del sistema educativo, se evidencia en las dificultades de inserción de los estudiantes al ámbito universitario que muchas veces se torna traumática, por disociación de conocimientos entre el egreso y el ingreso al nivel siguiente. Desde esta perspectiva, resulta necesario tener en claro los rasgos de aquellos estudiantes que aspiran a continuar estudiando, a los efectos de desarrollar políticas acordes que posibiliten una inclusión valiosa a los estudios superiores de sectores sociales cada vez más amplios, y que orienten a los ingresantes para su inserción y contextualización en el medio universitario y no universitario. La articulación entre diferentes niveles de educación, que asegure la coherencia e integración del sistema educativo, garantizando la inclusión, igualdad de oportunidades y el derecho a la educación, es uno de los desafíos que se está impulsando desde el Ministerio de Educación Nacional[129].

Pero las acciones de articulación también deben ser dirigidas hacia el intercambio enriquecedor entre niveles en la medida que se entienda que las enormes transformaciones de nuestro tiempo no solo obedecen a factores políticos-económicos sino también culturales y científico-tecnológicos. Las prácticas institucionalizadas de los distintos niveles comparten la dificultad de despojarse de las categorías positivistas que arraigan en las formas de enseñar y aprender. Dichas prácticas están cristalizadas y se fundan en un modo sesgado de concebir los saberes y de enseñarlos, que afectan el rendimiento estudiantil. Replantear los modos en los cuales se transmite el conocimiento no es un problema ajeno al propio conocimiento. En este sentido, se impone la necesidad de ensayar una concepción de la educación que privilegie la actividad de conocer, que presente las ideas y los contenidos en sus respectivos contextos, vinculados con la práctica social, con las restantes disciplinas, con los saberes y la vida cotidiana de los sujetos. Las carencias académicas o la desactualización de los paradigmas de las disciplinas tal vez puedan disminuir con las actividades de articulación, no sólo hacia la universidad la cual puede derivar en la producción de algún material educativo como espacio de diálogo entre saberes, actores e instituciones o en la innovación didáctica, sino también hacia centros de investigación científica o prácticas comunitarias; estableciendo un trabajo en red con otras instituciones de la comunidad.

Resaltamos como una experiencia muy enriquecedora y valiosa dentro del ámbito de la escuela secundaria, el diseño y la ejecución de proyectos de intervención socio-educativa (lo que implica, entre otras cosas, la atención a los emergentes, el manejo de los tiempos y los recursos); el trabajo grupal; la construcción de un espacio educativo alternativo al modelo tradicional, que sitúa a los docentes y estudiantes en la construcción colectiva del conocimiento y que incluye la apuesta a procesos de problematización de la propia realidad por parte de los involucrados. Vivimos en un mundo globalizado en el que los saberes se vuelven vetustos en poco tiempo y la escuela tiene la obligación de preparar también para la duda y para la flexibilidad, y es en este sentido que consideramos que la continuación de estudios terciarios o universitarios no tiene que ser un fin en sí misma. Las experiencias pedagógicas que provea la escuela deberán garantizar también un mejor acceso a las artes (la pintura, la literatura, la música, el teatro, la danza...), a las ciencias y a otros campos del conocimiento que mejorarán la calidad de vida y permitirán la toma de decisiones adecuadas en el momento oportuno.

[129] Se podría mencionar el Programa del Ministerio de Educación de la Nación denominado: "los Planes de Mejora", el cual está dirigido entre otros temas a mejorar el ingreso (articulando con la escuela primaria), la permanencia y el egreso (articulando con el mundo del trabajo y los estudios superiores)

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Sin embargo, ante la necesidad de impulsar acciones que acerquen la universidad (o los estudios superiores) a los estudiantes en general y a los sectores de bajos recursos económicos en particular, las escuelas deberán elaborar proyectos que sustenten experiencias acordes con este objetivo. La orientación vocacional ocupacional podría entenderse como una primera iniciativa al respecto, ya que uno de los problemas que tienen los jóvenes, con intenciones de seguir estudios superiores, es la falta de elementos para discernir de qué se tratan las carreras en general y menos aún su campo ocupacional. Esta propuesta no sólo debe tener una intención informativa, sino también, una práctica de escucha y guía de los jóvenes que finalizando el secundario se los ayude a preguntarse por su futuro y su inserción en él, acompañando a alumnos que tal vez no cuenten con alicientes emocionales y materiales para sostener un emprendimiento de envergadura como la universidad u otros estudios superiores. Es importante también, que este espacio funcione como amortiguador de las conflictivas emergentes en torno a la elección vocacional-ocupacional.

A lo largo de este apartado, se fueron desarrollando las tres legendarias y emblemáticas finalidades o propósitos que aún conserva la Educación Secundaria. Si bien, los modos de regulación de los sujetos sociales se fueron modificando, como producto de los avatares históricos, la función social de la escuela corresponde ser revisada y resguardada no sólo por el Estado, como garante de los derechos al trabajo, la continuidad de estudios superiores y el ejercicio ciudadano que nos asiste a todos (y a los más desfavorecidos en particular), sino también, compromete a los actores sociales, que componemos el espacio público y común, velar para que esos derechos alcancen su materialización.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, L. (1999). *Trabajo y ciudadanía. Estudios sobre la crisis de la sociedad salarial.* Madrid, España. Trotta.
- Arroyo, M. (2011) *Sentido común y espacio público. Una exploración de los sentidos acerca de lo público en docentes de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires.* Buenos Aires. Libros Libres. *Colección Educación- nuevas ideas* FLACSO Argentina.
- Arroyo, M. y Poliak, N. (2010). *Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las Escuelas de Reingreso.* En Tiramonti, G (dir) Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Rosario. FLACSO y Homo Sapiens.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control*, volumen 2, Madrid: Akal.
- Capelletti, B. y Byk, E. (2008). Juventud y trabajo en la Argentina: diagnóstico y visión de los actores. *Revista de Trabajo* • Año 4 • Número 6.
- Carusso, M. y Dussel, I. (1996). *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea,* Buenos Aires. Kapelusz.
- Chavéz, M. (2005). *Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea.* Revista Última Década N° 23, CIDPA Valparaíso, pp. 9-32.
- Corea, C y Lewkowicz, I. (2005). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires. Paidós.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación.* Buenos Aires. Paidós.
- Cullen, C. (2004). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires. Noveduc.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

- Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires. Paidós.
- Falconi, O. (2004) *Las silenciadas batallas juveniles. ¿Quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy?* Revista de Ciencias Sociales, Año 8- N°14, KAIRÓS Universidad Nacional de San Luis.
- Farrán, G. (2010). *Otros modos de pensar la gestión educativa. Gestión, gestionar, gestar: parecidas pero diferentes*. Buenos Aires. Revista Novedades Educativas.
- Ferreira, H. (coord). (2009). *Educación Secundaria Argentina. Propuestas para superar el diagnóstico y avanzar hacia su transformación*, Buenos Aires. Noveduc.
- Frigerio, G. y Diker, G. (comps). (2008). *Educar: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires. Del Estante.
- Gvirtiz, S. y otros. (2009). *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía.* Buenos Aires. Aique
- Herger, N. (2009). *La apropiación de saberes frente a la fragmentación de la educación y formación para el trabajo*. Ponencia presentada en el Noveno Congreso Nacional de Estudios del trabajo. Buenos Aires.
- IIPE- BUENOS AIRES. (2003). *Entrevista a María Antonia Gallart y Claudia Jacinto, especialistas en el área educación y trabajo*, Buenos Aires, informe periodístico para su publicación N° 19.
- IIPE- BUENOS AIRES N° 26 (2004). *La escuela como formadora de los ciudadanos del siglo XXI*, Buenos Aires, informe periodístico para su publicación N° 26.
- Jacinto, C. (Coord). (2004). *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*, Buenos Aires, La Crujía.
- Jacinto, C. (2005). *Rupturas y puentes entre los jóvenes y el trabajo en Argentina*. En M.E.C.C.yT . Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Área de Desarrollo Profesional Docente. Seminario internacional "La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas". Huerta Grande. Córdoba.
- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*, Buenos Aires, Del Estante.
- Montes, N. y Ziegler, S. (2010). *Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria. Nuevos formatos para promover la inclusión educativa.* Revista mexicana de investigación educativa. RMIE vol 5 n°. 47. México.
- Pineau, P., Dussel, I., y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad.* Buenos Aires, Paidós.
- Pineau, P. (2010). *Aportes para el desarrollo curricular. Historia y política de la educación argentina.* Buenos Aires, Ministerio de Educación Presidencia de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente
- Puigrós , A. (Dirección) Y Rodriguez, L. (Coordinación) (2009). *Saberes: reflexiones, experiencias y debates*, Buenos Aires, Galerna.
- Southwell, M. (2008). ¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades, en Revista Propuesta Educativa, año 17, n° 29.Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. (Comp) (2003). Educación Media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso, Fundación Osde, UNESCO-IIPE. Buenos Aires. Grupo Editor Altamira.
- Terigi, F., (2006). Los cambios en el currículo de la Escuela Secundaria ¿Por qué son tan difíciles? En: *Revista PRELAC*, N° 3. UNESCO.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Directora General de Despacho
M. ED.

➢ Tiramonti, G. (Comp) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires. Manantial.

LENGUAJES ARTÍSTICOS

LA ENSEÑANZA DE LOS LENGUAJES ARTÍSTICOS

"toda educación artística que sea multicultural, secuencial y evolutiva,
y reconozca diversos estilos de aprendizaje,
puede ayudarnos a ver las semejanzas en los roles
y las funciones del arte a través de las culturas
y, al mismo tiempo,
convertirse en un agente de cambio social positivo."

Graeme Chalmers, 2003[130].

El arte es una construcción social en tanto se modifica y manifiesta a partir de características de espacio, tiempo y cultura, y de la forma en la que el ser humano se relaciona con su contexto. Frente a esto no es posible tener una única mirada sobre el arte, ni se puede hablar de verdades absolutas, porque depende de las convenciones culturales que posibilitan diferentes formas de interpretación.

La idea de lo bello, lo agradable y mimético, lo proporcionado, lo armonioso, lo feo, lo abstracto, el genio creador, son algunas de las concepciones que han sustentado al arte en otros tiempos. Con **la aparición de la idea de considerar al arte como lenguaje**[131] se abre un nuevo escenario en la historia, donde la búsqueda artística se centra en construir relatos con sentido "[…] que van constituyendo una realidad fragmentada, incierta, múltiple, determinada por el marco teórico desde el que se la piense…". (Fernández Troianao, G., 2010).

> *"En la actualidad se reconoce que **el arte es un campo de conocimiento**, productor de imágenes ficcionales y metafóricas, que porta diversos sentidos sociales y culturales que se manifiestan a través de procesos de realización y transmisión de sus producciones. Estas últimas se expresan con distintos formatos simbólicos estéticamente comunicables que cobran la denominación de **Lenguajes Artísticos**, en tanto modos elaborados de comunicación humana verbal y no verbal."* (Argentina, CFE Res. N° 111/10).

En el Ciclo Básico de la Educación Secundaria fueguina, los Lenguajes Artísticos integran un campo de conocimiento conformado por **Danza, Música, Plástico Visual y Teatro.** Este campo revaloriza y legitima cada uno de los lenguajes que lo integran considerándolos específicos; portadores de formas propias de representación, expresión y de comunicación. Pensando a cada uno desde su autonomía en la construcción del conocimiento artístico, confluyen en un campo de conocimiento por tener un enfoque compartido, un propósito común:

Revalorizar el espacio educativo de los Lenguajes Artísticos promoviendo la creación de conciencia acerca del derecho que a todos nos asiste de conocer el hecho artístico, disfrutando, reflexionando, produciendo y apropiándose de los lenguajes a través de los cuales las artes se manifiestan.

---

[130] Citado por Giraldez, A. (2009), en *Educación artística, cultura y ciudadanía: Metas educativas 2021*. España: Fundación Santillana, OEI.

[131] Adherimos a los conceptos vertidos por Aguilar, 1996 (citado por Akoschky, J. 1998, en *Artes y escuela: Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires, Argentina: Paidos) quien considera que el arte es un lenguaje pero no universal, sí es universal la necesidad del hombre de expresarse a través del arte. Cada cultura tiene un lenguaje artístico propio y una particular manera de utilizar este lenguaje en el conjunto de sus pautas, costumbres y valores.

La definición de este propósito compartido por los Lenguajes Artísticos, deja establecido un lugar diferente para su enseñanza y para el acceso a la experiencia estética en el Ciclo Básico de la Educación Secundaria:

> *"[...] los saberes y capacidades relacionados con cada lenguaje artístico no son transferibles de uno a otro aún cuando se reconozca un tronco común de conocimiento artístico compartido, vinculado a la capacidad metafórica y a la competencia interpretativa, los lenguajes artísticos expresan campos disciplinares específicos, con procedimientos, técnicas y saberes propios que no son intercambiables y que resultan sustantivos para una plena actuación en sociedad."* (Argentina, CFE Res. N° 111/10).

En este sentido, si bien en el nivel de Educación Secundaria se enfatiza la enseñanza de cada Lenguaje en su especificidad, ésto no significa renunciar a abordajes didácticos integrados, basados en los conocimientos artísticos que son compartidos por los Lenguajes y que constituyen el tronco común de este campo de conocimiento. Esta concepción, permitiría llevar adelante propuestas pedagógicas, que generen en los adolescentes experiencias acordes a la realidad y a la complejidad del mundo actual.

> *"En la cotidianeidad contemporánea abundan imágenes, sonidos, movimientos, gestos, que conforman discursos portadores de múltiples significados y sentidos. El manejo de la metáfora, las diversas lecturas acerca de un mismo hecho, la apropiación de bienes culturales y el desarrollo del pensamiento crítico, son considerados hoy, cuestiones fundamentales a la hora de comprender la complejidad del mundo en que vivimos."* (Argentina, CFE Res. N° 111/10).

La enseñanza de los Lenguajes Artísticos en la Educación Secundaria, debe constituirse en un espacio que posibilite el desarrollo de capacidades de producción y análisis crítico de las manifestaciones artísticas, comprometiendo la comprensión de las diversas formas de comunicación, de expresión, el desarrollo del pensamiento divergente, la construcción de la ciudadanía y la vinculación con el mundo del trabajo.

> *"La relación de los adolescentes con su contexto constituye uno de los aspectos fundamentales en el desarrollo de capacidades de análisis y reflexión crítica. El enfoque de los lenguajes/disciplinas que componen el área deberá conferir particular importancia a las culturas juveniles, a los vínculos entre los alumnos, tanto los que se producen en el aula y en los grupos de pertenencia como los entornos locales, regionales o globales."* (Argentina, CFE Resolución N° 111/10).

Por otro lado, en la Educación Secundaria, la enseñanza de los Lenguajes Artísticos:

> *"...aporta aprendizajes de relevancia en la Educación Sexual Integral, en tanto recupera y desarrolla la experiencia sensible y emocional de los niños/as y posibilita el aprendizaje de los diversos lenguajes artísticos, así como la exploración y el ejercicio de diversas formas de expresión y comunicación de ideas, sentimientos, emociones y sensaciones. Estos aprendizajes promueven la construcción de relaciones humanas profundas y respetuosas."* (Argentina, MEN. Ley Nacional N° 26.150, pág. 39.).

Asimismo, la enseñanza de los Lenguajes Artísticos debe contemplar, como contexto y como realidad constitutiva de los mismos, la diversidad cultural que existe en nuestra provincia, producto del legado de los pueblos originarios, y de los sucesivos procesos migratorios, ya que la misma constituye un escenario rico y variado en la construcción de la identidad fueguina. Los cantos, leyendas, relatos, lenguas, danzas de las diferentes provincias y de los pueblos originarios, son algunas manifestaciones culturales que forman parte de nuestra cultura y que portan saberes, modos de producción y de valores simbólicos propios. En este marco, la enseñanza de los Lenguajes Artísticos debe propiciar que el alumno parta desde su realidad, contribuyendo a la construcción y al fortalecimiento de su identidad; que se apropie de nuevos modos de ver el mundo, generando preguntas, buscando respuestas, respetando y valorando las

diferencias, apelando a una actitud crítica que le permita interpretar y reconstruir la cultura de pertenencia.

> Así, *"[...] al hacerlo a través de la escuela, la sociedad se garantiza a sí misma la apropiación de estos bienes por parte de un gran sector de los miembros que la componen: tanto de aquellos que podrían acceder a esta experiencia de forma espontánea a través del medio familiar como de aquellos otros cuya posibilidad de acceso estará dada por este único medio"*. (Spravkin, M. en Terigi, F., 1998).

"Educar desde esta perspectiva es imperioso: el mundo complejo, heterogéneo y desigual en el que vivimos requiere de sujetos transformadores, críticos y creativos que arriesguen nuevas formas de comprender y el impulso de cambiar sus condiciones de existencia." (Loyola, C., 2007).

Por último, este espacio curricular merece una aclaración particular ya que no sólo incluye un cambio de denominación, sino también de revalorización de las distintas disciplinas que lo componen descritas en el marco precedente. Es por ello que queda a criterio de la Institución

la selección de estos lenguajes, garantizando que el alumno transite por la mayor cantidad posible durante el Ciclo Básico, debiendo cursar como mínimo un (1) lenguaje por año.

PROPÓSITOS

- Facilitar la comprensión y valoración de las manifestaciones artísticas que integran el patrimonio cultural regional, nacional y latinoamericano, y el reconocimiento de los artistas, para contribuir a la construcción de la identidad.
- Favorecer el reconocimiento de las posibilidades expresivas de mujeres y varones a partir de diferentes Lenguajes Artísticos, para erradicar prejuicios habitualmente establecidos.
- Promover el análisis y la ampliación del universo visual, audiovisual, corporal y sonoro, para comprender las relaciones de los Lenguajes Artísticos entre sí, y su vinculación con los medios de comunicación y las nuevas tecnologías.
- Favorecer el acceso a los ámbitos de circulación, tradicionales y no tradicionales del arte en sus diversas formas, para la apropiación de los bienes culturales y la valoración de las producciones artísticas.

LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE MUSICAL

Y fue tanta la inmensidad de la mar,

y tanto su fulgor, que el niño quedó mudo de hermosura.

Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando,

pidió a su padre -¡Ayúdame a mirar!.

Galeano E., 1989.

En esta etapa de la Educación Secundaria los adolescentes se encuentran en la búsqueda de un rol y un lugar dentro de la sociedad y de la conformación de su personalidad.

La música asociada a las modas y medios, no sólo forma parte de sus vidas, sino que suele ser el centro de las mismas, influyendo y hasta a veces determinando el rumbo de esta búsqueda.

> *"Así los adolescentes y jóvenes [...] al igual que los adultos, construyen el conocimiento en estructuras cada vez más ricas y complejas, siempre inacabadas y en movimiento. El*

conocimiento aparece entonces como un devenir, como una construcción, como una búsqueda de respuestas, como la posibilidad de confrontar,

*relacionar nuevos y viejos aprendizajes y de reorganizar y oponer puntos de vista."(*Abadi, Kotín y Zielonka, 2001, p 20).

En este sentido, la función de la escuela es acompañar este proceso, garantizando el ingreso y egreso propiciando que este recorrido sea relevante para el alumno. Proporcionando las herramientas para desarrollar y acrecentar el mundo perceptivo del alumno y las formas posibles en las cuales él se puede relacionar con el hecho musical o artístico, generando de este modo una relación con la música que supere la adhesión o no, a géneros y estilos, modas y etiquetas.

"La concientización de que todas las tradiciones culturales modernas son multiculturales en su construcción y cambiantes en sus contenidos y en sus límites debiera ser planteada para resignificar ciertas manifestaciones musicales desde su análisis y promover el conocimiento de orígenes musicales, posturas estéticas, funcionalidad social." (Frega y Sabanes, 2008).

Esto hará que el alumno pueda interactuar con su entorno socio cultural de forma activa y crítica y no sólo como espectador pasivo, poniendo en juego su interpretación, la cual estará signada por su conocimiento y experiencia de un determinado contexto.

"Diversos parámetros que estaban presentes desde siempre en la música, son conscientemente trabajados y constituidos en principios constructivos a partir de la música contemporánea. La comprensión de un lenguaje (y cuando se habla de comprensión no se hace referencia al dominio de las técnicas involucradas en el hecho estético sino a la posibilidad de disfrutarlo) necesita del conocimiento." (Fischerman, 1998, p 19).

Diremos entonces que la tarea docente atenderá a brindar oportunidades de aprendizaje relacionadas con la apropiación del elemento sonoro, y los conocimientos para lograr comprenderlo, ya sea a través de la apreciación reflexiva, la producción musical y/o la contextualización del hecho sonoro musical en el campo del arte y en la dimensión sociocultural. La verdadera valoración de la música como modo de conocimiento, se basa en estos elementos de la experiencia musical, colocando el énfasis en el principio básico de hacer para conocer.

La participación activa e integral del alumno a través de la producción musical fomentará la reflexión y la toma de conciencia acerca de los elementos constitutivos del lenguaje musical y lo acercará a la producción de sentido, que le permitirá valorar el quehacer musical en tanto arte lenguaje. (Gainza, 1997).

Esta producción de sentido, permitirá al alumno crear puentes entre modelos estéticos y culturales que les son afines y nuevas propuestas de intervención cultural.

"Cuando se transitan los procesos vinculados a la producción y a la recepción del hecho musical, se consolidan los elementos del lenguaje musical como construcciones del pensamiento" (CFE. Res. N° 97/10).

Poder re-pensar la enseñanza del Lenguaje Musical dentro del Ciclo Básico de la Educación Secundaria tiene que ver en este caso, con considerar diferentes miradas o posicionamientos que se relacionan con la enseñanza de la Música.

Dentro de éste abanico de posibilidades cabe destacar, entre otras, una postura no muy difundida en los ámbitos escolares y que debería considerarse como una posibilidad más: la enseñanza no formal[132] de la música, donde el significante (hecho sonoro-musical) está cargado de significado (uso, función, utilidad,). Esto no sólo está directamente relacionado con la forma en la cual nosotros, los docentes, vivimos la música, sino también en como nuestros alumnos se relacionan

[132] Enseñanza no formal: Es toda actividad educativa, organizada y sistemática realizada fuera del marco del ámbito oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a grupos particulares de la población. Permite adquirir y acumular conocimientos y habilidades mediante las experiencias diarias y la relación con el medio.

con ella a través de su expresión, pensamiento y emoción. En este tipo de enseñanza cobran mayor relevancia los aprendizajes por sobre los contenidos tematizados (hacer para conocer, donde el hacer también es contenido), mirada antropológica de lo cultural, donde también se hace visible lo oculto, lo no validado por el sistema.

"De decisiones docentes acertadas depende que todos los alumnos tengan la posibilidad de acercarse a las manifestaciones del mundo del sonido" (Frega y Sabanes, 2008) y acceder a ellas "no sólo intelectualmente, no sólo estéticamente, no sólo emocionalmente, sino en todas esas formas" (Lehmann, 1993).

PROPÓSITOS

- Contribuir mediante la Educación Musical, al proceso sociabilizador de adolescentes y jóvenes, para la superación del autocentramiento, la adquisición de la autonomía moral, el descubrimiento de la perspectiva de lo común y de lo diferente.
- Proponer situaciones de aprendizaje que posibiliten la participación de todos los alumnos/as, para favorecer la *intersubjetividad y la empatía* pretendidas en el trabajo grupal.
- Profundizar en los modos de *Producción Musical*, atendiendo especialmente a los procesos constructivos de la música en la composición y ejecución interpretativa, para que el alumno/a vivencie este hecho como un modo de expresión, comunicación y construcción de pensamiento.
- Propiciar el conocimiento del lenguaje musical y los procesos implicados en la *Apreciación Reflexiva*, para que el alumno/a pueda advertir características singulares de la música, visualizando imágenes poéticas y contribuyendo a la generación de identidad.
- Fomentar el debate y la indagación sistemática sobre el *Contexto del Hecho Sonoro Musical* determinado por variables históricas, sociales, culturales, económicas y políticas, para comprender las decisiones estéticas y las variantes discursivas.
- Involucrar a adolescentes y jóvenes en proyectos que pongan en el centro de la escena educativa sus intereses, recorridos, expectativas y conocimientos, para generar experiencias de interpretación, creación y apreciación; relacionándolas con los aprendizajes de otros lenguajes.
- Propiciar la ampliación del universo sonoro, visual, audiovisual y corporal, incorporando los procesos de transformación y entrecruzamiento que caracterizan las manifestaciones artísticas en el arte moderno y contemporáneo, su vinculación con los medios de comunicación masiva y las nuevas tecnologías.

EJES Y CONTENIDOS

La construcción y el desarrollo del conocimiento artístico son "...producto de complejas formas de aprendizaje que se llevan a cabo a partir de tres aspectos o "dominios", el productivo, el crítico y el cultural" (Eisner, 1998).

Las diferentes formas de adquisición del conocimiento artístico, dan origen a los tres ejes de contenidos que a continuación se presentan:

Producción Musical, Apreciación Reflexiva y Contextualización del Hecho Sonoro - Musical. Los mismos, en el Ciclo Básico de la Educación Secundaria, tendrán las siguientes características:

PRODUCCIÓN MUSICAL

Al abordarlo el alumno transitará por diferentes momentos: el proceso de **exploración,** en el que accederá al conocimiento por descubrimiento a través de la acción; el de **imitación,** en el que se internaliza un modelo a través de la repetición; el de **improvisación**, en el que ensayan, asocian y combinan en forma espontánea recientes y anteriores adquisiciones; y el de **creación,** en el que plasman con originalidad esquemas ya adquiridos. Estos procesos, dentro del aprendizaje, no son estadios, no siempre se dan en este orden, ni de igual manera.

Este recorrido, implica la participación en propuestas de trabajo de producción grupal, individual o colectiva, considerando y revalorizando el entorno musical local y regional, ampliándolo a otros contextos estéticos que impliquen el desarrollo del pensamiento divergente, a través de diversos modos de aproximación a la creatividad mediante acciones que pongan en juego el cambio, la ruptura, la búsqueda de lo novedoso, lo sorpresivo, lo inesperado lo absurdo.

Primer año

- Desarrollo de la regularidad temporal, favoreciendo el compromiso grupal desde el trabajo corporal relacionado con las prácticas musicales. (división binaria y ternaria).
- Experimentación creativa y selección de diferentes sonoridades en las fuentes sonoras, favoreciendo el desarrollo de la autonomía en diversas producciones.
- Conocimiento y utilización de diferentes recursos vocales, (relajación, respiración, vocalización), incidiendo en el cuidado y utilización expresiva de la voz.
- Experimentación con las diferentes formas de organización y elaboración de las relaciones y sucesiones de alturas, (frases, semi frases, patrones melódicos), posibilitando la toma de decisiones en forma autónoma.
- Exploración en forma vocal y/o instrumental de superposiciones sonoras; texturas, ostinatos, bajos armónicos, acordes; facilitando la intención expresivo-comunicativa.

Segundo año

- Ejecución, comprensión y codificación de músicas con claves, bases e improvisaciones rítmicas en división binaria y ternaria, propiciando el trabajo cooperativo.
- Selección y utilización de diferentes recursos sonoros, su aplicación en los medios audiovisuales, (jingles, cortos, radio, etc.), favoreciendo la construcción de criterios con sentido e intención expresivo-comunicativa.
- Conocimiento y utilización de técnicas vocales, favoreciendo el cuidado y el enriquecimiento de las posibilidades sonoras de la voz.
- Conocimiento y aplicación de la noción de escala, tono y semitono, tónica y dominante, en contextos tonomodal y pentatónico, valorando la música como patrimonio cultural de los pueblos.
- Experimentación de las superposiciones sonoras (canon, quodlibet, contramelodía) y las relaciones armónicas, (I, IV, V), propiciando la exploración creativa con las diferentes posibilidades.
- Conocimiento y utilización de software en la producción musical, (grabación y edición de sonidos, edición de partituras), promoviendo su empleo como recurso para la creación y el registro de la producción propia integrada al patrimonio cultural.

Tercer año

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste SIANO
Directora General de Despacho
M. ED.

Ejecución e identificación de ritmos de músicas del repertorio local, regional[133] y latinoamericano, que incluyan desplazamientos métricos tales como síncopa, contratiempo, tipos de comienzo, valores irregulares, compases equivalentes, 3/4-6/8.

- Reconocimiento y utilización del recurso sonoro como portador de sentido vinculado con el contexto, contribuyendo a la toma de decisiones de manera autónoma.
- Selección de técnicas y recursos vocales en función de las características propias del estilo y/o de las intenciones, facilitando la expresividad y la comunicación.
- Reconocimiento y utilización, en el repertorio local, regional y latinoamericano, de relaciones de tensión y distensión en superposiciones sonoras y en secuencias armónicas sobre diferentes tipos de densidad sonora, comprendiendo y valorando la música como producción social.
- Comprensión y utilización de la improvisación (aleatoria o pautada) en la creación de obras vocales e instrumentales, fomentando el desarrollo del trabajo cooperativo en las diversas producciones grupales.
- Producción y comunicación de mensajes en diferentes formatos y con estructuras propias de las disciplinas artísticas utilizadas de acuerdo a la intencionalidad, el contexto y el público o la audiencia, favoreciendo la construcción de criterios con sentido estético.

APRECIACIÓN REFLEXIVA

La tarea de construcción de los aprendizajes musicales en el presente eje, se organizan en torno a procedimientos de análisis y de interpretación de los discursos musicales, dirigidos hacia la descripción del lenguaje musical y sus niveles de organización, tomando en cuenta los aportes de los marcos *semiológicos y estéticos* de la música, que posibilitan su estudio y su valoración. Una de las capacidades específicas del conocimiento musical, como lo es la interpretación, requiere necesariamente de procesos de reflexión sobre las dimensiones del lenguaje más preponderantes: el tiempo y el espacio. Conocer sobre la disposición de las partes de una obra en lo sucesivo y en lo simultáneo, colabora con las posibilidades de elaboración de criterios de selección, modos de uso, capacidades de asignar sentido y disfrute.

Primer año

- Identificación y comprensión de la relación entre las características del sonido y los elementos del código, (formas de representación gráfica), beneficiando el trabajo cooperativo.
- Análisis e interpretación de los recursos sonoros como portadores de sentido, utilizados en obras musicales, (percusión corporal, voz hablada y cantada, instrumentos musicales, materiales sonoros no convencionales), propiciando la reflexión y la interacción con el otro.
- Reconocimiento y comprensión de la estructura formal de una obra como recurso compositivo e interpretativo, (antecedente-consecuente, permanencia-cambio-retorno-variación), favoreciendo el desarrollo del pensamiento divergente.
- Análisis e identificación de las diversas relaciones texturales, (planos sonoros/ jerarquías, simultaneidad, sucesión), propiciando la participación en propuestas de producción musical grupal, individual o colectiva.
- Análisis e identificación de la función expresiva del ritmo en el discurso musical (tempo, estable-fluctuante; tipos de ritmo, liso-estriado), fomentando el derecho a la expresión y la comunicación.

Segundo año

[133] Regional: se refiere tanto a la región Patagónica a la que pertenece nuestra provincia, como al resto de las regiones de nuestro país que se encuentran presentes en la conformación socio-cultural de Tierra del Fuego.

- Caracterización de los elementos del lenguaje musical y los principios sintácticos utilizados en la elaboración del discurso, habilitando la experimentación creativa con las diferentes relaciones.
- Análisis y descripción del uso y rol de los materiales sonoros en los multimedios, (música, voz, sonidos ambientales y efectos de sonido), incidiendo en la reflexión crítica.
- Utilización y conceptualización de los materiales relacionados con la estructura formal de una obra y su función como recurso compositivo y/o interpretativo, promoviendo la toma de decisiones de manera autónoma.
- Comprensión y descripción de los diferentes grados de concertación utilizados en una obra musical, favoreciendo la participación en propuestas de práctica grupal y/o colectiva.
- Identificación auditiva y/o perceptiva de las relaciones musicales; tempo, ritmo y métrica, revalorizando las características del entorno musical local, regional y latinoamericano.

Tercer año

- Interpretación de las estructuras musicales y los niveles de organización utilizados en el discurso musical como recurso compositivo, (estructura formal, recursos sonoros, textura, melodía, ritmo...), favoreciendo la comprensión y valoración de la música como producción social.
- Reflexión sobre la utilización de recursos sonoros en el contexto de los usos y consumos culturales de la música en la actualidad, (fuentes convencionales y no convencionales; usos no convencionales de las fuentes; experimentación sonora; nuevas tecnologías),
- Tratamiento electrónico y digital del sonido, beneficiando la comprensión de significados explícitos o tácitos.
- Análisis descriptivo y comparativo de los criterios organizativos del discurso musical en la sucesión, (introductoria, expositiva, elaborativa, transitiva, reexpositiva), promoviendo la reflexión sobre los saberes construidos y sus relaciones.
- Reflexión de las actitudes discriminatorias y estigmatizadoras vinculadas a la realización musical, (discriminación por formas de habla y de canto, formas de ejecución según las culturas de procedencia, los roles instrumentales estereotipados), impulsando el intercambio y valoración de la música que constituye el entorno sonoro.
- Discriminación y reproducción de relaciones sonoras sucesivas y simultáneas de acuerdo al grado de permanencia de los sonidos en el tiempo, (ritmo en relación a la forma y la textura), posibilitando la interpretación poética y metafórica (desplazamiento, alusión, sustitución).
- Reflexión y asignación de sentido al hecho estético, fundamentándolo en forma analítica, descriptiva, e integradora, favoreciendo la construcción de identidad.

CONTEXTUALIZACIÓN DEL HECHO SONORO -MUSICAL

La obra musical y los procesos creativos, han sufrido cambios significativos en relación con el momento socio-histórico y las posibilidades tecnológicas. La construcción de los aprendizajes en este sentido, implica la comprensión de los marcos contextuales, participando en proyectos de producción musical en los que se experimenten diversos modos de creación, y se analicen reflexivamente tanto las producciones propias como de terceros, poniendo en juego niveles de análisis relacionados con el contexto musical[134], contexto situacional[135] y contexto sociocultural[136].

[134] Contexto musical: está formado por los elementos del lenguaje que rodean un fragmento musical y que contribuyen a la significación total de la obra o hecho sonoro-musical.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

Primer año

- Identificación de características del discurso musical relacionadas con los principios constructivos que determinan el estilo de obras escuchadas e interpretadas, (Figura-fondo, estructura formal, concertación), promoviendo el desarrollo de la autonomía en diversas producciones musicales.
- Conocimiento, comprensión y valoración de la música como patrimonio cultural, atendiendo a las producciones locales, regionales y latinoamericanas.
- Valoración y reconocimiento de los distintos circuitos de musicalización y socialización juvenil; promoviendo el diálogo y la reflexión con el otro.
- Identificación y reconocimiento de la utilización de las fuentes sonoras a través del tiempo en un marco cultural determinado, impulsando la revalorización de las características del entorno musical local, regional y latinoamericano.
- Conocimiento e identificación de los profesionales que intervienen en la producción del hecho musical, (instrumentistas, compositores, copistas, sonidistas, DJ...), valorando las diferentes músicas que constituyen el entorno sonoro del alumno en la cotidianeidad.

Segundo año

- Reconocimiento y valoración de la producción artística como manifestación cultural inmersa en un contexto socio-histórico, favoreciendo la construcción de identidad.
- Conocimiento de las cualidades acústicas de los recintos y la influencia en la transmisión y recepción del mensaje sonoro, favoreciendo la intención expresivo-comunicativa del hecho sonoro musical.
- Identificación, reconocimiento y valoración de la música en los medios audiovisuales, (cine, televisión, publicidad, etc.), propiciando la construcción de criterios con sentido crítico.
- Análisis e interpretación de obras de diferentes épocas y estilos como medio expresivo y comunicativo, posibilitando la interacción y la reflexión con el otro.

Tercer año

- Interpretación y valoración de los principios constructivos en obras vocales e instrumentales de diferentes épocas y estilos, considerando intensidad del sonido: acentos, matices; movimiento: tempo lento, moderado y rápido; y articulaciones: maneras de producir el sonido.
- Conocimiento y utilización de diferentes recursos tecnológicos en producciones artísticas integradas, reflexionando sobre los saberes construidos y sus relaciones.
- Análisis crítico de la influencia de los medios en la conformación de la identidad cultural y la música como mediadora, beneficiando el desarrollo de la autonomía.
- Valoración del hecho estético como portador de sentido con relación al contexto de producción y de recepción de la obra, considerándolo patrimonio cultural de los pueblos.

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS

Respecto de la "Producción Musical"

La selección de las siguientes recomendaciones didácticas, se ha realizado teniendo en cuenta uno o más de los siguientes criterios:[137]

[135] Contexto situacional: es el entorno físico inmediato donde se lleva a cabo la situación comunicativa. Colabora en la interpretación del sentido del mensaje sonoro-musical. Se relaciona con el momento en que se establece la comunicación.

[136] Contexto sociocultural: está relacionado con las circunstancias históricas y los hábitos, costumbres y normas de una comunidad que colaboran en la interpretación global del mensaje sonoro musical.

[137] Estos criterios se han elaborado, a partir de las demandas puestas de manifiesto por los docentes en los sucesivos encuentros mantenidos con los equipos técnicos a lo largo de este proceso.

- Abordar aquellos contenidos sobre los que hay mayor dificultad al momento de enseñar y/o mayores obstáculos para que los alumnos puedan aprender,
- Explicitar opciones posibles para el tratamiento de temas sobre los que no hay suficientes recursos,
- Mostrar otros enfoques plausibles de ser trabajados en el hecho educativo.

El repertorio en la Educación Secundaria

La siguiente propuesta pretende reconsiderar las modalidades informales de transmisión musical, rescatando formas y sentidos.
Está basada en la transmisión oral y la adquisición de técnicas y conocimientos a partir de la práctica social de la música, dejando de lado los variados sistemas teóricos frecuentemente separados de la práctica los cuales, en su mayoría, presentan en forma fragmentada el conocimiento.
En este punto, se sugiere un término superador, praxis, el cual busca romper con la dicotomía entre teoría y práctica y poder fusionarlos en experiencias como la que se propone, donde las canciones sirven tanto para expresarse a través de ellas, como también de vehículo para la enseñanza de la música.

En este tipo de prácticas, son considerados de vital importancia los vínculos afectivos existentes dentro de las comunidades, los que generan el interés en la interpretación y producción de determinado repertorio musical. Esto pretende fortalecer la motivación y el desarrollo de una identidad cultural propia de la provincia y de la región en los alumnos.

Para ello y con respecto al repertorio, el material didáctico escogido también debería considerarse como música fuera del ámbito institucional. "Los libros de métodos eran utilizados como guías, y los maestros no se desviaban de la fórmula...De esa manera el tópico de la lección no era la música como un fenómeno audible, sino la música como objeto simbólico" (West & Rostvall, 2003).

En este punto sería, recomendable poder considerar como material de estudio músicas que los estudiantes escuchan o hacen por fuera de la escuela, mediante la incorporación de repertorios que no cuentan con mayor presencia a nivel de las industrias culturales, un claro ejemplo es el beat box, el cual circula entre nuestros alumnos generalmente a través de la transmisión y registro oral de diferentes secuencias de ritmos que incluyen desplazamientos métricos, síncopas, contratiempos y variedad de sonoridades producidas por la voz.

El desarrollo de la memoria y el entrenamiento auditivo, constituyen objetivos fundamentales en la adquisición de estos saberes, apoyándose en algunas ocasiones en soportes grabados o escritos, que no necesariamente se vinculan con la notación tradicional.

Podríamos decir entonces que algunas características dentro del aprendizaje de estos desempeños musicales son que:

- se aprenden realizando las acciones que lo conforman
- las acciones deben ser suficientes para que los estudiantes alcancen cierto dominio sobre ellas
- no se alcanza el aprendizaje con la repetición y con la ejercitación solamente, debe existir una instancia de reflexión sobre el modo en que esa ejercitación se realiza, de manera que favorezca la adquisición de conceptos asociados al desempeño musical que se ejercita.

Lo esencial aquí, más que el talento, es el interés y el entusiasmo del estudiante, y ésto es generado por el lugar que ocupan los vínculos (familia, vecinos, amigos, comunidad).

Es importante poder elaborar una propuesta educativa, que valorice y tenga en cuenta los intereses, recorridos, expectativas y conocimientos de los adolescentes y jóvenes, poniéndolos en el centro del proyecto y la escena educativa. Dando lugar a sus iniciativas las que, en este caso en particular, podrían relacionarse con el estilo personal que se le quiera imponer a estas producciones, o con otro tipo de propuestas vinculadas con el repertorio, como por ejemplo, el

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Coleste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

armado de discotecas institucionales o áulicas, que propiciarían el rescate y la puesta en valor de la música que constituye el entorno sonoro de los alumnos en la cotidianeidad, permitiendo establecer, entre otras variables, parámetros y vínculos para el análisis del discurso musical.

También es importante poder socializar el repertorio aprendido, y salir de la soledad en la que generalmente trabaja el profesor de música, esto quiere decir ofrecer esta producción a compañeros de otros cursos, centros de jubilados, jardines de infantes, festivales barriales, etc. Además se puede articular enriqueciendo esta propuesta con los aportes de otros espacios curriculares.

La composición grupal

La composición no es de propiedad exclusiva de los dotados técnicamente o de los genios creadores, partiendo de esta premisa, daremos lugar a nuestros alumnos para que hagan el recorrido que los lleve desde la exploración, a una creación en la cual aprendan a construir secuencias sonoras para expresarse.

Para ello, se sugiere seguir ciertas estructuras que solo se transformarán en uno de los numerosos caminos a recorrer, para arribar a la composición.

Siguiendo el proceso compositivo grupal desarrollado por Fautley, (2005) podemos decir que toda composición es generada por un estímulo, cuento, leyenda, escena de una película, propaganda, temas sugeridos, (tarde lluviosa, tormenta de viento, el viejo y el niño, despertar) etc. el cual los alumnos discuten en una fase inicial confirmatoria. En ella, los adolescentes determinan alguna característica distintiva de su composición, lo rítmico, lo formal, lo tímbrico… y cómo estos elementos colaboran en la comunicación de una propia manera de interpretar la realidad.

Asimismo es oportuno que se realice la exploración del objeto material que producirá el sonido.

Esto da lugar al próximo estadio, el de génesis musical, en el que las ideas musicales surgen a partir de la utilización de los instrumentos musicales con intención de búsqueda de sonidos diferentes, con una finalidad expresivo-comunicativa.

Para facilitar su selección los podemos agrupar según el siguiente esquema:

- Sonidos aislados, sonidos de a dos o tres, muchos o pocos sonidos.

- Esquemas y direcciones de sonidos: sonidos altos, bajos, largos, cortos.

- Texturas y colores de sonidos: sonidos ásperos, suaves, brillantes, opacos.

"Ciertos procedimientos compositivos organizadores fundamentales, como los de repetición constante y uniforme, alternancia y contraste, transformación por aumentación, serán descubiertos en forma autónoma por cada grupo" (Tafuri, 1998).

Las fuentes sonoras pueden ser convencionales o no, dando lugar a la creación y originalidad desde su selección y elección.

Mientras la composición grupal toma lugar, una estrategia de enseñanza muy común es la del docente circulando de un grupo a otro, ofreciendo comentarios y sugerencias mientras va surgiendo la obra.

La manipulación del material musical, a saber: estructuras formales, melodías, superposiciones sonoras, ritmos… tendrán la intención de determinar la organización de las ideas. Así, si un grupo ha generado un número considerable de ideas musicales iniciales, es probable que el docente vaya a ayudar a los alumnos a constituir esas representaciones en alguna forma o estructura, pudiendo retomar las ideas surgidas en forma autónoma en la etapa exploratoria. También puede existir la posibilidad de que los estudiantes hayan organizado su idea musical, en este caso, el docente verá si es necesario que se extiendan o acoten sus ideas de alguna manera.

Algunas variables organizativas que pueden orientar la composición son, por ejemplo:

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

2796

- Tensión y distensión.
- Simetría y asimetría.
- Continuidad y discontinuidad.
- Repetición, mínima variación y cambio.
- Yuxtaposición y superposición.

En esta instancia del proceso, es conveniente una ejecución de la obra en progreso, para repasar ideas musicales, ensayarlas, rever partes y, en especial, evidenciar la coherencia y el sentido de unidad de la obra. Se recomienda la grabación de esta primera versión, para poder realizar una apreciación reflexiva del trabajo realizado. El uso de nuevas herramientas tecnológicas, tanto en el registro como en el proceso de composición, no serán abordadas en esta oportunidad, pero es bueno saber que es una ventana que se abre a múltiples posibilidades de enriquecer esta propuesta[138].

Luego vendrá el refinamiento de la composición en cuanto a extensión, desarrollo y todo tipo de modificaciones que se quieran introducir con sentido estético y cooperativo. Trabajar en grupos, permite a los alumnos distribuir el proceso compositivo entre ellos, determinando tareas y roles para cada uno de sus integrantes.

La ejecución final, marca la conclusión del proyecto o unidad temática como así también el final de la composición, la cual tendrá esta intención expresivo-comunicativa, (uso simbólico).

> *"La comunicación expresiva, que utiliza como hemos dicho los mecanismos del pensamiento simbólico, permite no sólo a los jóvenes, sino también a los adultos manifestar las tensiones interiores y los símbolos en los cuales ellas se encarnan con tal que estén marcados por la búsqueda de la propia identidad y de la relación con los demás, y permite también manifestar las relaciones de valor que conectan el individuo con el mundo y con su contexto cultural."* (Tafuri, 1998).

Respecto de la "Apreciación Reflexiva"

La audición

Una de las formas de la apreciación es la audición, y por aparecer como la más claramente identificable, dentro del lenguaje musical, no siempre es la más trabajada.

Para equilibrar las experiencias de audición que los alumnos tienen a través de los medio masivos de comunicación en los que, generalmente, se privilegia la difusión de canciones, es recomendable acercar obras puramente instrumentales, las que permitirán ampliar su percepción de la dimensión expresiva de la música sin estar condicionados por la asociación que, inevitablemente, se produce con el significado de la letra.

Al seleccionar una obra o fragmento para la audición se deben tener en cuenta varios aspectos, entre ellos:

Sería oportuno que en las primeras experiencias las audiciones no sean tan extensas, para poder graduar la cantidad de información que se ofrece. Esto permitirá al alumno mantener su atención sobre el material ofrecido el cual, si es un fragmento, deberá guardar *coherencia discursiva*.

---

138 Las nuevas tecnologías, enmarcadas por proyectos pedagógicos claros e ingeniosos, brindan la posibilidad de encarar, con mayor dinamismo, aspectos estructurantes de la tarea docente: que los alumnos logren "aprender a aprender", "aprender a pensar" y "aprender a vivir juntos".
Además, si agregamos a este cuadro de situación, las variables que ha puesto en escena, en Argentina, el programa nacional denominado "Conectar Igualdad", con la distribución masiva de netbooks entre estudiantes y profesores del nivel secundario, contamos con más y mejores razones para no subestimar la importancia fundamental de las nuevas tecnologías en el campo educativo.
Cada netbook de "Conectar Igualdad" cuenta con dos escritorios compuestos por bibliografía, actividades, herramientas digitales y videos, entre otros recursos educativos. Se trata del escritorio para el alumno y el escritorio para la familia. Además, las netbooks de los profesores, cuentan con el escritorio del docente. De esta forma, con esos recursos disponibles más el acceso a Internet, en cada aula del nivel secundario, existirá la posibilidad de acceder a más y variadas fuentes de información, para que las clases puedan ser también más polifacéticas e interactivas.

Tener en cuenta la duración de una obra, admitirá trabajar con los alumnos en forma paulatina y progresiva, la escucha por períodos cada vez más extensos.

Claridad en la presentación de elementos discursivos, entre otros: rítmica, métrica, melodía, armonía, textura, forma, expresión, juego concertante. Los que facilitarán, o harán más dificultosa, la tarea de identificar y poder seguir el hilo conductor de la obra.

Una de las variables posibles dentro del análisis, es la audición con soporte visual. En este caso, podríamos tomar, por ejemplo, los trabajos de Andy Warhol (Marilyn Monroe 1967) perteneciente al movimiento del Pop Art, y comprobar que existen elementos compositivos comunes como la repetición y la mínima variación que hacen posible la relación con composiciones del minimalismo, como las de Steve Reich ("Six Pianos" -1973- o "Drummings").

La identificación de nuevos principios constructivos, tanto desde la imagen como desde el sonido, contribuirá a la comprensión del lenguaje artístico contemporáneo. Estos ejemplos cobrarán real sentido para el alumno, si se encuentran debidamente contextualizados.

Partir desde ejemplares cercanos al contexto del alumno, nos permitirá entrar en contacto y diálogo con aquellas producciones musicales que los estudiantes escuchan y que los identifica con su grupo etario, posibilitándonos comenzar a incursionar en el terreno de la audición, hablando su propio idioma.

Estos aspectos deberían ser tomados en cuenta también, en el momento de secuenciar las actividades. Para ello debemos considerar además de lo ya enunciado, los indicadores sobre el nivel de dificultad de la propuesta, los que estarán vinculados con lo evidente o subyacente del o los elementos que estamos analizando.

En un primer momento, trataremos de ofrecer a nuestros alumnos ejemplos musicales en los cuales los materiales a identificar (o textura, o ritmo, o melodía...) se encuentren claramente expuestos, para, en audiciones sucesivas, ir identificando estos mismos elementos en obras que los presenten de forma no tan explícita.

Es recomendable que la cantidad de elementos a identificar, sea también en forma progresiva. Focalizando en cada escucha la atención en un elemento en particular, para luego ir complejizándolo hasta llegar a apreciar la totalidad de las relaciones musicales que se dan en un fragmento u obra, teniendo en cuenta que el reconocimiento de relaciones sucesivas precede a las simultáneas.

El arreglo musical desde la apreciación reflexiva

Arreglo, es entendido como la transformación que se realiza de una composición musical para ser interpretada de una forma diferente, dentro esta transformación, se realizan acuerdos concertados entre las partes intervinientes, proponiendo un juego de roles en el que cada personaje asume diferentes niveles de protagonismo.

Dentro de este *Juego Imaginativo* Swanwich destaca, "hay considerable interés por explorar posibilidades estructurales, buscando el contraste o modificando ideas musicales establecidas. Una de las principales formas de producción sorpresa o especulación consiste en concluir con un final original,..." (Swanwich, K. 1991)

En este caso, tomaremos la melodía y el ritmo como materiales de análisis para la realización de un arreglo.

En una composición musical, la melodía está conformada por patrones rítmicos y melódicos, cuyo encadenamiento da lugar a unidades mayores de sentido, como secciones o movimientos en obras de más amplia duración.

Nuestra observación más puntual y minuciosa desde el eje de la Apreciación Reflexiva, estará relacionada en este caso con particularidades relativas al diseño de alturas, al intervalo de tiempo entre ataques y al contexto armónico, lo cual le otorga significación a estas unidades formales,

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

que en adelante llamaremos patrones, y nos servirán como material para la elaboración del arreglo.

La inclusión de patrones, pretende proporcionar equilibrio formal a la producción musical, a su vez que actuará como elemento estructurante del discurso en la elaboración del arreglo.

De acuerdo al orden en que se presentan los patrones melódicos, estos se denominan, inicial, de desarrollo y final.

Dentro de una canción como "Solo le pido a Dios" (1978) de León Gieco, esta sería la distribución de patrones melódicos:

Solo le pido a Dios	patrón inicial
Que la guerra no me sea indiferente	patrón de desarrollo
Es un monstruo grande y pisa fuerte	patrón de desarrollo
Toda la pobre inocencia de la gente	patrón final

A partir de la identificación de este material, podremos incorporar al arreglo partes imitativas, complementarias o contrastantes del mismo.

Por ejemplo, aquí se podría tomar el patrón inicial y, cada vez que apareciera en la canción, imitar su melodía con una misma fuente sonora a modo de arreglo.

"Las consideraciones sintácticas del encadenamiento entre *patterns* – propias de la tonalidad- proporcionan indicios para adoptar criterios de arreglos" (Martinez, I. S/A).

Uno de estos indicios es la separación entre patrones en la sucesión, en el ejemplo anterior, entre el primer y segundo patrón, como así también entre el segundo y tercero, la cesura es de tres tiempos lo que posibilita la inclusión de ritmos de diferentes extensiones imitando, contrastando o complementando estas semi frases.

Otros indicios pueden ser proporcionados por las características constructivas de la melodía.

Por ejemplo, un patrón con un ritmo diferente a los que le siguen, ésto permite repetirlo utilizando otro recurso vocal o instrumental.

En el tema "Aprendizaje" (1973) de Charly Garcia, cada uno de los patrones melódicos presenta diferentes ritmos y melodías, lo que nos permite aplicar este tipo de arreglos.

Aprendí a ser	imitación vocal o instrumental
Formal y cortés...	imitación vocal o instrumental

Otra característica, puede ser el patrón que se repite varias veces en el desarrollo melódico, a éste se le puede superponer un patrón que contraste en movimiento, se mueva cuando el otro está quieto y viceversa.

También el patrón seguido de silencio idéntico al de su extensión, ésto permite repetir el patrón en forma diferida ocupando el silencio.

Un tema que presenta las características expuestas en los dos últimos ejemplos es "Desconfío de la vida" (1972) de Pappo Napolitano.

No sé por qué	No sé por qué (patrón diferido) vocal o instrumental
Imaginé	No sé por qué (patrón diferido) vocal o instrumental

Que estábamos unidos

Quietud movimiento

Y me sentí mejor

Quietud movimiento

El mismo arreglo, se puede aplicar a la segunda estrofa donde la frase "No sé por qué" se resignifica.

Estimulando el uso poético del recurso y la inclusión de metáforas musicales, ejemplo en la segunda estrofa:

Un viejo blues	No sé por qué (puede ser cantado con la letra)
Me hizo recordar	No sé por qué (puede ser cantado bocaquiusa o imitado en forma instrumental, remitiendo metafóricamente a esta frase).

Este tipo de arreglos, cobrarán mayor notoriedad y dotarán al hecho sonoro musical de mayor contenido expresivo, si añadimos a ellos el amplio rango de variaciones dinámicas que se pueden utilizar, a partir de la selección de las fuentes sonoras y los modos de ejecución. Estos, podrán ser utilizados para destacar una línea melódica o rítmica, para determinar un tipo de acompañamiento, o para resaltar diferentes partes de la obra.

"El análisis de los materiales componentes de la obra y sus relaciones, son pistas que guían la ejecución, configurando el perfil de la interpretación musical" (Martinez, I. S/A).

Las formas de registro gráfico de los acuerdos a los cuales se va arribando a lo largo de la concertación, serán parte del arreglo. Servirse de este soporte, permitirá al alumno organizar la ejecución, tanto en lo sucesivo como en lo simultáneo, permitiéndole anticipar acciones y otorgándole una visión total y parcial de la obra, lo que redundará en una mayor precisión y justeza en el ensamble.

Reconocer a través de la Apreciación Reflexiva este tipo de estrategias constructivas y aplicarlas en un arreglo musical, contribuirán al reconocimiento de estas estructuras en diferentes tipos de discursos musicales, reconociendo los procesos compositivos y organizativos implicados, otorgando herramientas para el desarrollo expresivo y comunicativo.

Respecto de la "Contextualización del Hecho Sonoro - Musical"

En este eje, retomaremos el tema de las dimensiones que conlleva el término Contexto del Hecho Sonoro Musical. Para su comprensión integral tendremos en cuenta tres dimensiones:

El **Contexto musical**: el cual está formado por los elementos del lenguaje que rodean un fragmento musical, y que contribuyen a la significación total de la obra o hecho sonoro-musical. Esto se refiere a la manera en que se presentan los materiales en la obra, timbres, texturas, formas... los cuales pertenecen a un tiempo y espacio en particular, y son consecuencia de ese contexto.

Por ejemplo, los sonidos de los cuales los compositores clásicos disponían para sus obras eran mucho más acotados, en cuanto a cantidad y variedad, con respecto a los que nuestros alumnos, actualmente, escuchan en los medios masivos de comunicación. Esto merece, por parte del docente, una contextualización relacionada con los elementos del lenguaje, para poder tener en cuenta esta clase de variables y allanar la comprensión de este tipo de discursos.

Contexto situacional: es el entorno físico inmediato donde se lleva a cabo la situación comunicativa. Colabora en la interpretación del sentido del mensaje sonoro-musical. Se relaciona con el momento en que se establece la comunicación. Es importante tener en cuenta los circuitos por los que transita el mensaje sonoro musical, hasta la recepción del mismo. Por ejemplo, de qué forma se grabó la obra que estamos ofreciendo a los estudiantes, si es una grabación de estudio o

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

un recital en vivo. También se debe preparar el momento de la recepción por parte del alumno, porque ello hace al contexto situacional y condiciona la interpretación del mensaje.

Especialmente deberíamos tener en cuenta el contexto situacional en el momento de socializar alguna producción realizada por los alumnos, características acústicas del recinto, necesidades de amplificación, ubicación del público.

Contexto sociocultural: está relacionado con las circunstancias históricas y los hábitos, costumbres y normas de una comunidad, que colaboran en la interpretación global del mensaje sonoro musical. Esta dimensión la deberemos tener en cuenta, tanto para el momento en que se produjo la obra, como en el instante de la recepción de la misma.

"Las artes son más que esparcimiento y adorno. Constituyen una fuerza vital por la cual tomamos conciencia de verdades" (Paynter, J. 1991).

Aquí, se sugiere comenzar por la indagación sobre los trabajos realizados por los artistas, poetas y compositores vivos de nuestro medio, ésto persigue la finalidad de no sentirnos confusos y extraños ante la música de nuestro propio tiempo.

Tener en cuenta esta dimensión de la contextualización contribuirá, por ejemplo, en poder comprender que Yupanqui dijo cosas con su música acerca del mundo en que vivía, de su orden social, del mundo natural, etcétera.

Estas dimensiones no sólo se dan en el largo plazo, sino que en las producciones que nuestros alumnos realizan a diario el contexto se modifica continuamente y debe ser una variable a tener presente.

Para el abordaje de la Contextualización del Hecho Sonoro Musical, se propone la organización y desarrollo de aquellas acciones que ubican algún emergente del entorno particular de la escuela. Este abordaje, implica identificar aquellas circunstancias propias o características relevantes, que presenta la temática de la comunidad educativa. Desde luego, tal significación estará ligada con las visiones del mundo compartidas por los participantes.

Estas actividades pueden estar articuladas con contenidos abordados desde el eje de la Apreciación Reflexiva, relacionado con los hábitos en el entorno próximo.

Para ello se puede pensar abordaje de la contaminación sonora dentro y fuera de la escuela, que permita dar respuestas a los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo es el manejo de la contaminación sonora en la escuela?
- ¿Qué cantidad de residuos sonoros se generan en la escuela y de qué clase son?
- ¿Qué inconvenientes y riesgos existen para nuestra salud?
- ¿De qué forma se utilizan las nuevas tecnologías?

Los anteriores interrogantes pueden transferirse a los hogares de nuestros alumnos.

A partir de esta información base, se puede organizar una investigación solidaria, definiendo equipos que se encarguen de aspectos históricos, la actualidad y las perspectivas dentro de la comunidad seleccionada. Además, es posible sistematizarlos en un archivo que se enriquezca con los aportes de los estudiantes.

Otras actividades posibles son las salidas de campo. Se puede planear y programar la visita a diferentes ámbitos de nuestras ciudades: fábricas, puerto, comercios, oficinas, museos, entre otros.

Versiones

Una actividad que se sugiere para trabajar el presente eje, tiene que ver con la comparación de dos versiones del tema Cacique Yatel. La primera, de Hugo Gimenez Agüero y la versión del mismo tema, de Ioro y Flavio (1997). El sentido de escuchar estas dos versiones, es poner en

valor los entornos de procedencia de ambas. La primera generalmente llega a los alumnos a través de sus padres o el entorno familiar, y la segunda a través de los medios de comunicación o grupo de pares. Como conclusión de esta primera parte, podemos decir entonces que esta composición no es exclusividad de la gente mayor, y que el Rock se ha ocupado de este tipo de obras principalmente por su contenido, que describe un contexto.

Como actividades de contextualización, se sugiere averiguar de qué lugar es el autor, significado de las palabras empleadas en la letra de la canción, investigar sobre los personajes nombrados y como se ven reflejados en la toponimia de la Patagonia sur, la cual los alumnos, en su gran mayoría, recorre cada año en las vacaciones de verano.

Otra actividad posible que se desprende de la anterior, es el poder trabajar con la superposición de patrones rítmicos extraídos de las dos versiones sobre los cuales se puede recitar en forma de Rap un texto producido por el alumno, quizá en Practicas del Lenguaje, el cual hable de lugares y personajes propios del lugar.

De esta actividad se pueden formular otras tantas como, por ejemplo, la improvisación rítmica. Sobre una rima proponer un ostinato en base a una palabra, variar distintas frases rítmicas, improvisar preguntas y respuestas vocales, instrumentales, o de percusión corporal.

Otras de las actividades que se corresponden con este eje son : leer y analizar materiales periodísticos, artículos de revistas; mirar y analizar películas, programas televisivos y radiales destinados a adolescentes, también algunas propagandas y publicidades, comics, videos musicales, y música presente en el mercado actual, para realizar un reconocimiento y análisis del rol de la música en los medios de difusión y comunicación, como así también lograr una aproximación a la comprensión de los fenómenos de socialización musical y masificación de las producciones, qué rol toma el estado y de qué manera se ve reflejado en sus proyectos culturales, entre otros.

Construir discursos verbales (escritos u orales) explicando o describiendo las características del entorno puestas de manifiesto en diferentes obras musicales. Elaborar un juicio crítico fundamentado, a partir de la comprensión de los componentes que intervienen en la producción artística.

Realizar mapas y redes conceptuales de las estructuras musicales y de los procesos de producción. De las tendencias estéticas de los jóvenes como rasgo identitario. De los ámbitos de formación de músicos que existen en la comunidad. De los comercios que ofrecen para la venta instrumentos musicales.

Sonorización de audiovisuales

Dentro de la sonorización de imágenes distinguimos cuatro posibilidades diferentes de llevarlo a la práctica. A través de sonidos ambientales, (viento, lluvia, río) música, lenguaje hablado, (palabra hablada, onomatopeyas) y ruidos (percutora, ametralladora, ruido blanco).

Una de las formas posibles es que mediante el análisis de un animé se vayan reconociendo estas diferentes formas de sonorizar, observando como el sonido colabora, potencia o determina el mensaje que la imagen quiere expresar.

En este caso una buena experiencia es ver la película sin audio para luego comprobar los aportes que hace la banda sonora a la obra en general.

El registro del análisis se podría realizar a través de la confección de una línea de tiempo, similar a las de los programas de edición de video y audio, (Sony Vegas) dividida en segundos o minutos en la cual se van anotando los diferentes eventos vinculados con la sonorización que se suceden en la proyección.

Aquí los alumnos reconocerían que existen sonorizaciones en lo sucesivo como así también en lo simultáneo, por ejemplo, en superpongan ruidos, lenguaje hablado y música.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STAHG
Directora General de Despacho
M. ED.

De esta forma se puede claramente ver como el contexto situacional de determinada escena influye y es parte del mensaje expresado.

Este mismo recurso con algunas modificaciones se utilizaría en la sonorización tanto de cuentos, leyendas, como así también de imágenes fijas.

Luego de esta actividad se sugerir una salida recorriendo diferentes sectores de nuestro colegio o ciudad para recolectar sonidos mediante la grabación y edición, los cuales utilizaremos en diferente tipo de producciones. Sonorización de una conversación, corto o animé. Collage sonoro mediante la edición de sonidos con programas como el Audacity o el Adove Audition, donde la sonorización hable por sí sola.

Estas creaciones hacen tangible el contexto del adolescente en sus producciones.

La textura es un elemento sobre el cual se puede trabajar desde la sonorización teniendo en cuenta para ello los diferentes planos sonoros, (diferentes volúmenes para voces y música) como así también el paneo (en el canal derecho sale el sonido del río en el izquierdo pasos de personas).

Estas actividades vinculadas con el eje Contextualización del Hecho Sonoro y Musical invitan a proyectos más ambiciosos como el de la Radio en la escuela donde numerosas áreas del conocimiento se congregan con un fin.

RECOMENDACIONES PARA LA EVALUACIÓN

Al interior del departamento de los Lenguajes Artísticos, debemos tener en claro que cada uno de los lenguajes que la escuela desarrolla se enseña, se aprende y se evalúa.

Evaluar en el contexto áulico e institucional, refiere a los procesos mediante los cuales uno o varios aspectos de la enseñanza y/o del aprendizaje son analizados, para reorientar la toma de decisiones pedagógicas.

Con el fin de reunir información para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, los docentes construimos instrumentos de evaluación y organizamos situaciones puntuales de evaluación, además de observar a los alumnos en situaciones habituales de clase.

La información recabada en este transcurso, nos permite elaborar juicios de valor sobre los procesos o los resultados del aprendizaje, sustentados en esa evidencia y no en impresiones aisladas.

Entendiendo que la evaluación es un proceso, podemos señalar algunos aspectos a considerar:

Seleccionar lo que se quiere evaluar.

Éste debe ser un recorte representativo del conjunto de los contenidos que fueron enseñados.

Establecer momentos que permitan tomar decisiones en torno a la enseñanza y a los aprendizajes.

Comenzar un ciclo, proyecto o actividad sin mediar palabra y que el lenguaje musical sea suficiente para establecer la comunicación, podría arrojar datos muy valiosos para una evaluación diagnóstica. Este puede darse, a través de la imitación de un ritmo determinado con percusión corporal o materiales presentes en el aula, bancos, sillas, paredes, piso. Ejecución de superposiciones rítmicas o melódicas en forma de ostinatos extraídos de una especie musical, chacarera, por ejemplo, o una canción.

Esta posibilitará detectar los conocimientos con los que cuentan los alumnos, como resultado de su recorrido y participación de actividades socioculturales, tanto en espacios formales como no formales.

Este tipo de actividades debería proporcionar información sobre:
Saberes con los que cuenta el grupo.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Modos de resolución seleccionados por los alumnos ante determinada problemática.
Intereses comunes y particulares.
Capacidades relacionadas con los procesos de producción, apreciación y contextualización del hecho sonoro y musical.

Se trata de establecer cuáles son los conocimientos previos y las necesidades de los alumnos.

Durante nuestras clases, hay alumnos que realizan sus trabajos con más rapidez que otros. Frente a esta situación, se espera que el docente pueda acompañar con otras estrategias. Esto podría realizarse con la colaboración de aquellos alumnos que demuestran facilidades, por ejemplo, en la ejecución de una pequeña melodía en el piano, ayudando a sus compañeros a lograrlo. Si el alumno toma seriamente su tarea, elevará su autoestima y estará ensayando otro rol como el de coordinador de producciones grupales.

Esta instancia de evaluación es fuente de ajustes, confirmaciones o cambios, tanto en la propuesta docente, como en las estrategias que el alumno pone en juego en su tarea.

Presentar los contenidos que no fueron comprendidos de otra manera, reorganizar los grupos de trabajo, prestar atención a ciertos ajustes puntuales, son algunas de las posibilidades con las que cuenta el docente en esta fase.

Por su parte, los alumnos podrán revisar ideas, pensamientos y acciones, como así también compartir dudas y convicciones entre tantas otras acciones.

A estos modos de evaluar se los conoce como "*Evaluación de proceso*", esta puede darse de forma espontánea, a través del intercambio de opiniones o comentarios entre pares y con el docente, o ser planificada.

Al finalizar una secuencia de actividades o proyecto de trabajo el docente podrá realizar una "*Evaluación de cierre*". En ella establecerá qué debieran ser capaces de conocer, comprender y realizar los estudiantes como resultado del proceso transitado, tomando como referencia los propósitos, qué y cómo se enseñó.

La información obtenida debe considerarse como punto de partida para la siguiente etapa.

Una de las posibilidades consiste en realizar trabajos grupales o colectivos, en los cuales se ponga en juego todo lo trabajado en función de una producción. La temática puede ser generada a partir de un texto, una canción, una película, de la cual se puede realizar una versión grupal incluyendo sonidos, ritmos, cantos. Con ciertos requisitos en cuanto a la forma, textura, dinámica o duración. Cada grupo realizará una puesta en común, explicando cómo se organizaron, cuáles fueron sus contratiempos y cómo los solucionaron. Recibirán una devolución[139], tanto del docente como del resto del grupo, en base a pautas acordadas y socializadas previamente.

Algunas de ellas pueden ser:

Compromiso con el trabajo grupal, ensamble, ensayo.

Comprensión y utilización de recursos rítmicos, melódicos, formales, texturales, dinámicos, vocales, corporales, técnicos, escenográficos.

Actitud creativa.

Aplicación de variables acordadas previamente.

Construcción de instrumentos y/o estrategias

Se deben generar variadas instancias e instrumentos de recolección de información, a lo largo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Alguno de los formatos pueden ser, grillas para completar de acuerdo a observaciones realizadas, cuestionarios, planillas de autoevaluación, situaciones problemáticas para resolver dentro o fuera

[139] Devolución refiere a una apreciación cualitativa y cuantitativa de lo producido.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

de la clase, portafolios, entre otros. Los mismos se pueden utilizar en forma individual o grupal, con un tiempo estipulado previamente, usando bibliografía de apoyo, en forma escrita u oral.

Debemos considerar en este punto, por lo enriquecedora que resulta la experiencia, colocar al alumno en situaciones en las que se tenga que evaluar. Por ejemplo una *evaluación mutua* (entre pares), *autoevaluación* (el alumno evalúa su propio desempeño). Aquí se sugiere trabajar, también sobre el acierto, "qué de lo que hice me salió bien". Poder resaltar lo que se hizo en forma acertada, y no solamente que predomine la sanción del error.

La co-evaluación (junto con el docente), para ayudar al alumno a visualizar qué elementos favorecieron o dificultaron el progreso de las diferentes habilidades puestas en juego.

Siguiendo el enfoque de que la evaluación debe estar íntimamente ligada a qué y cómo se enseña, es que se propone que los contenidos del eje de la Apreciación Reflexiva sean evaluados a través de experiencias de escucha reflexiva, donde el alumno pueda expresar su punto de vista (análisis y reconocimiento auditivo y/o perceptual, puesta en común).

En el eje de la Contextualización del Hecho Sonoro y Musical, se sugiere la utilización entre otros instrumentos de evaluación, del *portafolios.* Éste consiste en una carpeta que recopila trabajos realizados por los alumnos y que podrán compartir con sus pares, profesor y padres, la cual da cuenta de progresos, logros y dificultades. En ella el alumno podrá incluir los trabajos que considere importantes en el proceso de aprendizaje (ejemplo: borradores con varias versiones de un mismo trabajo en los que se vean reflejadas correcciones y mejoras) Aquí se podrán incluir por ejemplo, formaciones típicas de un determinado estilo musical. Biografías de referentes de esos estilos. Recopilación de un repertorio de canciones (lo que le permitirá incluir material de "fuera de la escuela").

Una de las características sobresalientes del portafolio es su instancia de reflexión sobre los procesos de aprendizaje. Para llevarlo a cabo se sugieren algunas preguntas:

- ¿Cuáles fueron tus logros o aciertos?
- ¿Cómo te sientes respecto de tu producción?
- ¿Cuáles fueron tus dificultades y tus dudas?
- ¿Qué quieres mejorar?
- ¿Cuáles fueron los propósitos en la construcción del portafolios?
- ¿Consideras que se han logrado?

Los contenidos del eje de la Producción Musical, se sugiere evaluarlos a través de experiencias de interpretación vocal/instrumental y de creación (elaboración de propuestas sonoras y musicales).

En este caso el producto final no debe ser el único parámetro de evaluación, ya que no da cuenta de los procesos transitados y los conocimientos adquiridos a través de la apreciación y la contextualización.

Las producciones podrán ser expuestas en *reuniones de evaluación,* en las que el alumno podrá desempeñar los roles de expositor y receptor.

En una primera instancia, el alumno realizará una co-evaluación (junto con el profesor) de la producción de sus pares en base a criterios como, por ejemplo, en torno a una actividad de sonorización de un texto:

- identificación de imágenes sonoras,
- selección de fuentes sonoras,
- formas de ejecución,
- ajuste puntual con la lectura.

Como expositor, podrá analizar y reflexionar sobre el desempeño de roles en las diferentes producciones musicales (solista, parte del grupo, director, arreglador…). Esto nos permitirá llevar

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Gobierno de la Provincia de Tierra del Fuego,
Antártida e Islas del
Atlántico Sur
Ministerio de Educación

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

"2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

adelante una enseñanza dinámica del lenguaje musical, que nos ofrece la posibilidad de teorizar sobre la práctica.

Formulación de juicio de valor para la toma de decisiones pedagógicas

Se espera que la evaluación no solo permita identificar logros y dificultades, sino también que favorezca la construcción de conocimientos y facilite la reflexión acerca de las problemáticas relacionadas con la enseñanza de los lenguajes artísticos y sus múltiples posibilidades de resolución.

Saber cómo se ha enseñado, qué se ha aprendido y cuál fue el camino transitado permitirá al docente repensar sus prácticas de enseñanza para fortalecer los procesos de aprendizaje.

Si los resultados de la evaluación se utilizan en forma global y dinámica, permitirán generar modificaciones en las prácticas de enseñanza y, particularmente, en las propuestas de trabajo ofrecidas a los alumnos.

A modo de cierre podemos decir:

"La música como arte emociona, conmueve sensiblemente a quien la produce y a quien la recibe; si para conocer sus códigos se pierden estos efectos, se pierde la principal vía de encantamiento y satisfacción." (Malbrán, Martinez y Segalerba, 1994, p 8).

Lo que nos congrega en torno al hecho sonoro musical también es parte del código, es algo factible de ser enseñado y aprendido.

GLOSARIO

Intersubjetividad: formación de ideas y relaciones enfatizando la cognición compartida y el consenso.

Empatía: es la capacidad cognitiva de percibir en un contexto común lo que otro individuo puede sentir. También es un sentimiento de participación afectiva de una persona en la realidad que afecta a otra.

Semiología: se define como el estudio de los signos, su estructura y la relación entre el significante y el concepto de significado. Cómo el ser humano conoce el mundo que lo rodea, cómo lo interpreta y cómo construye y crea conocimiento y lo transmite.

Estética: La estética es la ciencia que estudia e investiga el origen del sentimiento puro y su manifestación.

Coherencia discursiva: en este caso se refiere a que la fragmentación no haga perder el vínculo con el todo.

BIBLIOGRAFÍA

- Abadi, S. & Kotín, C. & Zeilonka, L. (1992). *Música Maestro*. Buenos Aires, México: Lumen.
- Andrés Joan, Martínez Olmo Francesc. (2008). *La Evaluación Alternativa de los Aprendizajes*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Augusto Pérez Guarnieri. (2007) *África en el Aula: una propuesta de educación musical.* La Plata, Buenos Aires: Edulp.
- Belinche, D. y Larrègle, M. E. (2006). *Apuntes sobre Apreciación Musical*. La Plata, Buenos Aires: Edulp.
- Eisner, E. (1998). *Educar la Visión Artística*. Buenos Aires: Paidós.
- Frega, A. & Sabanes, I. (2008). *Música en el Aula*. Buenos Aires: Editorial Bonun.

"Las Islas Malvinas, Georgias y Sandwich del Sur son y serán Argentinas

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

- Fischerman, D. (1998). *La Música del Siglo XX.* Buenos Aires: Paidós.
- Gainza, V. (1993). *La Educación Musical Frente al futuro.* Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad,* Barcelona: Paidós.
- Gobierno de la ciudad de Buenos Aires. (2008) *Música. Taller de audición, creación e interpretación. Aportes para la enseñanza. Nivel Medio.* Buenos Aires.
- Hargreaves, D. (1991). *Infancia y Educación Artística.* Madrid: Ediciones Morata.
- Malbrán, S. & Martinez, C. & Segalerba, G. (1994). *Audio Libro I.* La Plata. Las Musas Ediciones Musicales.
- Martinez, I. (1994) *El arreglo Musical como Construcción del Aprendizaje. Avances de una investigación en marcha, relativa al estudio de los patterns rítmicos y melódicos.* Disertación doctoral no editada. Universidad de La Plata. Neuquén, Argentina.
- Paynter, J. (1991). *Oír aquí y ahora: una introducción a la música actual en las escuelas.* Buenos Aires: Ricordi.
- Raspo, E. & Capurro, D. & Castro, M. & Zimbaldo, A. & Lutzow Holm J.(2000). *Canciones, juegos, actividades con corcheas.* (1ª ed.). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Saitta, C. (1997). *Trampolines musicales.* Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Samela Gustavo, Gorostidi Susana, *¿Cómo nos llega la música?, Un estudio comparativo de distintas experiencias de transmisión musical,* Cátedra Educación Musical Comparada, FBA UNLP.
- Shafer, M. (1998). *Cuando las palabras cantan.* Buenos Aires: Ricordi.
- Sirvent, M. (1999). *Cultura Popular y participación Social.* Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Small, C. (1991). *Música, sociedad, educación.* Madrid: Alianza.
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación.* España: Editorial Morata.
- Tafuri, J. (Mayo 1998). *Procedimientos Compositivos en la Improvisación Musical Infantil.* Documento presentado en 2da. Conferencia Iberoamericana de Investigación Musical. Buenos Aires, Argentina.
- Vivanco, P. (1986). *Exploremos el sonido.* Buenos Aires: Ricordi Americana.

LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE PLÁSTICO VISUAL

"El trabajo en las artes desarrolla la capacidad de atender no a lo monumental sino a las cosas pequeñas, los aspectos internos de la experiencia, el reflejo de una gotita en una hoja dorada,

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

el frio color gris de una temprana mañana de invierno,

una pila de alambre oxidado y arrugado

junto a un viejo muro de ladrillos."

Elliot W. Eisner, 1995.

El universo Plástico Visual, representa un conjunto de saberes necesarios para comprender e interpretar la realidad contemporánea, como así también para la construcción de la identidad propia y social.

Las Artes Plástico Visuales conviven en la sociedad como una forma más del hacer artístico, y se integran por las diferentes manifestaciones, perdurables o efímeras, que el hombre ha sabido construir a lo largo de su historia visual. El dibujo, la pintura, la escultura, el grabado, las instalaciones o intervenciones artísticas, los "objetos"[140], la fotografía, son algunos de los formatos simbólicos visuales a través de los cuales los artistas corporizan, revelan y comunican sus visiones del mundo. Estos modos elaborados de comunicación humana, constituyen un lenguaje y representan un espacio de conocimiento integrado por saberes propios, posibles de ser enseñados y aprendidos en la escuela.

La enseñanza y el aprendizaje del Lenguaje Plástico Visual, en el Ciclo Básico de la Educación Secundaria, debe propiciar aplicaciones del pensamiento en la diversidad y desde el sentido[141] accediendo a formas simbólicas creadas por otros, pero también, creando formas propias de ver, de construir relatos visuales y de reflexionar.

Para comprender la importancia y el posicionamiento que, como educadores, debemos tomar respecto del Lenguaje y su enseñanza, es necesario atender a lo que en la actualidad ocurre con el entorno visual:

- La globalización del mundo visual es una realidad que posibilita a las personas, desde temprana edad, a estar en contacto con las imágenes en sus diferentes expresiones. Muchos jóvenes experimentan a diario imágenes fijas o en movimiento sobre diferentes soportes tales como pantallas de televisión, computadoras, teléfonos celulares, libros, revistas, entre otros. El contacto cotidiano genera experiencias placenteras, cercanas, y la posibilidad de construir conocimiento sobre ese objeto portador de imagen y contenido. Por otro lado, la cultura de los jóvenes evidencia una preocupación manifiesta por su imagen personal y su estética (indumentaria, peinados, maquillajes, tatuajes, accesorios).
- Las Artes Plástico Visuales, en tanto formas de representación[142] visual, se han visto complejizadas en los últimos años por los aportes de la tecnología y los medios de comunicación, originando la **cultura visual**[143].
- El desarrollo tecnológico ha ido cambiando en paralelo con el desarrollo de la creación artística, desde el hombre del Neolítico hasta la actualidad. Según lo expresa Fernández Izquierdo (2007) la presencia de la tecnología a lo largo de la historia fue transitando un pasaje: "De ser una herramienta al servicio del artista que condiciona el resultado final de la obra de arte pasa a ser parte de la misma sin tener ni más ni menos peso que el resto de los

[140] "Estos objetos [artístico] se caracterizan por reunir materiales y objetos funcionales preexistentes que, descontextualizados, son resemantizados al ser ubicados en un nuevo contexto." Nigro, A. (2003).

[141] Tomamos las palabras de Castillo, D.P. (2004) cuando expresa: "En educación caracterizamos como con sentido todo lo que sostiene a un ser humano en su crecimiento y en su logro como educador, todo lo que enriquece la promoción y el acompañamiento de aprendizaje, todo lo que enriquece la gestión de la institución educativa para cumplir con sus funciones, todo lo que enriquece el uso de medios y la práctica discursiva en función del aprendizaje. El sentido para el estudiante pasa por la autoafirmación y la construcción de sí mismo, por el desarrollo de la propia expresión, por la capacidad de interactuar y de comunicarse con el mundo y consigo mismo, por la apropiación de saberes, por un crecimiento sin violencia, por la alegría del aprendizaje y del sentimiento de la propia construcción.".

[142] Consideramos lo postulado por Debray en "Vida y muerte de la imagen" (Editorial Paidos) "Representar es hacer presente lo ausente. Por lo tanto, no es simplemente evocar sino reemplazar. Como si la imagen estuviera ahí para cubrir una carencia, aliviar una pena."

[143] Para Nicholas Mirzoeff (2003) "La cultura visual no depende de las imágenes en sí mismas sino de la tendencia moderna a plasmar en imágenes o visualizar la existencia." El autor expresa que comprender la cultura visual es analizar las respuestas que manifiestan los individuos y los grupos ante los medios visuales de comunicación en la actualidad.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

elementos que la integran." En la actualidad la **tecnología visual**[144], con el uso de nuevos soportes, es capaz de proporcionar nuevas formas de materialización, de significación, de producción y de reflexión permitiendo un acceso diferente al mundo a partir de imágenes[145] (visuales, sonoras, audiovisuales) que logran fascinar y cautivar al espectador de diferentes edades.

> *"En este contexto la importancia del universo visual adquiere un papel fundamental como conformador de identidades, no sólo por su omnipresencia sino por su fuerte poder persuasivo: se asocia a prácticas culturales (lo que significa que forman parte de lo que está pasando), se vinculan las experiencias de placer (se presenta de forma agradable, con una retórica visual y narrativa atractiva y produce satisfacción) y se relaciona con formas de socialización (los sujetos se sienten parte de un grupo con el que se identifican)"* (Hernández, F., 2000).

El universo, con sus formas, texturas, olores, espacios, permite conocer y conocerse, significando un componente importante en la construcción de las representaciones del sujeto sobre sí mismo (la identidad) y sobre el mundo (la realidad). Estos saberes culturales con los que los alumnos cuentan en referencia al mundo visual/perceptivo y las preocupaciones que los movilizan, necesitan ser enriquecidos y complejizados en la escuela, desde la enseñanza y el aprendizaje del Lenguaje Plástico Visual.

El espacio educativo que ocupa el Lenguaje Plástico Visual debe atender a esta demanda contextual y aportar fuertemente a formar la mirada[146], a través de prácticas artísticas que desarrollen: la percepción desde una postura crítica y ***reflexiva***, la ***producción*** como producto de la imaginación y la creación personal y el conocimiento del ***contexto*** como lugar favorecedor del hecho artístico. Esto permitirá que los alumnos se apropien de un lenguaje sirviéndose de él como una forma de conocimiento, expresión y comunicación posibilitándoles, a la vez, la construcción de significados propios acerca del mundo.

Entendemos por formación de las miradas a las prácticas artísticas que permiten "... enseñar a ver, aprender a pensar la imagen, y a hablar de lo que se ve. Decir lo que vemos, nombrarlo, describirlo, interrogarlo. En suma, detener la imagen y pensarla." (Morduchowicz, R., 2004). La imagen en la contemporaneidad se presenta "...como estructura portadora de significados posibles, como discurso polisémico, productor y a la vez producto de un contexto, admite interpretaciones diferenciadas y divergentes[147] de la realidad, tanto en el momento de su producción como en el de su recepción" (Cativiela, A., 2009).

La enseñanza y el aprendizaje del Lenguaje Plástico Visual aborda los saberes referidos a la construcción del discurso visual (producción) atendiendo a las posibles interpretaciones (recepción) metafóricas, ambiguas, abiertas, propias del discurso artístico situados en un espacio y en un tiempo determinado (contexto).

No podemos dejar de mencionar lo que el arte, a través de sus artistas, representa y ha significado en el devenir socio histórico. Los artistas visuales han sido y son partícipes de su tiempo observando, influyendo, superando o visionando sobre su cultura. Cada uno, desde su autoría y aún desde el anonimato, supo construir y construye relatos poéticos de la realidad contextual. Algunos desafiaron cánones estéticos del momento (belleza), otros denunciaron situaciones

---

[144] "Entiendo por tecnología visual cualquier forma de aparato diseñado ya sea para ser observado o para aumentar la visión natural, desde la pintura al oleo hasta la televisión e Internet." Mirzoeff Nicholas (2003).

[145] "Una imagen es un signo que presenta la particularidad de que puede y debe ser interpretada, pero no puede ser leída. De toda imagen se puede y se debe hablar; pero la imagen en si misma no puede." Debray (1994).

[146] "Mirar no es recibir, sino ordenar lo visible, organizar la experiencia. La imagen recibe su sentido de la mirada, como lo escrito de la lectura, y ese sentido no es especulativo sino práctico." Debray (1994). Ampliando estas palabras consideramos que en el acto de mirar también se convocan, a la vez, otros sentidos. Por ello, cuando las posibilidades de la visión se encuentran reducidas o ausentes, la persona accede a la experiencia a través de sus otros sentidos transitando por procesos de organización de lo percibido.

[147] Tomamos el concepto de "Lecturas múltiples" desarrollado por Arthur Efland (1996) para explicar las diferentes interpretaciones que puedan darse ante una misma imagen. "Algunos críticos posmodernos consideran que los espectadores de una obra de arte la interpretan o leen desde perspectivas tan distintas que a partir de su experiencia visual construyen de hecho obras diferentes que pueden llegar a parecerse poco o nada a la intención original del artista. Stanley Fish (1980) sostiene que los espectadores se convierten en artistas al recrear la obra en el acto mismo de entenderla. [...] En el arte posmoderno, las diferencias entre interpretación se originan en un uso deliberado de la contradicción, la ironía, la metáfora y la ambigüedad, también llamada doble codificación."

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Gobierno de la Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur
Ministerio de Educación

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

sociales (pobreza, guerras, inseguridad), otros se adentraron a los conocimientos de la ciencia para contar nuevos mundos de fantasía, otros reflexionan sobre el hombre y su trascendencia (religión). Diferentes[148] miradas, diferentes posturas, diferentes formas de decir ante una misma realidad: eso implica el lenguaje del arte.

Por ello entendemos la enseñanza y el aprendizaje del Lenguaje Plástico Visual desde propuestas pedagógicas democráticas que construyan y habiliten la búsqueda personal y la libertad[149] en el hacer.

> *"Establecer condiciones para un verdadero marco de libertad significa el compromiso de desarrollar en los alumnos la variedad y la calidad de conocimientos que los instrumente para elegir, y además generar las experiencias que les permitan ir ampliando las fronteras de "lo posible", entendiendo que aquello que los niños [jóvenes] no conocen, lo que no saben que existe, no podrá ser considerado como opción"* (Spravkin, M., 2006).

PROPÓSITOS

- Generar propuestas de producción artística, a partir de la exploración y la composición con los procedimientos y componentes formales del Lenguaje Plástico Visual, permitiendo que los jóvenes expresen y comuniquen ideas, sentimientos, emociones, experiencias.
- Ofrecer experiencias, con temáticas variadas, para que los alumnos puedan realizar producciones plástico visuales, a partir de diferentes medios y modos que impliquen la búsqueda de nuevas formas de representación y resolución artísticas, incorporando conocimientos, información y recursos tecnológicos de diferentes campos.
- Generar propuestas para que los jóvenes puedan ampliar y resignificar "sus representaciones visuales", permitiendo que puedan decidir con libertad usarla, rechazarla, criticarla o producir desde el conocimiento y desde su subjetividad.
- Ofrecer experiencias convocantes que impliquen la acción grupal en la construcción de relatos plásticos visuales, posibilitando el aporte de los saberes individuales y la valoración de las diferencias.
- Generar situaciones que permitan el análisis y la interpretación de los mensajes visuales que llegan a través de los medios de comunicación, para que los alumnos puedan reflexionar sobre la influencia que los mismos representan en la cultura.
- Habilitar espacios para la reflexión grupal en donde tomen protagonismo la duda, la pregunta, el cuestionamiento, la comparación sobre producciones personales o de otros, para poder pensar o arribar a nuevas formas de expresión o construcción.
- Organizar prácticas de observación y análisis de las imágenes, actuales y de otras épocas, para que los jóvenes puedan identificar las variables de espacio y tiempo que generaron la creación de diferentes estilos y géneros artísticos en la historia, valorando los aportes que se hacen presentes en las manifestaciones contemporáneas.
- Diseñar y desarrollar prácticas artísticas que posibiliten a los alumnos ampliar la percepción, para afrontar y procesar la variada información sensorial del entorno con el que conviven a diario, logrando constituirse en miembros activos y críticos.
- Favorecer el acceso y el contacto con los bienes culturales, acrecentando la participación de los jóvenes como espectadores críticos y partícipes necesarios en el hecho artístico.

[148] "Lo bueno y lo malo, lo verdadero y lo falso, lo bello y lo feo son categorías dependientes de situaciones histórico-sociales, pertenecientes a una parte determinada de la sociedad y también de la relación que se establece entre el sujeto y el mundo exterior, del cual forma parte, en otros términos, de la ideología de ese sujeto." Zátonyi, M., (2002).

[149] Entendemos por libertad en el hacer, a la capacidad que tiene todo ser humano de optar por una manera u otra lo cual implica una reflexión, una búsqueda intencionada y una elaboración consciente de lo que se quiere realizar.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

EJES Y CONTENIDOS

Consideramos como referentes válidos para la selección de los ejes y contenidos los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios) y la Resolución N° 111/10 CFE "La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional", con ésto se anhela que contribuyan a asegurar una base común a todo el Sistema Educativo Provincial y Nacional, priorizando la unidad dentro del mismo. Asimismo tomamos como importantes insumos a la hora de definir los contenidos, los documentos curriculares provinciales vigentes, tales como "Diseño Curricular EGB3" versión 1.0. (1998) y los aportes de los docentes Provinciales del Nivel Primario y Secundario "Planificaciones 2010".

La construcción[150] y el desarrollo del conocimiento artístico plástico visual es "...producto de complejas formas de aprendizaje que se llevan a cabo a partir de tres aspectos o dominios: el productivo, el crítico y el cultural" (Eisner, E., 1995). Atendiendo a estas formas de construcción del conocimiento artístico, proponemos organizar los contenidos del Lenguaje Plástico Visual desde tres ejes:

- **La producción en el Lenguaje Plástico Visual.**
- **La reflexión en la imagen plástico visual.**
- **La contextualización de las Artes Plástico Visuales.**

De esta forma se hace pertinente implementar estrategias didácticas que permitan desarrollar las capacidades necesarias para poder lograr el aprendizaje artístico en sus tres dominios, permitiendo que los alumnos puedan:

- Construir formas artísticas de naturaleza estética y expresiva.
- Aprender a ver en el arte y en el entorno, logrando adquirir una percepción estética.
- Comprender el arte como fenómeno cultural.

Los ejes planteados son una propuesta organizativa de los contenidos y una herramienta pedagógica e institucional. Ello no implica un orden secuencial en su enseñanza, sino que ayudan a tener presente que cada contenido de la disciplina deberá abordarse en relación dialéctica, vinculando el/los elementos del lenguaje, con las formas de producir (producción), con las formas en que se percibe y se interpreta (reflexión) y con el entorno en que una manifestación estética circula (contexto).

Los contenidos se presentan, a la vez, complejizados en tres años correspondientes al 1°, 2° y 3° año del Ciclo Básico de la Educación Secundaria. La institución educativa, en conjunto con los docentes del espacio curricular, deberán realizar la selección de los mismos según la distribución que tenga el lenguaje en su propuesta curricular.

LA PRODUCCIÓN EN EL LENGUAJE PLÁSTICO VISUAL

Este eje propone contenidos que posibilitan, al alumno, la adquisición de saberes referidos al Lenguaje Plástico Visual, a partir de situaciones concretas de representación. Construir una escultura, una intervención artística o un dibujo son ejemplos de producción plástico visual que implican el tránsito por un proceso cognitivo - perceptivo en el que se conocen *los elementos propios del lenguaje, se construyen imágenes mentales y se realizan relatos visuales* con un material determinado.

El alumno se enfrenta y debe transitar un camino en donde pone en juego formas de construcción del conocimiento relacionadas con discriminar entre distintas opciones, seleccionar, organizar y componer, con los elementos del lenguaje, relatos visuales. Se congregan en un mismo momento,

[150] Adherimos a lo postulado por Castillo, D.P., (2004) donde expresa: "No se construye conocimiento como quien está haciendo un edificio o algo fuera de sí mismo. Uno construye precisamente en sí mismo. Por lo tanto, en el terreno de la educación, construir es construirse. Y uno se construye no sólo a través de conocimientos. Lo hace por el arte, por el juego con el propio cuerpo, por las interacciones, por los encuentros con los otros seres. Uno aprende cuando se construye a sí mismo, cuando adquiere competencias que le permiten apropiarse de sus posibilidades y de las que ofrecen la cultura y el mundo en general."

en un proceso combinatorio, las intenciones y las posibilidades personales, los recursos materiales disponibles y el conocimiento y empleo de los mismos.

Primer año

- Realización de producciones[151] plástico visuales, considerando las variables espaciales (bidimensional/ tridimensional) y temporales (lo efímero, lo perdurable).
- Elaboración de bocetos, apuntes y gráficos valorando los distintos momentos que participan en el proceso compositivo, acrecentando las posibilidades resolutivas individuales.
- Exploración, selección y elección de técnicas, materiales, soportes y herramientas convencionales y no convencionales considerando las necesidades compositivas y expresivas.
- Elaboración de relatos visuales valorando y apropiándose del lenguaje como una forma más de comunicación de ideas, sentimientos, emociones individuales y/o grupales.
- Exploración y composición en el espacio plástico, relacionando los elementos figura - fondo y sus modos de vinculación.
- Conocimiento y utilización de los indicadores espaciales, generando ilusión de profundidad en el plano bidimensional.
- Identificación y aplicación de la simetría y sus variantes, destacando su presencia en las formas naturales.
- Reconocimiento y representación de la ilusión de movimiento en la imagen, empleando diferentes recursos expresivos.
- Experimentación y selección de diferentes marco de encierro y formatos, considerando las relaciones que se establece entre: el limite perceptivo y material de la imagen, entre la superficie interior y exterior, entre el mensaje y el formato.
- Conocimiento y elección de diferentes encuadres, puntos de vista y escalas de planos, considerando las relaciones que resultan entre el espectador y el relato.
- Elección de diferentes procedimientos y acciones sobre las formas, relacionando la materia que las sustenta y sus posibilidades de agrupar, dispersar, repetir, adicionar, sustraer, encastrar, modelar, troquelar, ahuecar, otros.
- Conocimiento, utilización y conceptualización de la línea como elemento formal, contemplando las variantes de espesor en relación con el tamaño de la superficie y las calidades de recorridos, densidad y trazo.
- Conocimiento, utilización y conceptualización de la textura visual, táctil, regular, orgánica, apreciando su participación expresiva en representaciones plástico visuales.
- Utilización y reconocimiento del color en sus variantes (tinte, matiz, saturación, valor, contraste, luminosidad), significando su participación en la construcción de formas, de percepciones, de atmosferas, de movimientos, otros.
- Experimentación con la luz (intensidad, posición, dirección) y su comportamiento sobre las superficies (opacidad, transparencias, traslucidez), considerando las alteraciones que se producen en la percepción de las formas y los espacios (climas).

Segundo año

- Realización de producciones[152] plástico visuales, considerando las variables espaciales (bidimensional/ tridimensional) y temporales (lo efímero, lo perdurable).

[151] Dibujo, pintura, construcción, ensambles, collage, instalación, fotografía, video, historieta, objeto, intervención, entre otras.
[152] Dibujo, pintura, construcción, ensambles, collage, instalación, fotografía, video, historieta, objeto, intervención, entre otras.

- Desarrollo y valorización de los momentos en el proceso compositivo (boceto, maqueta, guión, story-board, concreción), jerarquizando diferentes niveles de representación.
- Búsqueda, selección e inclusión de materiales, soportes, objetos y herramientas no convencionales, atendiendo a las necesidades compositivas y expresivas del relato plástico visual.
- Conocimiento y aplicación de operaciones sobre las formas tales como sustitución, supresión, intercambio, adjunción, en producciones plástico visuales, generando otras formas de decir y de representar ideas, intereses, reflexiones y/o sentimientos.
- Composición y conceptualización del espacio plástico (interiores y exteriores, reales y virtuales, públicos y privados) interviniendo, representando y/o modificándolo.
- Aplicación y conceptualización de los indicadores espaciales, generando ilusiones ópticas de avance, retroceso, profundidad en el plano, movimiento, otros.
- Representación del volumen en el espacio tridimensional, contemplando la proporción (relación de tamaño entre las partes del todo) y los puntos de vistas perceptivos (frontal, superior, lateral, otros) en proyecto personales y/o grupales.
- Identificación y organización del espacio y el tiempo, generando ilusión de movimiento.
- Construcción y conceptualización de diferentes encuadres atendiendo a las problemática espacio (plástico) tiempo (relato), operando con reencuadres, imagen secuenciada, superficies internas y externas, marco explícito e implícito.
- Elección de diferentes procedimientos y acciones sobre las formas en relación a la materia que las sustenta y sus posibilidades de operar, agrupando, dispersando, ampliando, reduciendo, obturando, otros.
- Aplicación y búsqueda de efectos y climas visuales, empleando *los elementos* constitutivos del lenguaje plástico visual y sus posibilidades de mixturas.
- Empleo de la *línea* modulada y sensible, indagando sobre las diferentes calidades y sensaciones espaciales sugeridas.
- Aplicación y conceptualización de la *textura* de la materia, de la superficie, de los soportes, valorizando su participación expresiva.
- Conocimiento y empleo del *color*, atendiendo a sus distintas intencionalidades de aplicación: descriptiva, expresiva, simbólica, subjetiva, cultural.
- Empleo y reconocimiento de la *luz* natural y artificial en diferentes modos de representación, atmósferas, zonas de luz y sombra, direcciones (frontal, contraluz, lateral, cenital).

Tercer año

- Realización de producciones[153] plástico visuales, considerando las variables espaciales (bidimensional/ tridimensional) y temporales (lo efímero, lo perdurable).
- Planificación de las acciones (roles) necesarias en el proceso de construcción de relatos artísticos integrados, valorando la acción colaborativa y los aportes individuales.
- Búsqueda, selección e inclusión de materiales, soportes (tecnológicos), objetos y herramientas en función del relato plástico visual y su posible relación con otros lenguajes.
- Elaboración de narrativas visuales a partir del empleo de la metáfora, la elipsis, la hipérbole o la lítote, propiciando la construcción de otros modos posibles de representación.

[153] Dibujo, pintura, construcción, ensambles, collage, instalación, fotografía, video, historieta, objeto, intervención, entre otras.

- Exploración y construcción de escenificaciones aplicando recursos compositivos de figura – fondo, variantes de tamaños, proporciones, distancias, relaciones, simetrías, ilusiones y climas visuales en discursos estéticos integrados.
- Representación del espacio tridimensional real o virtual (ensambles, instalaciones, esculturas, dibujo), vivenciando la construcción colectiva.
- Observación y representación del espacio y el tiempo en imágenes fijas y en movimiento, considerando las variantes de forma, color, luz, textura, sonido, movimiento.
- Elección y construcción de diferentes encuadres, considerando las relaciones (espacio - tiempo, acción - sonido) que se establecen entre el espectador, el relato y el espacio que lo contiene.
- Elección de diferentes procedimientos y acciones sobre las formas con relación a la materialidad, al espacio que las contiene y sus posibilidades de relacionar, iluminar, sonorizar, obturar, interactuar, otros, propiciando la elección individual y colectiva en la toma de decisiones.
- Experimentación y elaboración de narrativas visuales con los elementos formales y sus variantes, propiciando la relación con otros lenguajes.
- Empleo de la línea, generando formas, texturas, espacios reales y virtuales, tensiones, recorridos, otros.
- Empleo y conceptualización del color, generando ilusiones cromáticas (movimientos aparentes, vibraciones, oscilaciones, espacios) y construyendo "*paletas personales*".
- Integración de la luz como parte constitutiva de una producción artística (instalaciones, objetos lumínicos), considerando la participación de la luz coloreada, la posibilidades expresivas de iluminar y/o alumbrar y los efectos cinético-lumínico en la construcción de representaciones personales y colectivas.

LA REFLEXIÓN EN LA IMAGEN PLÁSTICO VISUAL

Este eje propone contenidos que permiten desarrollar la adquisición de saberes del dominio reflexivo, crítico y sensible. La percepción en diferentes contextos (sobre el entorno, en manifestaciones plástico visuales o en producciones personales y de pares) posibilita el conocimiento artístico desde una actitud reflexiva del observador intérprete (recepción).

La reflexión involucra un proceso de aprendizajes, en donde se concreta el acto de observar en profundidad lo que vemos/percibimos, invitándonos a la apreciación desde el lugar de observadores activos. Se hace necesario volver sobre los procesos (de producción), analizarlos y reconocer los resultados obtenidos durante la elaboración. Analizar lo que vemos, permite construir sentidos nuevos y personales, entendiéndolos como representaciones que traslucen aspectos ambientales, sociales y culturales de momentos históricos acontecidos. Consideramos que esta postura permite ir más allá de la lectura de imágenes, permitiendo la comprensión crítica del hacer artístico enriqueciendo las fronteras perceptivas de quien observa.

Primer año

- Análisis y valoración de las representaciones plástico visuales (producciones propias, de pares y de artistas) en sus diferentes modos, considerando y respetando la forma en la que las singularidades se manifiestan.

- Reconocimiento de la presencia de técnicas, materiales y procedimientos en las producciones plástico visual, advirtiendo límites y posibilidades de los mismos.
- Análisis de la incidencia de las nuevas tecnologías en los discursos artísticos, reflexionando sobre su participación en la cotidianeidad.
- Reconocimiento de la imagen como portadora de mensajes, promoviendo y respetando el intercambio de opiniones y la construcción de reflexiones propias.
- Observación activa y crítica de relatos artísticos y del entorno, propiciando la diferenciación interpretativa personal entre lo literal o lo metafórico, entre el ver o el mirar.
- Observación y análisis de los recursos compositivos (figura –fondo, indicadores de espacio, simetrías) como generadores de espacios, profundidad o movimiento en una imagen, valorizando el hacer compositivo en las producciones plástico visuales.
- Reconocimiento e identificación de diferentes marcos de encierro, formatos, encuadres, puntos de vistas, escala de planos, analizando las relaciones que se establece entre cada variante y el relato representado en una imagen.
- Observación de la representación del tiempo en el espacio plástico, analizando activamente la participación de los elementos formales del lenguaje.
- Utilización paulatina del vocabulario técnico especifico del Lenguaje Plástico Visual, ampliando las posibilidades comunicativas.
- Reconocimiento y análisis de los diferentes elementos (línea, color, forma, textura) del Lenguaje Plástico Visual en la construcción de mensajes, ideas, sensaciones, climas e ilusiones visuales, desarrollando el sentido crítico en prácticas personales y/o grupales.

Segundo año

- Diferenciación y valoración de las diversas formas de representación plástico visuales (en producciones de artistas de la región, del país, de Latinoamérica y del mundo), considerando la presencia del espectador en el hecho artístico.
- Análisis y valoración de las técnicas, procedimientos y materiales presentes en las producciones plástico visuales, reconociendo su participación en el mensaje.
- Valoración de la imagen representada en nuevos soportes (celulares, computadoras, TV, otros), identificando sus posibilidades compositivas e interactivas.
- Reconocimiento y análisis del carácter ambiguo del discurso artístico, aceptando y considerando el proceso de construcción reflexiva individual y/o grupal.
- Reconocimiento y análisis de mensajes explícitos e implícitos en una imagen, ampliando los recursos interpretativos.
- Reconocimiento e interpretación de operaciones retóricas (sustitución, supresión, intercambio, adjunción), propiciando el intercambio grupal y la valoración de las diferencias resolutivas.
- Reconocimiento y análisis de los diferentes recursos compositivos (figura –fondo, indicadores de espacio, otros) y estructurales (ejes, direcciones, proporciones), comprendiendo las posibilidades de generar efectos de profundidad, movimiento, tensiones y equilibrios en el espacio.
- Identificación y reconocimiento de las relaciones que se establecen entre los espacios reales y virtuales, interiores y exteriores, analizando su participación en el hacer compositivo.

- Observación y análisis de los recursos plástico visuales que posibilitan la representación del tiempo en imágenes fija y en movimiento, considerando la interacción del espectador con las producciones.
- Empleo del vocabulario técnico especifico del Lenguaje Plástico Visual, enriqueciendo las posibilidades comunicativas individuales y colectivas.
- Sensibilización y análisis de los diferentes elementos (línea, color, textura, forma, luz) del Lenguaje Plástico Visual, valorizando su participación en la construcción de relatos artísticos.

Tercer año

- Análisis y valoración de diferentes producciones plástico visuales propias, de pares y de "la obra" de artistas visuales contemporáneos, considerando las relaciones que se establecen entre el sujeto que mira (puntos de vista) y la imagen.
- Reconocimiento y análisis de la materia que sustenta los discursos artísticos integrados, reflexionando sobre la relación que se establece con el espacio y el tiempo representado.
- Análisis de diferentes soportes y formatos de la imagen audiovisual (celulares, computadoras, TV, otros), considerando las posibilidades comunicativas y/o compositivas.
- Reflexión sobre la multiplicidad de significados (polisemia) que surgen de los discursos artísticos, cuestionando y superando los estereotipos interpretativos.
- Reconocimiento y análisis de figuras retóricas presentes en producciones plástico visuales, valorando y respetando las diferentes opiniones y formas de decir que se construyen ante un mismo relato.
- Análisis y conceptualización de los diferentes recursos compositivos que generan efectos visuales de espacios ilusorios (escenas, lugares, tiempos, profundidad, cercanía, interactividad, otros), incluyendo la presencia del espectador como partícipe del hecho artístico.
- Análisis y reconocimiento del espacio y las formas que lo habitan, indagando sobre las relaciones (contenido, adecuado, exagerado, otros) compositivas que se establecen.
- Análisis y conceptualización de los recursos visuales y sonoros que posibilitan la representación del tiempo en relatos artísticos integrados, reflexionando sobre la presencia y participación del espectador.
- Apropiación del vocabulario técnico especifico del Lenguaje Plástico Visual, arribando a posibles nexos lexicales con otras prácticas artísticas.
- Reconocimiento y análisis de los elementos del Lenguaje Plástico Visual en producciones artísticas integradas, reflexionando y promoviendo la participación colaborativa en la construcción de narrativas.

LA CONTEXTUALIZACIÓN DE LAS ARTES PLÁSTICO VISUALES

Los contenidos agrupados en este eje, permiten implementar propuestas para que los alumnos conozcan y valoren las Artes Plástico Visuales como un fenómeno cultural. Los nexos que se establecen entre problemas, lugares y tiempo permiten contextualizar una producción artística, a partir del momento histórico en el que fue realizada, las condiciones en las cuales fue producida y los datos de su autor. Analizar el contexto, implica tener en cuenta las condiciones que hicieron surgir la obra; cómo la obra afectó a la sociedad en la época de su construcción y cómo se reinterpreta en un nuevo contexto contemporáneo.

Primer año

- Reconocimiento de la incidencia del contexto socio cultural en los artistas y en sus producciones, despertando la curiosidad por conocer datos o hechos históricos que permitan comprender y valorar las manifestaciones artísticas.
- Observación y reconocimiento de la relación que se estable entre los contextos cercanos y las imágenes que los habitan, desarrollando la mirada reflexiva sobre el entorno.
- Conocimiento y valoración de artistas plástico visuales[154] locales, promoviendo la vinculación e intercambio de ideas e intereses.
- Conocimiento de los circuitos culturales existentes en la ciudad y en la provincia, identificando su ubicación, acceso, propuestas, público.
- Participación a producciones o muestras de artistas visuales en el entorno urbano, museos, cines, galerías, hoteles, casa de la cultura, centros culturales, favoreciendo la igualdad de oportunidades en el acceso al hecho artístico.
- Observación y descubrimiento de la relación existente entre el espacio plástico de una obra y el espacio contextual (físico, social, histórico), acrecentando las posibilidades interpretativas personales.
- Observación de representaciones visuales correspondientes a diferentes épocas y espacios (postulados, géneros, estilos), ampliando y valorando las posibilidades interpretativas.

Segundo año

- Identificación de los elementos socio culturales propios de un contexto y su participación en discursos plástico visuales, valorando la acción del artista como protagonista activo y crítico de su tiempo.
- Identificación de nexos entre imágenes que habitan los contextos cercanos y la de otros contextos lejanos en tiempo y/o en espacio, promoviendo la construcción reflexiva individual y colectiva.
- Reconocimiento de los elementos contextuales (temporales y espaciales) que se observan en producciones plástico visuales de diferentes artistas locales, nacionales e internacionales, aceptando y respetando las diferentes formas resolutivas e interpretativas.
- Conocimiento de la conexión existente entre los circuitos culturales de la provincia con los del resto del país, valorizando la circulación e intercambio de producciones artísticas locales y nacionales.
- Participación activa en muestras de artistas visuales en museos, cines, galerías, hoteles, casa de la cultura, centro culturales, bienales, promoviendo la reflexión crítica del espectador sobre lo que observa.
- Reconocimiento de la interacción resultante entre el espacio plástico de una obra, el espacio contextual de la misma y el espectador, promoviendo la búsqueda individual de otras variantes.
- Identificación de la presencia de diferentes "género" y "estilo" en la historia de las Artes Plástico Visuales, valorizando el surgimiento de los mismos como manifestaciones artísticas referentes de un contexto histórico.

Tercer año

- Identificación de algunos elementos socio históricos presentes en el contexto contemporáneo, reconociendo su participación en los discursos visuales y audiovisuales.

[154] Pintores, plateros, fotógrafos, ceramistas, escultores, diseñadores, grabadores, escenógrafos, dibujantes, artesanos, iluminadores, vestuaristas, realizadores audiovisuales, otros.

- Reconocimiento de similitudes, diferencias y particularidades culturales, sociales y políticas, entre diferentes contextos contemporáneos, relacionando las imágenes presentes en los mismos.

- Reconocimiento y valoración de los artistas contemporáneos locales y de las obras artísticas que integran el Patrimonio Cultural Provincial, favoreciendo la construcción de la identidad cultural.

- Valoración y proyección de otras formas posibles de circulación de obras visuales, considerando los circuitos existentes en otras provincias, en otros países y las necesidades regionales.

- Participación en espectáculos artísticos integrados, favoreciendo la observación reflexiva sobre las producciones visuales y sus posibilidades de mixtura con otros lenguajes.

- Observación de las relaciones manifiestas (visuales) entre el espacio propio de una producción artística integrada, el contexto (físico y social) en el que se desarrolla y el espectador, reflexionando sobre las decisiones tomadas por el/los autor/es.

- Observación de diferentes "géneros", "estilos" o "corrientes" estéticas visuales contemporáneas, descubriendo similitudes y/o diferencias con otros lenguajes.

RECOMENDACIONES DIDACTICAS

Respecto de "La producción en el Lenguaje Plástico Visual"

La construcción del Lenguaje Plástico Visual, implica producir imágenes a partir del empleo del color, la luz, la textura, la línea, entre otros, en un proceso de elaboración que comienza a partir de una necesidad: expresar "algo". De esta manera, toda vez que aludimos al término **producir,** estamos refiriendo a la construcción de "relatos plástico visuales". Por ello destacamos que el contenido *"Elaboración de relatos visuales valorando y apropiándose del lenguaje como una forma más de comunicación de ideas, sentimientos, emociones individuales y/o grupales"* atraviesa a todos los contenidos expresados en este eje. Para construir un discurso se hace necesario un asunto, idea o temática sobre el cual "decir algo", que convoque al otro a buscar y encontrar formas de decir y expresar sobre eso que acontece a través del lenguaje. Las situaciones locales o problemáticas sociales actuales constituyen un recorrido posible. Temáticas como la sexualidad, las problemáticas ambientales (debidas a la acción del hombre), las campañas de prevención o concientización desde la salud (adicciones, donantes, embarazo adolescente, otros), problemas y/o conflictos sociales (revoluciones, guerras, activismo, movimientos sociales, entre otros), efemérides (Día mundial del agua, Día de los Derechos Humanos, Día de la Memoria, Día de la Mujer, entre otros), son situaciones propicias para construir conocimiento artístico desde la participación ciudadana y desde el compromiso como seres sociales y políticos. El estudio de la temática será necesaria, previo a la producción, lo que significará articular acciones con otros espacios curriculares y con otros actores de la comunidad (recursos naturales, médicos, asociaciones ambientalistas, entre otros).

Respecto a la necesidad de la materialización de las imágenes, entendemos que el Lenguaje Plástico Visual no es meramente un conjunto de técnicas sino que incluye diferentes técnicas para su realización, implicando en ello procesos de exploración y creación. El abordaje de la técnica, los procedimientos, la utilización de cada herramienta y el uso de los materiales, permiten la materialización de imágenes que se componen de particularidades expresivas personales o grupales. En tal sentido podemos reflexionar que, en la elaboración de una imagen artística, toma real importancia, en su carácter visual y táctil, el material con el cual se concreta la misma. Esta característica está dada porque el material mismo es portador de expresividad, de sensaciones, de información. La selección, la elección y el empleo de uno u otro infieren posibilidades y límites en el hacer expresivo, adquiriendo una nueva significación al entablar una relación solidaria con

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

el mensaje contado. La recolección de residuos reales del entorno, pueden ser un material interesante para buscar otra poética de los mismos pensados en otro contexto. Botellas plásticas, bolsas plásticas, restos de metales que se puedan recolectar en la playa, en los tejidos de alambres, en las cercanías de las fábricas o en otros lugares, son materiales posibles para elaborar mensajes estéticos.

Por otro lado, en la producción, se desarrollan saberes relacionados con la reflexión en tanto que la percepción de cualidades, se manifiesta a medida que se va construyendo un relato plástico visual con materiales concretos. Se hace necesario desarrollar una actitud sensible frente a lo que acontece durante el proceso de construcción de imágenes. Esto implica transitar, en diferentes momentos, por procesos reflexivos que provoquen la realización de ajustes y adecuaciones para que la imagen mental, la del entorno y finalmente la producida, se acerquen al mensaje que se desea expresar, satisfaciendo a su autor. *(Ver ampliado en las recomendaciones del eje: "La reflexión en la imagen plástico visual").* Continuando con el ejemplo del párrafo anterior podemos pensar: ¿Qué hacer con esas bolsas o botellas recolectadas? Pero en realidad la pregunta reflexiva que provoque y canalice la acción seria ¿Qué queremos decir respecto de ese material? ¿Queremos decir que es basura realmente? ¿Queremos dar un mensaje contundente sobre su uso responsable, por ejemplo? Es propicio el debate con todos los alumnos en una primera instancia, pero luego se organizarán grupos más pequeños para que comiencen a arribar a algunos acuerdos, respetando la opinión del otro, ejercitando la escucha, construyendo entre todos, cooperando por un mismo fin. En estas instancias se sugiere dar apertura a un registro (cuaderno, ficha, guía) donde se tomen apuntes de ideas, palabras, dudas o dibujos toda vez que se reúna el grupo. Lo registrado es un material apreciable en el proceso creativo, porque permitirá volver sobre lo dicho, reflexionar sobre las propias palabras y las de los otros, buscando darle formas a las mismas a través del lenguaje. Esta instancia de trabajo, se puede enriquecer con el abordaje de producciones de artistas contemporáneos, que desarrollan sus propuestas a partir de una preocupación sobre el ambiente *(articular con contenidos del eje: "La contextualización de las Artes Plástico Visuales").*

Es de considerar que las posibilidades de creación y construcción personal serán la resultante de variables que incluyen, entre otras, las situaciones experienciales del alumno, los límites y/o posibilidades que los materiales poseen y la propuesta pedagógica. Entendemos que no se "crea" en el vacío, por ello es importante generar y adecuar un clima propicio para que el conocimiento se dé cita en situaciones de aprendizaje que implicarán la exteriorización del mundo interior (desde lo afectivo, lo emotivo, lo subjetivo) como así también la presencia de los "otros". Acercar manifestaciones artísticas (esculturas, pinturas, objetos artísticos), originando propuestas que impliquen no sólo conocerlas sino también accionar sobre ellas, intervenirlas, transgredirlas o alterar su discurso original, son posibles formas (no únicas) de provocar el proceso creativo en los jóvenes. Las copias de obras son un material que permitirán pensar en consignas de intervención sobre las mismas con distintos niveles de acción. Por ejemplo, seleccionar una parte de la copia, rescatar alguna de las formas presentes, cambiar los colores originales (opuestos por ejemplo), identificar la estructura compositiva (ritmo) para construir otra imagen pero cambiando los elementos, entre otras. Cada una de estas propuestas presenta niveles de complejidad diferentes, posibilitando que los alumnos, según las formas de resolución personal, amplíen, inventen o rompan[155] con los límites que presenta la obra.

El hacer plástico visual propicia que lo privado tome estado público, ya que lo que hacemos se puede percibir claramente pero en relación a un contexto de interacción con otros (pares). Esta característica del Lenguaje Plástico Visual, permite pensar en la presencia de "los otros" en los momentos de desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje. Generar propuestas pedagógicas que contemplen este contexto propicio y casi único para la producción y la reflexión, es dar lugar a la construcción colectiva del conocimiento artístico *(inteligencia repartida -*

[155] Ver "Tipos de creatividad" en Glosario del presente documento.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

intersubjetividades). Se pueden proponer producciones grupales que surjan por problemáticas compartidas tales como el amor, la libertad, la discriminación, la política, la pobreza, con el fin último de ser expuestas a los demás grupos o a los miembros de la institución en jornadas especiales como actos, eventos, clases abiertas. La tarea grupal favorece, a la vez que valora, la aceptación y la consideración de las capacidades de cada uno de los integrantes, posibilitando la participación en el grupo, el sentido de pertenencia y la construcción de conocimiento.

La ***informática***[156] representa un soporte que ha permitido cambiar el concepto del arte contemporáneo, y los jóvenes tienen el derecho de poder acceder y aprender a construir formas de decir con él. Los programas informáticos son una herramienta para trabajar discursos visuales, que posibilitan confrontar a los alumnos con otros problemas de representación diferentes a los de otros soportes. Nuevas posibilidades de construcción y deconstrucción (de forma individual y/o colaborativa) de la imagen se propician, mientras que también se puede trabajar con la inclusión de la ilusión de movimiento en la bidimensión. Cada programa informático de manipulación de imágenes, permite acciones variadas de realización que van desde imágenes fijas hasta la posibilidad de imágenes audiovisuales. Las propuestas pedagógicas pueden pensarse para que los alumnos, de forma paulatina, partan de un lugar de construcción menos complejo (imágenes fijas) a otro de mayor complejidad (imágenes audiovisuales). El registro fotográfico o fílmico de lo que acontece cuando se recolecta materiales para la producción (residuos plásticos y otros), por ejemplo, significa material importante para su posterior edición y construcción de relatos visuales o audiovisuales.

El estudio de los contenidos expresados en este apartado puede pensarse, también, hacia el interior de otras disciplinas, contemplando que en ese proceso confluirán contenidos de los demás ejes. Desde esta perspectiva se puede partir de imágenes visuales o temáticas, que comúnmente son patrimonio de otros campos del conocimiento para desarrollar propuestas estéticas. Ampliar las posibilidades de producción permitirá que los alumnos puedan comprender y vivenciar, que a través del lenguaje del arte, se puede reflexionar y hacer sobre todo lo que existe. La biología (dibujo descriptivo, imágenes celulares), la matemática (representaciones estadísticas, juegos matemáticos, geometría, expresiones y signos), la geografía (cartografía), la literatura (poesías, dichos, textos escritos), la historia (procesos sociales, línea del tiempo) como otros campos del conocimiento, trabajan, producen y/o sugieren imágenes con un sentido científico. Desde el Lenguaje Plástico Visual, las mismas imágenes, pueden ser tomadas para modificarlas, intervenirlas, alterarlas o reelaborarlas, a partir de una propuesta que provoque una nueva narrativa estética. Para accionar sobre estas imágenes hay que conocerlas, saber sobre su contenido, sobre sus elementos, su forma de representación, sus objetivos, su evolución en la historia, su implicancia cultural (*ver articulación con los contenidos del eje: "La contextualización de las Artes Plástico Visuales").* Se puede pensar en "Imágenes satelitales de los sentimientos", "Representaciones matemáticas de los sueños", entre otras, como provocando el cruce y la confrontación entre una imagen científica y otra de características subjetivas y sensibles. Confluirán en el proceso de producción, el desarrollo de todos los contenidos posibles para resolver el problema plástico y visual. Así contenidos como "Iniciación y aplicación de pasos en el proceso compositivo/ creativo...", "Exploración, selección y elección de técnicas, materiales, soportes y..."Iniciación y aplicación de los pasos en el proceso compositivo...", "Conocimiento y elección de diferentes encuadres...", "Utilización y reconocimiento del color como..." entre otros, se deberán dar cita para enriquecer la resolución de la producción, generando la adquisición de nuevos saberes.

---

[156] Las nuevas tecnologías, enmarcadas por proyectos pedagógicos claros e ingeniosos, brindan la posibilidad de encarar, con mayor dinamismo, aspectos estructurantes de la tarea docente: que los alumnos logren "aprender a aprender", "aprender a pensar" y "aprender a vivir juntos". Además, si agregamos a este cuadro de situación, las variables que ha puesto en escena, en Argentina, el programa nacional denominado "Conectar Igualdad", con la distribución masiva de netbooks entre estudiantes y profesores del nivel secundario, contamos con más y mejores razones para no subestimar la importancia fundamental de las nuevas tecnologías en el campo educativo. Cada netbook de "Conectar Igualdad" cuenta con dos escritorios compuestos por bibliografía, actividades, herramientas digitales y videos, entre otros recursos educativos. Se trata del escritorio para el alumno y el escritorio para la familia. Además, las netbooks de los profesores, cuentan con el escritorio del docente. De esta forma, con esos recursos disponibles más el acceso a Internet, en cada aula del nivel secundario, existirá la posibilidad de acceder a más y variadas fuentes de información, para que las clases puedan ser también más polifacéticas e interactivas.

Respecto de "La reflexión en la imagen plástico visual"

El desarrollo de la actitud reflexiva está presente en todas las prácticas artísticas, en tanto que la misma implica analizar los **procesos** constructivos del lenguaje en producciones propias y de otros, los **resultados**, la **escucha** activa y lo **percibido**[157] para poder construir así continuos aprendizajes. A reflexionar se aprende y para ello es importante desarrollar la percepción, a partir de una actitud curiosa, cuestionadora, investigadora, atenta.

Es de atender que la reflexión puede darse en relación a uno mismo (autorreflexión) o con otros (compañeros, docente, otras personas como profesionales, padres, artistas) provocando, en cada caso, diferentes posibilidades de aprendizajes. Imaginar, clasificar, ordenar, comparar, interpretar, abstraer son algunas de las operaciones intelectuales que se ponen en juego generando, a la vez, valores como la tolerancia, el respeto de las ideas de los demás, la comprensión, la igualdad de oportunidades, entre otras.

Volver a revisar lo realizado; poner a consideración las relaciones que se establecen entre las intenciones y las acciones; tomar conciencia de lo aprendido, son momentos reflexivos que se hacen presentes en el proceso de producción. En este sentido, queremos poner a consideración la importancia real que adquiere la elaboración de una imagen y su relación con el nivel de satisfacción o disconformidad manifestada por su autor (en este caso alumnos del Ciclo Básico de la Escuela Secundaria). Desde este lugar de enseñanza (reflexión) se deben proponer formas de indagación y búsqueda reflexiva para que, el alumno que transite por este momento, logre identificar ¿qué aspecto de la imagen le provocan la disconformidad o la aceptación de su propia producción? Cuando el propio autor logra detectar perceptivamente lo que lo "disgusta" o lo "conforma" y lo puede exteriorizar, podemos decir que un aprendizaje "muy valioso" para el sujeto está aconteciendo. La instancia de ajustes y modificaciones, desde la producción, pueden darse para que el alumno se sienta satisfecho con sus logros finales, pero también es posible construir la idea de valoración "de una forma de resolución diferente y personal a la que estaba pensada".

Percibir obras de arte plástico visuales implica que, como espectadores, nos sintamos afectados desde lo sensible en alguna manera. Por ello cuanto más nos acerquemos o nos adentremos a las obras a través de los sentidos, mayores serán las posibilidades de comprender lo narrado y construir significados personales. Ante ésto entendemos que la búsqueda reflexiva, sobre representaciones artísticas, no significará descubrir "el mensaje" de la obra, como lo que el autor nos quiso decir de una forma acertada. Esto no sería posible dado que la característica del Lenguaje Plástico Visual es, precisamente, las múltiples interpretaciones que los espectadores pueden construir ante una misma imagen. El carácter polisémico de las producciones plástico visuales está dado por las características experienciales, culturales y contextuales del individuo que actúa como receptor intérprete. La realidad percibida, de esta forma, es única (existe con sus características determinadas) pero al mismo tiempo múltiple (el significado es otorgado por el receptor desde su percepción, experiencia, contexto). Es tarea de la escuela permitir que la apreciación de los jóvenes se vaya ampliando y complejizando, esto es, construyendo argumentos interpretativos personales y propios del lenguaje. Esto se puede desarrollar a partir, primeramente, de explicitar que todas las voces, las opiniones, los pareceres son válidos en el contexto grupal donde nos encontremos. En segunda instancia, ir incorporando terminología específica del área en el discurso, como así también vocabulario de otras áreas del conocimiento que permitan comparar y buscar nuevas formas de decir (metáforas). Ambos momentos son importantes en la construcción de los argumentos interpretativos personales.

[157] Para comprender cómo se da el aprendizaje de la percepción se debe tener en cuenta el importante aporte realizado por los psicólogos de la Gestalt con su "teoría del desarrollo perceptivo". Elliot Eisner (en "Educar la Visión Artística") sostiene que: "La teoría supone que las personas maduran aumentando su capacidad de discriminar entre las cualidades constitutivas de su entorno. Así una persona adulta puede percibir cualidades y relaciones mucho más complejas y sutiles que las que pueden percibir los niños. Ellos denominan diferenciación perceptiva a este proceso que consiste en percibir, comparar y contrastar cualidades". Las experiencias perceptivas que un individuo transite en su vida permitirán el aumento de sus capacidades perceptivas. A medida que la persona aumenta su experiencia en un área, la diferenciación perceptiva se desarrolla progresivamente a la vez que se complejiza tornándose más refinada. La capacidad de ver cualidades visuales en el entorno es una actividad compleja que se va desarrollando a lo largo de toda la vida.

El desarrollo de los contenidos, de este eje, estarán presentes en distintos momentos pedagógicos articulándose con los contenidos de los ejes de la producción y de la contextualización. Los mismos tienden a desarrollar, en los alumnos del Ciclo Básico de la Escuela Secundaria, el aprendizaje de saberes que refieren a:

- Por un lado, el desarrollo de la percepción a partir de la observación de características, cualidades, particularidades y la forma en la que las mismas se relacionan desde su carácter estético, expresivo y compositivo. Es de considerar que desarrollar la percepción (mirada) en nuestros jóvenes, implicará diseñar y transitar un *proceso*[158] continuo que sea capaz de generar la observación, el análisis, la interpretación y la reflexión en diferentes contextos.
- Por otro lado, es de igual importancia el desarrollo de la capacidad de describir esas cualidades y características presentes en las formas. Poner en palabra lo percibido, implica el poder sensibilizarse ante lo presente e ir adquiriendo, paulatinamente, un lenguaje específico que posibilite construir un análisis cada vez más complejo. El lenguaje empleado, oral u escrito, en la percepción estética o en el análisis de obras será una construcción individual que se irá modificando en complejidad a partir de las prácticas. La instancia de poner en palabras lo percibido debe trascender la simple descripción literal, para constituir un discurso del receptor que provoque la reflexión, lo sensible, formas propias de decir. No entendemos que lo plástico visual tenga su traducción en términos lingüísticos acertados, o en concordancia con lo que se percibe. Por el contrario, la intención es buscar formas de reflexionar sobre lo visual y lo perceptivo, valiéndose del lenguaje verbal toda vez que sea posible y desde las posibilidades constructivas que el mismo permite o, incluso, buscando otras.

Algunas estrategias pedagógicas que permitan desarrollar la percepción y la reflexión, tanto de producciones artísticas como del entorno, podrán ser aquellas que posicionen, en diferentes momentos pedagógicos, la mirada en diversos aspectos de lo plástico visual. Se sugiere pensar en actividades de análisis que se centren en:

- Lo que la imagen (artística o del entorno) provoca en la sensibilidad del observador. Los sentimientos que se generan son el resultado de respuestas a las formas que porta la imagen o a las ideas que estas formas sugieren.
- La estructura de la imagen (creada) o de un paisaje (natural o urbano) desde lo compositivo. La atención está en los elementos formales del lenguaje presentes tales como el color, las formas, las tensiones, y la organización y distribución de los mismos.
- Las formas presentes y el significado que podrían portar las mismas. El carácter simbólico que conllevan determinadas formas, debe ser decodificado para poder interpretar lo que se está diciendo. Las representaciones visuales portan una significación simbólica adjudicada por su contexto cultural de referencia, el cual se retroalimenta con la significación que le adjudica el sujeto que observa.
- El tema desarrollado en la imagen. Establecer nexos entre la temática tratada y la forma resolutiva de la misma, permiten construir nuevas lecturas, nuevos abordajes sobre lo que se observa.
- El material con el cual se materializa la imagen. Los materiales elegidos se relacionan con el discurso visual que el artista ha construido. Las imágenes contemporáneas tienden a preocuparse por los materiales que sustentan la obra. El material es portador, por sí mismo, de contenido que adquiere su sentido en el conjunto de la obra.

¿Con qué estrategias podemos provocar la observación, el análisis, la interpretación y la reflexión sobre las imágenes?

El acercamiento a las imágenes, podrá darse a partir de la ***observación directa*** de paisajes urbanos o naturales, de algún recorte de esa realidad, de imágenes fijas reales (grafittis, carteles, afiches, cuadros) o de reproducciones de alguna de ellas, de imágenes audiovisuales

[158] "La práctica de enseñar a mirar imágenes puede definirse como el conjunto de acciones que se desarrollan con el propósito de favorecer el pasaje de la mirada espontánea, rápida y habitual hacia una mirada detenida, inquisidora, inquieta y crítica." (Augustowsky, G. 2008).

(publicidades, videos, películas). La elección de las imágenes que se ofrecen a los alumnos deben contemplar: la pertinencia para con el contenido a desarrollar; la calidad gráfica; el tamaño apropiado; el grado de complejidad (iconicidad) con el que se construye el mensaje.

El ***tiempo dedicado*** a actividades de observación puede ocurrir en la cotidianeidad mientras las clases se desarrollan, pero también es importante planear momentos áulicos, pensando en propuestas que impliquen otros modos de observación y análisis. Se puede considerar la planificación de actividades distribuidas durante todo el año (por ejemplo una por mes) con una cierta regularidad y a la cual se le destine un tiempo que pueda ir acrecentándose en cada encuentro. Analizar e interpretar, implica desarmar o desarticular lo que se observa para volver a rearmar esa realidad de otra manera. En este proceso lo sensible toma participación, provocando que cada receptor cambie su forma de ver y de comprender esa imagen o situación (que sigue siendo la misma). Las prácticas de análisis, de forma continua y sostenida en el tiempo, constituyen un hacer importante para el desarrollo de las capacidades expresivas y comunicativas de los alumnos, a partir de la observación de diferentes formas de resolución.

La ***formulación de preguntas,*** es un recurso que orienta la observación con el objetivo de alcanzar diferentes niveles de interpretación sobre una imagen. Una pregunta siempre tiene una intención de cuestionar a otro y de provocar diferentes tipos de respuesta. Responder implica detenerse, pensar, reflexionar y construir una respuesta acorde o aproximada a lo que se pregunta. Las propuestas del docente, toda vez que se trabaje este recurso, contemplará que no es necesario preguntar todo sobre una imagen en un mismo momento, sino que debemos seleccionar lo más apropiado para cada propuesta. A continuación se proponen tipos de preguntas[159] que se piensan con diferentes propósitos, considerando que la búsqueda de respuestas a las mismas implicará que los alumnos desplieguen diferentes estrategias interpretativas (*propuestas por Augustowsky Gabriela en "Enseñar a mirar imágenes en la escuela", Tinta Fresca, 2008):*

.Preguntas que orientan la observación.
.Preguntas orientadas al planteo de hipótesis interpretativas.
.Preguntas que estimulan la invención, la creatividad o la fantasía.
.Preguntas vinculadas con el gusto, las sensaciones y las emociones personales.
.Preguntas acerca de conocimientos enseñados en la escuela.
.Preguntas acerca de conocimientos adquiridos en espacios informales.
.Preguntas retóricas.
.Preguntas diferidas.

Las respuestas a las preguntas podrán ser registradas por escrito o grabadas. Podemos pensar en momentos donde la participación sea oral o en otras instancias, donde se den por escrito. Por ejemplo, partir de guías o fichas de análisis que se tornen más complejas, mientras avanza la enseñanza de los contenidos.

Otra propuesta es la ***elaboración de textos de análisis*** sobre alguna producción artística en particular. Para ello se puede trabajar previamente textos curatoriales, palabras de artistas sobre su propia obra, manifiestos artísticos u otros textos característicos en donde se evidencien diferentes formas textuales de análisis. Los alumnos tienen conocimiento en este nivel educativo de diferentes tipos de textos (descriptivo, expositivo, explicativos, otros) por lo que se deberán adecuar los mismos para producir discursos orales y escritos, con la inclusión paulatina del lenguaje técnico específico desde una intencionalidad estética.

La observación, el tiempo dedicado, la formulación de preguntas y la producción verbal (oral o escrita) son algunas prácticas artísticas, que permitirán desarrollar los contenidos referidos a "La reflexión en la imagen plástico visual". Para ello, es importante que los docentes permitan que los alumnos conozcan:

[159] "Tipo de preguntas" ver desarrollo completo en Glosario del presente documento.

"... de la gran variedad de niveles de interpretación existentes, de los constantes cambios e influencias a los que está sujeto el entendimiento, y del hecho de que esta flexibilidad del conocimiento resulta vital para la formación de un pensamiento creativo" (Arthur Efland, 2003).

Respecto de "La contextualización de las Artes Plástico Visuales"

Contextualizar el hacer artístico, implica considerarlo como un hecho socio- cultural, es decir, que la existencia de distintas formas representativas en el arte, tiene que ver con los contextos que propiciaron su aparición y con la actitud de participación de los artistas. Esto requiere la adquisición paulatina del conocimiento que aportan disciplinas como la Historia del arte y/o la Estética.

La participación que en la contemporaneidad desempeñan las manifestaciones artísticas, debe ser material de estudio en la enseñanza del Lenguaje Plástico Visual en la Escuela Secundaria. Desarrollar el sentido crítico sobre lo que acontece en el entorno actual, implicará pensar propuestas de participación como ciudadanos que dejan la actitud de meros espectadores para participar desde la acción artística. Tomando como material de estudio problemáticas como *"La alteración del medio urbano debido a las campañas políticas"*, por ejemplo, es posible involucrar a los alumnos en la reflexión sobre esa realidad y en la posibilidad de actuar, de decir, de mostrar lo que se piensa desde un lugar de derecho. Las intervenciones urbanas y los señalamientos artísticos son posibles formas de representar "lo que se piensa" desde el Lenguaje Plástico Visual. *(Articular con los contenidos expresados en el eje: "La producción del Lenguaje Plástico Visual").*

Las Artes Visuales dejan ver particularidades de diferentes épocas históricas y la posibilidad de experimentar, a la misma vez, una pintura de distintos artistas pertenecientes a diferentes culturas y tiempos. Las obras permiten escurrirse por diferentes momentos históricos, relacionando unas obra con otras, ir y venir por tiempos y espacios. Se pueden proponer encadenamientos de imágenes a partir de criterios tales como la temática abordada (la figura humana, la religiosidad), la resolución de algún problema de representación visual (el color, el espacio bidimensional), la reinterpretación de obras por artistas de diferentes épocas ("La última cena", por ejemplo), entre otros. También es posible originar propuestas pedagógicas que permitan el diálogo entre obras, entre sus autores, entre espectadores diferentes. El grafitti y el esténcil son manifestaciones visuales (sobre muros) que convocan a los jóvenes por lo que resultan interesantes para trabajar la mirada, a partir de la confrontación de los mismos con las imágenes de las cuevas pintadas, por ejemplo. Dos formas de comunicación visual muy lejanas en el tiempo, pero con características comunes que se harán evidentes a partir de la confrontación de la información, de la investigación del contexto de una u otra y del arribo a conclusiones valorativas respecto a la presencia de elementos del pasado en el acervo cultural.

Otras formas posibles para desarrollar los contenidos de este eje podrán ser:

- Investigar sobre distintas formas del hacer visual en la actualidad, en donde se evidencia la preocupación de los artistas por apropiarse y reinterpretar la realidad. Existen artistas visuales que han desarrollado su obra a partir de imágenes científicas (fotos satelitales, mapas, textos escritos, comunicación por correo postal) y a los cuales se puede recurrir abordándolos desde el estudio de su obra. Poesía visual, Arte Correo, Land Art, Bioarte, Arte Povera, Arte matemático, son algunos ejemplos de manifestaciones artísticas que construyen formas de decir, a partir del conocimiento y de la contextualización artística de la biología, de la lengua, de las matemáticas o del ambiente.
- Averiguar sobre el concepto de "autor" en la producción visual. Lo anónimo, las autorías colectivas, el autor, son algunas formas de participación en la propia obra por las que han atravesado los artistas en los distintos momentos de la historia de la representación artística.
- Investigar sobre lo que significan las bienales de arte, cómo surgieron, cómo se desarrolla en todo su proceso, dónde se realizan, quiénes participan, cuáles han sido algunas temáticas

convocantes en las mismas. Incursionar en figuras como los "Curadores de arte" y su función dentro de estos círculos culturales, es dar a conocer a los alumnos el universo complejo que puede presentar la circulación y el mercado del arte en la actualidad. Por otro lado, resultará de importancia extender el abordaje hacia otros momentos históricos pasados, para conocer sobre la circulación del arte en otros contextos.

- Contactarse con artistas locales o nacionales para realizarles entrevistas y conocer *su obra*[160]. Se recomienda que los alumnos conozcan *la obra* del artista y construyan entre todos la entrevista en clases, previamente. Resulta muy interesante para ellos poder acceder al taller o lugar de trabajo de un artista, e incluso llevar adelante una actividad que permita construir una imagen entre ambos en un contexto diferente al cotidiano.
- Mirar películas o videos sobre la *vida y obra* de artistas o acceder a páginas de internet, para acercarse a la producción de diferentes artistas.
- Establecer diálogos entre manifestaciones artísticas que estén construidas con modos (dibujos y esculturas) o con géneros (figurativo y no figurativo) o estilos (impresionismo y abstracción) diferentes.
- Pensar y proponer nuevos canales de comunicación e intercambio (actividades) entre los museos y las escuelas. El trabajo en conjunto entre estos dos lugares de circulación del saber artístico, permitirá la construcción de valores sociales y del sentido de pertenencia de los jóvenes a las manifestaciones culturales regionales. El respeto por el otro en sus formas de decir, implica el ejercicio de valores democráticos y la aceptación de la diversidad cultural.

Es responsabilidad de la escuela generar las oportunidades para que los alumnos accedan, como sujetos de derecho, al Patrimonio Cultural, permitiendo y propiciando que amplíen su repertorio intelectual y estético. Las visitas a museos, a muestras artísticas, a talleres de artistas, a foros sobre arte, son posibles acciones a planificar para construir canales de acceso, de los alumnos, al Patrimonio Cultural. El contacto con realizaciones artísticas y con artistas es un derecho que nos asiste y que, al constituir parte de las experiencias del sujeto, amplía las formas de interpretación y comprensión del mundo. Cuando el acercamiento a obras de arte sea a través de reproducciones (láminas, copias, videos, filminas, libros, otros), es de suma importancia que las mismas sean de calidad y con los datos necesarios (medidas, materiales empleados) para que el alumno pueda construir una imagen mental lo más cercana posible a la obra original.

RECOMENDACIONES PARA LA EVALUACION

Cuando hablamos de evaluar, incluímos la mirada sobre la acción pedagógica y la institucional. Consideramos a esta práctica como reguladora fundamental de las propuestas institucionales y pedagógicas, ya que a través de ella se trasluce la coherencia, la pertinencia, la continuidad y secuencia de las propuestas curriculares. Pensar la evaluación pedagógica e institucional, es pensar en contextos y sujetos reales habilitando que las experiencias individuales y grupales se manifiesten y que puedan reconstruirse en nuevos contextos. Esto, permitirá a la institución y a los docentes de la disciplina tomar:

> *"... decisiones no universales, de manera de adecuarse a la individualidad de los estudiantes. En efecto, la evaluación da cuenta de la construcción del conocimiento propia de cada uno de ellos, de modo que el valor formativo de la evaluación está en función de poder regular las intervenciones docentes de manera que atiendan a fortalecer los procesos de aprendizaje de cada alumno"* (Lineamientos curriculares para el Ciclo Básico de la ESO 2011, Ministerio de ECC y T Prov. TDF.).

Comprender de ¿qué hablamos cuando nos referimos a la acción de evaluar? implica aunar consensos entre colegas y redefinir la presencia de la enseñanza del Lenguaje Plástico Visual en el sistema educativo. En este sentido, tomamos las palabras de Brandt E. (1998) cuando dice que

[160] Referimos respecto de "su obra" a la totalidad de las producciones de un artista, a partir de las cuales se hace evidente su búsqueda resolutiva, sus diferentes propuestas, sus momentos creativos, su identidad personal, entre otros.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

"Evaluar quiere decir VALORAR; por lo tanto, si se valora lo que se enseña en esta disciplina, habrá que reflexionar sobre sus aportes." La revisión de las prácticas de evaluación permitirá "...percibir cómo son aprendidos los contenidos por los estudiantes y reconocer sus límites. Se necesita flexibilidad para dar al grupo oportunidades de aprender dentro de su contexto y de sus condiciones" (Pimentel, L., 2009).

Solemos expresar que evaluamos en los alumnos "el proceso y el resultado", considerándolos momentos claves en el proceso pedagógico. Pero la realidad nos indica que la atención del docente está puesta mayoritariamente en el resultado, entendiendo como tal, a la producción plástico visual del alumno. En esta instancia, aparecen actitudes comparativas respecto de cómo resolvió un alumno en relación a otros compañeros del grupo, o si terminó de forma completa su trabajo, o si trajo los materiales, entre otros. A la hora de evaluar los aprendizajes manifiestos de los alumnos, no podemos dejar de contemplar que en el acto de aprender, muchas estructuras internas del sujeto se modifican pero sólo algunas podremos observarlas en determinados momentos, y en cambio otras se podrán manifestar con posterioridad.

Otro aspecto para reflexionar, es el lugar que le damos a la evaluación de la creatividad y expresividad en los alumnos. Tengamos en claro ¿qué entendemos por estos conceptos? y si ¿creemos posible su enseñanza en el aula? A ésto referimos porque también es una actitud que subyace en las prácticas docentes a la hora de evaluar. Muchos son los autores que hablan sobre la creatividad y su posibilidad de enseñanza, pero desde nuestro lugar diremos que *no se puede evaluar lo que no se enseña.* Evaluar la inclusión creativa de los alumnos en la resolución de problemas plásticos y visuales, implica necesariamente, que se transite por experiencias que la promuevan desde su enseñanza, considerando las formas posibles a partir de las cuales la creatividad[161] se manifiesta.

Concebimos como indispensable la inclusión del alumno como partícipe en los procesos de evaluación de los Lenguajes Artísticos. Esto no debe ser una expresión de deseo si comprendemos que la enseñanza, del Lenguaje Plástico Visual, transita por tres ejes de contenidos cuyos aprendizajes propician diferentes actitudes y formas de exteriorizarse. La observación y la actitud crítica de quien aprende toman real dimensión en los procesos de evaluación, porque es en ese momento donde el sujeto se detiene a pensar sobre su propio proceso y sus logros. Frente a algunas propuestas los resultados no satisface a su autor/es y se constituye en un momento propicio para indagar ¿por qué?, ¿qué pasó en el proceso?, ¿qué se logro y qué no? Aprender a evaluarse es un hacer educativo que, no sólo contribuye a la propia evaluación, sino que hace de ello una estrategia generalizada de "aprender a aprender".

Los procesos de evaluación nos provocan interrogantes tales como ¿qué, cómo y cuándo evaluar desde el Lenguaje Plástico Visual? Las respuestas podrán encontrarse, pensando a la evaluación como un proceso que se haga presente toda vez que sea posible, observando y registrando, a partir de la oralidad, la escritura, lo individual o lo grupal.

Los modos de evaluar deben adecuarse a los propósitos o al tipo de actividad que se desarrolle con los alumnos, considerando que implican un tiempo en su enseñanza (para el docente) y en su aprendizaje (para el alumno). A continuación expresamos *algunas de las posibles, no las únicas,* sabiendo que el docente las pondrá a consideración, readecuación, modificación o reemplazo, atendiendo a cada "eje de contenido" y a la propuesta diseñada para su grupo de alumnos, o para alguno de ellos.

- *Portafolios.* Cada alumno irá guardando y registrando todo lo que considere relevante durante lo que acontece en las clases de Lenguaje Plástico Visual. Podrán ser sus producciones, bocetos, fotografías de intervenciones o acciones artísticas, catálogos de muestras, recortes periodísticos, otros. El material permitirá ver lo que se hace, pero también significa insumo para futuras producciones. El docente debe presentar esta propuesta de evaluación al

[161] Elliot Eisner desarrolla la idea de que la creatividad se manifiesta, en el sujeto, a través de varias formas: 1- ampliación de límites, 2- invención, 3- ruptura de límites, 4- organización estética. Ver conceptos ampliados en Glosario del presente documento.

comienzo del año escolar a los alumnos, y planificará momentos pedagógicos para la construcción del mismo. Los formatos del "portafolios" pueden ser variados, pudiendo pensarse en sobres, cajas, carpetas, cuadernos o algún tipo de formato digital conveniente a la propuesta. Esta producción, pondrá de manifiesto la impronta y la estética individual.

- *Diario.* El alumno realizará un registro de ideas, sensaciones, pensamientos, sentimientos, reflexiones, anotaciones de lo aprendido o de las dificultades, entre otros. El formato del "diario" puede ser grabado por voz, por video o por escrito. Se presentará la propuesta a comienzo del año escolar, o cuando el docente considere implementarla según la actividad que se desarrolle. Esta estrategia permite al docente y a los alumnos percibir los recorridos realizados, descubriendo avances, cambios y posibles ajustes.

- *Exposiciones.* El grupo de alumnos expone sus producciones en diferentes entornos: aula, pasillo, patio, o en otros ámbitos fuera de la institución. Las exposiciones pueden pensarse para una fecha en particular (aniversario de la escuela, por ejemplo) o al terminar una unidad didáctica. Organizar esta propuesta, lleva a los alumnos a desplegar diferentes acciones que no acontecen diariamente en el aula, tales como buscar el lugar adecuado para la exposición, disponer la presentación, hacerse cargo de sus obra en el cuidado y en la presentación a otros actores de la institución, entre otros.

- *Autoevaluación* (individual o grupal, oral o escrita). Las prácticas de auto y de heteroevaluación permiten que los alumnos sean conscientes de sus logros, a la vez que refuerzan su capacidad crítica. El alumno puede presentar a sus compañeros y a su profesor su trabajo, mostrando y comentando lo realizado durante el proceso, describiendo la idea original y el resultado, reconociendo dificultades, permitiendo la interacción con la palabra de sus pares. En este momento el profesor debe organizar las presentaciones y opiniones, registrando lo que acontece y dando relevancia a todas las voces.

- *Entrevista.* El docente se reúne con cada alumno para indagar sobre los logros, dificultades, conceptos, modificaciones y registrando lo que se dice. Ambos actores del proceso educativo, se encuentran en un mismo momento donde se deja explicitado qué se aprendió, qué se enseñó y cuáles serán los ajustes necesarios para continuar. Esta estrategia, permite construir vínculos pedagógicos con cada alumno, y conocer individualidades que pueden no ser visibles en lo grupal.

En instancias evaluativas requeridas por la institución, se pueden pensar en momentos de *autoevaluación* y *entrevistas* donde el alumno presente su carpeta *portafolios* y/o su *diario* y se contemplen algunos criterios planificado por el docente y socializado previamente a los alumnos tales como:

- *Seleccionar tres producciones realizadas durante el año que correspondan a diferentes contenidos desarrollados.* Sobre las mismas podemos pedirle al alumno, entre otras, que reconozca la temática y/o el contenido desarrollado, que utilice el vocabulario técnico trabajado, que realice un escrito breve a modo de conclusión, atendiendo a lo acontecido durante el desarrollo del Lenguaje, expresando lo aprendido, las dificultades y sus posibles causas.
- *Seleccionar las producciones que el alumno considere como mejor logradas.* Observando las mismas el alumno podrá expresar el criterio personal de selección, reconociendo cuáles fueron sus logros satisfactorios, identificar las causas que permitieron esos resultados personales (el diario puede ayudar a recordar lo que aconteció); utilizar los conceptos trabajados en clases; construir título, nombre, denominación o señal para cada producción (si es que no se ha realizado durante el año); organizar la selección en orden de prioridad, pensando en una secuencia, en niveles de complejidad, en escenarios que se suceden. Esta instancia de evaluación individual, posibilitará proyectar nuevas líneas personales de trabajo como así también pensar, replantear o redefinir la propuesta pedagógica para el próximo trimestre, por ejemplo.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

- *Seleccionar las producciones que el alumno considera como menos logradas.* Observar activa y críticamente la selección realizada permitirá incentivar/ acrecentar la reflexión y el compromiso personal sobre el hacer plástico visual. Podemos indagar sobre los motivos de la elección, las dificultades encontradas en el proceso (ver registro del diario), la actitud personal ante las mismas. Cada uno de estos momentos, debe posibilitar la autoreflexión sobre lo realizado construyendo, a la vez, nuevos nexos con las futuras producciones individuales, pensando en modos posibles de resolución.
- *Confrontar las distintas actividades propuestas por el docente y las que el alumno desarrolló.* El registro didáctico del docente sobre las clases y lo que el alumno presente en la entrevista, permitirá observar cuanto (más, total, parcial o nulo) de lo propuesto fue realizado; identificar con el alumno las causas (materiales, ausentismo, compromiso, comprensión, otras) que imposibilitaron o posibilitaron tales resultados. De esta forma, y tomando como punto de partida el momento presente en el que se encuentra el alumno, se pueden proyectar acciones conjuntas (acuerdos explicitados) con el objeto de continuar la producción artística personal.

Todos los datos o valoraciones que el docente observe en las diferentes instancias de evaluación, deben ser registrados. Las formas de registrar los procesos individuales o grupales son muy variadas y personales, ya que cada docente buscará graficarlo según las propias estructuras internas de representación, según la experiencia o atendiendo a las solicitudes de la institución. Idear gráficos o planillas que hagan operativas estas prácticas, puede ser el resultado de acuerdos del área o de colegas del espacio curricular, como así también es posible elaborar pautas de evaluación junto con los alumnos. Los documentos que resulten por consenso entre docentes, no invalida la posibilidad de otros registros complementarios ni la posibilidad de rever lo acordado.

La enseñanza y el aprendizaje del Lenguaje Plástico Visual, propicia que la emotividad de los actores involucrados aparezca. Por ello, debemos contemplar que las estrategias y criterios de evaluación sean claros y conocidos por los alumnos, rescatando su importancia en la construcción del conocimiento artístico. Las estrategias planteadas permiten una participación diferente del alumno en su evaluación porque lo involucran, lo hace responsable de los logros obtenidos y de la búsqueda de otros, lo relacionan con las propuestas del docente, provocan el desarrollo del pensamiento reflexivo y estético desde la autonomía, promueven la construcción coherente del propio discurso, ya que es el alumno quien lo contextualiza desde su experiencia.

> *"El propósito de la evaluación es trazar un rumbo para que todos alcancen el mayor grado de competencia en todas sus capacidades. Es necesario, por lo tanto, diferenciar el proceso que sigue cada educando y los resultados que consigue. Y esos resultados deben entenderse que representan el máximo de las posibilidades del alumno con relación a los objetivos generales definidos para el grupo"* (Pimentel L., 2009).

En conclusión podemos repensar, por un lado, el lugar y la participación que le destinamos a las prácticas de evaluación en la enseñanza y el aprendizaje del Lenguaje Plástico Visual; por el otro, reconocer la participación radical de los alumnos y docentes en dichas prácticas. De esta forma, y volviendo sobre las palabras del comienzo sobre evaluación, valorar implica apreciar lo que se aprende y se enseña desde este lenguaje, jerarquizando a ambos actores, cada uno desde sus roles, como hacedores activos del conocimiento artístico.

GLOSARIO

Tipos de preguntas propuestas por Augustowsky Gabriela en "Enseñar a mirar imágenes en la escuela", Tinta Fresca, 2008:

- "*Preguntas que orientan la observación.* Sus respuestas se obtienen sólo mirando la imagen. Sirven para realizar descripciones. Por ejemplo: "¿Qué elementos se ven?"; "¿Hay personas?", ¿de qué sexo?, ¿de qué edad?"; "¿Cómo están vestidas?"; "¿En qué lugar se encuentran?".
- *Preguntas orientadas al planteo de hipótesis interpretativas.* Se vinculan con las de observación e intentan atravesar el plano empírico para considerar aspectos interpretativos. Por ejemplo: "¿Por qué piensan que la mujer está llorando?"; "¿Por qué piensan que la espada está rota?"; "¿Por qué les parece que el autor sólo utilizó tres colores?".
- *Preguntas que estimulan la invención, la creatividad o la fantasía.* En este caso, se pide a los alumnos que agreguen elementos propios a los datos de la imagen. Por ejemplo: "¿Qué le estaría diciendo el hombre a su amada?"; "¿Qué poema estaría recitando la niña?"; "¿Qué título le pondrían a esta imagen?"; "¿Qué música de fondo podría acompañar a esta imagen?".
- *Preguntas vinculadas con el gusto, las sensaciones y las emociones personales.* Estos interrogantes ponen en juego opiniones y juicios individuales. Por ejemplo: "¿Qué sienten al ver este dibujo?"; "¿Les gusta este grabado?, ¿por qué?"; "¿Qué imagen, de todas las observadas, les gustó menos?, ¿por qué?"; "¿Qué palabra define mejor esta imagen: *temor, angustia, soledad*?, ¿por qué?".
- *Preguntas acerca de conocimientos enseñados en la escuela.* En este caso, se propone relacionar la observación de los alumnos con conocimientos que han obtenido en diversas disciplinas. Por ejemplo: "En el cuadro se ve un globo terráqueo que incluye el continente americano; entonces, ¿después de qué suceso histórico fue pintada esta obra?"; "¿Qué significa *monocromático*?".
- *Preguntas acerca de conocimientos adquiridos en espacios informales.* Otros datos que los alumnos pueden vincular con la observación provienen de fuentes distintas de la escuela. Por ejemplo: "¿Qué lugar de la ciudad se ve en la imagen?"; "¿A qué están jugando los niños de la fotografía?".
- *Preguntas retóricas.* El propósito de estas preguntas es motivar inquietudes y nuevas miradas más que pedir una respuesta acabada o precisa. Por ejemplo: "¿Podemos cambiar la sociedad en la que vivimos?"; "¿Se podrán evitar las guerras?".
- *Preguntas diferidas.* Su respuesta requiere la búsqueda de otras fuentes, como textos y otras imágenes. Por ejemplo: "¿Hasta qué año se permitieron los baños en el Rio de la Plata?"; "¿Quiénes gobernaban el país cuando el pintor realizó esta obra?"; "¿Cómo se encendían los faroles que se ven en el grabado?"."

Cuatro tipos de creatividad desarrollados por Elliot Eisner (extracto textual páginas 198 a 202) en "Educar la visión artística", Ediciones Paidós:

1-**Ampliación de límites.** En toda cultura, los objetos aparecen insertados en distintos campos mentales. Estos campos están limitados de tal manera que permiten que quienes forman parte de la cultura sitúen un objeto en cierto contexto significativo, contexto en el que normalmente se halla el objeto. Los campos especifican e incentivan conductas aceptables, estereotipadas y restringidas por parte de los individuos que actúan dentro de los límites de estos campos. Sin embargo, algunos individuos son capaces de agrandar estos límites. El proceso de agrandar o redefinir los límites de objetos comunes se denomina ampliación de límites. Así, la ampliación de límites es la capacidad de alcanzar lo posible mediante la ampliación de lo dado.

2-**Invención.** Es el proceso de emplear lo conocido para crear un objeto o una clase de objetos esencialmente nuevos. El inventor no se conforma con ampliar los límites habituales de lo convencional; crea un nuevo objeto mediante la reestructuración de lo conocido.

3-**Ruptura de límites**. Se define como el rechazo o revocación de concepciones aceptadas y la problematización de lo "dado". Este tipo de conducta es probablemente característica del más

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

alto nivel de cognición. En la ruptura de límites, el individuo descubre lagunas y limitaciones en las teorías actuales y procede a desarrollar nuevas premisas que contengan sus propios límites.

4-**Organización estética**. Se caracteriza por la presencia de un alto grado de coherencia y armonía. El individuo que muestra este tipo de creatividad otorga orden y unidad a los problemas; su interés predominante consiste en la organización estética de componentes cualitativos. Esta inclinación hacia el orden estético también se pone de manifiesto en el modo como perciben las formas.

BIBLIOGRAFÍA

- Argentina, CFE Resolución N° 111/10 (2010). *La Educación Artística en el Sistema educativo nacional. Anexo*. Buenos Aires, Argentina.
- Argentina, CFE Resolución N° 141/11 Anexo II (2011). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios Educación Artística para 1° y 2° / 2° y 3° año del Ciclo Básico de Educación Secundaria.* Buenos Aires, Argentina.
- Argentina, CFE Resolución N° 135/11 Anexo I (2011). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de Educación Artística para 2° ciclo de Educación Primaria y Séptimo año de Educación Primaria / Primer año de Educación Secundaria.* Buenos Aires, Argentina.
- Aparici, M. R. y Garcia, M. A. (1998). *Lectura de imágenes*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Augustowsky, G., Massarini, A. y Tabakman, S. (2008). *Enseñar a mirar imágenes en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Tinta Fresca.
- Akoschky, J., Brandt, E., Calvo, M., Chapato, M.E., Harf, R., Kalmar, D., Spravkin, M., Terigi, F. y Wiskitski, J. (1998). *Artes y escuela: Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Bixio, C. (2008). *Enseñar a prender: Construir un espacio colectivo de enseñanza – aprendizaje*. Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Caja, J. (coord.), Berrocal, M., Fernández Izquierdo, J.C., Fosati, A., González Ramos, J.M., Moreno, F.M. y Segurado, B. (2007). *La educación visual y plástica hoy: Educar la mirada y el pensamiento.* Barcelona, España: Graó.
- Carta Cultural Iberoamericana (2006). *XVI Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estados y Gobiernos.* Montevideo, Uruguay.
- Castillo Daniel Prieto (2004). *La comunicación en la educación.* Ediciones La Crujía.
- Debray (1994). *Vida y muerte de la imagen.* Ediciones Paidós.
- Dussel, I. y Gutiérrez, D. (compiladoras 2006). *Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen.* Buenos Aires, Argentina: Manantial, Flacso y Fundación Osde.
- Efland, A., Freedman, K. y Stuhr, P. (1996 traducción 2003). *La educación en el arte posmoderno.* Barcelona, España: Paidós.
- Elliot Eisner (1995). *Educar la Visión Artística.* Barcelona, España: Paidós Educador.
- Fernando Hernández (2000). *Educación y Cultura Visual.* Editorial Octaedro.
- Francesco de Bartolomeis (1994). *El color de los pensamientos y de los sentimientos.* España: Octaedro.
- Gardner, H. (2008). *Inteligencias Múltiples: La teoría en la práctica.* Buenos Aires, Argentina: Paidós Transiciones.
- Jiménez, L., Aguirre, I. y Pimentel, L. (coordinadores 2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía: Metas educativas 2021.* España: Fundación Santillana, OEI.
- Lineamientos curriculares para el Ciclo Básico de la ESO (2011). *Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.* Tierra del Fuego Antártida e Islas del Atlántico Sur, Argentina.
- Morduchowicz, R. (2004). *El capital cultural de los jóvenes.* Fondo de cultura económica.
- Nicholas Mirzoeff (2003). *Una introducción a la cultura visual.* Ediciones Paidós.

- Nigro, A. (2003). *En el umbral de la imagen*. Buenos Aires, Argentina: La Marca editora.
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Pogré, P. (2004). *Escuelas que enseñan a pensar: enseñanza para la comprensión, un marco teórico para la acción*. Buenos Aires: Editorial Papers.
- Regalado Baeza, M. E. (2006). *Lectura de imágenes. Elementos para la alfabetización visual*. México: Editorial Plaza y Valdés, S.A. de C.V.
- Revista *Novedades Educativas,* Año 22/N° 233 Mayo 2010.
- Revista *El Monitor,* N° 23, 2009.
- Vigotsky, L.S. (2003). *Imaginación y creación en la edad infantil.* Argentina: Nuestra América.
- Zátonyi, M. (2002). *Una estética del arte y el diseño de imagen y sonido*. Argentina.

WEBGRAFIA

- Capacidades. Disciplinas. Secuencias didácticas. Escuela Secundaria: http://competencias.dpd.educativa.org
- Competencias TIC: http://competenciastic.educ.ar/produccion_audiovisual_5.html
- Estrategias de pensamiento visual: http://www.vtshome.org/
- Material para el docente: http://encuentro.gov.ar/
- Material y recursos para el docente: http://www.educ.ar/
- Museos: www.macromuseo.org.ar
- Proyecto Zero: http://www.pz.harvard.edu/
- Recursos para alumnos con necesidades especiales: http://escritorioeducacionespecial.educ.ar/
- Recursos para el docente: http://escritoriodocentes.educ.ar/
- Recursos de arte y cultura: http://arteargentino.educ.ar

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

entrenados en la reflexión crítica y el despertar de su sensibilidad, con libertad para ver, oír, sentir...para imaginar, inventar, producir...como la sociedad podrá resolver con la necesaria originalidad los problemas que el camino de transformación vaya planteando en cada etapa".

Patricia Stokoe, 1994.

El campo de la Danza es tan amplio en su variedad de géneros, estilos y modalidades que no es posible que la escuela los abarque en su totalidad, (danzas folclóricas, griegas, clásica, española, contemporánea, tango, etc.) por ésto la escuela debe hacer énfasis en favorecer el conocimiento del Lenguaje de la Danza, preservando la espontaneidad y estimulando la búsqueda propia de los movimientos auténticos, de formas genuinas, que le pertenecen a cada sujeto, que permiten dar respuesta a la necesidad de conocerse, conocer al otro, indagando sobre diferentes maneras de comunicación y expresión que propicien la seguridad y destaquen las "posibilidades corporales". En este sentido, Patricia Stokoe (1978) propone fomentar en los alumnos "una actitud abierta, comprensiva, crítica y transformadora para con uno mismo y para con los demás". Esto sí es función de la escuela, así como ofrecer un espacio en donde el adolescente y joven pueda encontrar la danza que lleva dentro, esa danza "...que espera de un maestro sensible y un entorno artísticamente sensibilizador para que lo inviten a bailar" (Stokoe, P. 1978).

Asimismo, la Danza en la escuela debe contribuir a la formación de la propia imagen del cuerpo, propiciando la aceptación del mismo y alejándose así, cada vez más de los estereotipos, que muchas veces la sociedad y nuestra cultura imponen como modelo a seguir, cuerpos esbeltos, estilizados y dotados de condiciones naturales. En la actualidad, aún se cree que sólo puede bailar el que está habilitado por sus aptitudes físicas, y no aquel que tiene ganas o disfruta al hacerlo, sea éste, hombre, mujer, joven, adulto, en sillas de ruedas, con bastón o sin él.

Las publicidades ofrecen permanentemente posibles soluciones para lucir esbelto, obligando a sostenerse en "línea", llevar una vida sin esfuerzos y mantener la mente en blanco, para disfrutar y ser feliz. Los modelos que se presentan en general en estas publicidades avasallan a los jóvenes, mostrando cuerpos a los que irremediablemente hay que copiar, con una estética del momento a seguir, que habla poco de la búsqueda de la salud, y mucho de lo "estético", bello" o "etéreo", como indispensable para lograr el éxito.

Hay danzas que idealizan la figura humana, desafiando la ley de gravedad, adoptando sólo figuras que se consideren elegantes y agradables a la vista, se bailan solo por amor al movimiento, a diferencia de la Danza que planteamos se aborde en la escuela, aquella que se transforme en un medio expresivo.

Por ello, la escuela no debe ocuparse de formar bailarines, esa, es tarea de las academias de danza o centros culturales, pero sí es tarea de la escuela propiciar espacios para que la Danza esté al alcance de todos, porque todos tenemos derechos, pero sólo aceptando las diferencias podemos hablar de ofrecer las mismas posibilidades.

La Danza es uno de los lenguajes en donde el ser humano utiliza su propio cuerpo como medio de expresión. La Danza nos pertenece a todos, sin distinción de sexo, edad o cultura. Sólo a partir de un conocimiento del propio cuerpo y de habitarlo con placer y bienestar, se podrá ampliar el mundo de relación y comunicación con otros. La Danza debe ofrecer al estudiante la oportunidad de encontrar sus propios movimientos, movimientos auténticos, irrepetibles, movimientos que nazcan de él mismo y no de una copia o modelo a seguir, *solo así podremos brindarle la posibilidad de encontrar* ***su propia Danza.***

El cuerpo del adolescente sufre cambios inevitables, que generan sentimientos ambiguos y la Danza puede contribuir a que el alumno atraviese esos cambios con un mejor conocimiento, aceptación y valoración de sí, para el logro de una mayor autonomía. En este sentido dice María

Fux (2010) "Sabemos y aceptamos que el cuerpo ideal no existe, y nos vinculamos con el cuerpo expresivo, generoso, que cambia con el tiempo y con las emociones, que busca, que siente. Ese es el que nosotros trabajamos, aceptando los cambios del cuerpo físico, incorporando los límites, porque a medida que pasa el tiempo el cuerpo gana y pierde, reconociendo sus miedos y aceptándolos, siempre pensando que el apoyo está en un proceso de encuentro con el mundo interno, donde el movimiento tomado así produce cambio y alegría permanente..."

Para los adolescentes es sumamente necesario comunicar sus ideas y ser escuchados, y el Lenguaje de la Danza es una posibilidad para ello. La Danza en la educación secundaria, debe propiciar oportunidades para que los adolescentes y jóvenes estudiantes puedan expresar y comunicar sus ideas, emociones y sentimientos, opiniones, dudas, miedos, a través del movimiento, en soledad o con otros, en silencio o con música, con sonidos propios o del entorno, en la intimidad de la clase, sobre escenarios, en espacios públicos como la calle, la plaza, la costa, el bosque, entre otros.

PROPÓSITOS

- Potenciar un clima de trabajo cooperativo para desarrollar la comunicación, el respeto y la solidaridad de unos para con otros, en propuestas individuales, de pequeños grupos y colectivas.
- Fomentar la apropiación de saberes culturales a fin de relacionarlos con los intereses y el contexto actual de los estudiantes, para ser incorporados al Lenguaje de la Danza.
- Favorecer el reconocimiento de las posibilidades y limitaciones del propio cuerpo para potenciar el respeto del mismo, ampliando las posibilidades del movimiento.
- Propiciar el reconocimiento de los elementos que componen el Lenguaje Corporal: cuerpo, espacio, tiempo, calidades del movimiento, para una mejor interpretación comunicativa.
- Favorecer el desarrollo individual y grupal de la capacidad de exploración, producción, reproducción, interpretación, para iniciar a los estudiantes en la búsqueda de su propia Danza.
- Fomentar el análisis y el juicio crítico de producciones propias y de otros, regionales, mundiales, entre otras, para apreciar y valorar la diversidad cultural.

EJES Y CONTENIDOS

Consideramos como referentes válidos para la selección de los ejes y contenidos los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios) y la Resolución N° 111/10 de CFE " La Educación artística en el sistema educativo Nacional", con ésto se anhela que contribuyan a asegurar una base común a todo el Sistema Educativo Provincial y Nacional, priorizando la unidad dentro del mismo.

Asimismo tomamos como importantes insumos a la hora de definir los contenidos los documentos curriculares provinciales, tales como "Diseño Curricular EGB3" versión 1.0. (1998); y los aportes de los docentes provinciales del nivel secundario "planificaciones 2010".

El orden de aparición de los ejes no constituye una secuencia para la enseñanza. Ninguno de los ejes propuestos posee una jerarquía sobre los otros, ni un orden de aparición, por el contrario, es importante destacar la vinculación de uno con otro de manera constante al momento de diseñar las prácticas de la enseñanza.

EN RELACIÓN CON LA PRODUCCIÓN

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Gobierno de la Provincia de Tierra del Fuego,
Antártida e Islas del
Atlántico Sur
Ministerio de Educación

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

El eje de la producción en la Danza propone desde la exploración del movimiento y la quietud, hasta la organización de los elementos del Lenguaje Corporal (calidades de movimiento, niveles en el espacio) tanto en la improvisación como en la elaboración de coreografías sencillas, que irán creciendo en grado de complejidad a lo largo de la educación secundaria. Se proponen contenidos referidos a la **sensibilización**, centrándose en el re-conocimiento diferenciado e integrado de su propio cuerpo y a la **comunicación**, no desde una mera reproducción de formas y figuras, sino desde la iniciación en lo técnico como en lo interpretativo aprovechando sus posibilidades, avanzando hacia el desarrollo de capacidades para el logro de una comunicación genuina.

Primer año

- Exploración de los ámbitos espaciales, reconociendo y valorando el propio cuerpo y el de los demás: Espacio total, parcial, personal, social.
- Exploración de las posibilidades de movimiento en el espacio, indagando niveles, formas, direcciones, trayectorias.
- Exploración de las posibilidades del movimiento y su relación con el tiempo, indagando sobre duración, velocidad, pausa, acento, pulsación.
- Reconocimiento y experimentación de las posibilidades y limitaciones del cuerpo en movimiento y quietud, solos o en grupos, respetando la diversidad.
- Experimentación de la relación del cuerpo con sus calidades de movimiento (fuerte-débil), aplicándolo en producciones de secuencias de movimientos propias o preestablecidas.
- Experimentación de las posibilidades de movimiento del cuerpo, de sus cualidades (coordinación, fuerza, resistencia, flexibilidad, agilidad) y habilidades (equilibrio, saltos, giros, caídas, recuperación).
- Exploración de la vinculación del movimiento con la música, el ritmo, la melodía, la forma, el color, la palabra y el silencio en improvisaciones y creaciones de secuencias de movimiento sencillas.

Segundo año

- Empleo de los ámbitos espaciales, valorando el propio cuerpo y el de los demás, y respetando la intimidad propia y ajena (espacio total, parcial, personal y social).
- Utilización del cuerpo y sus posibilidades de movimiento, ampliando el grado de precisión en los niveles, nociones, formas, trayectorias y diseños espaciales.
- Utilización del cuerpo y sus posibilidades del movimiento en coordinación con parámetros temporales (duración, velocidad, pausa, acento, pulsación), indagando sobre la coordinación rítmico-corporal.
- Concientización de las posibilidades y limitaciones del cuerpo en movimiento y quietud, solos o en grupos, profundizando el conocimiento del mismo.
- Utilización de diferentes calidades de movimiento, enriqueciendo la improvisación y composición coreográfica.
- Utilización de las cualidades (coordinación, fuerza, resistencia) y las habilidades corporales (equilibrio, saltos, giros, caídas y recuperación) con mayor fluidez.
- Concientización de la vinculación del movimiento con la música, el ritmo, la melodía, la forma, el color y el silencio, y su implementación en improvisaciones y composiciones coreográficas.

Tercer año

Las Islas Malvinas, Georgias y Sandwich del Sur son y serán Argentinas

- Valoración y respeto por el propio cuerpo y el de los otros, considerando la importancia del cuidado de sí mismo y de los demás.
- Indagación de las posibilidades expresivas, afianzando el uso del cuerpo y el movimiento en los diferentes niveles, nociones, trayectorias, diseños espaciales y sus combinaciones.
- Utilización del cuerpo y sus posibilidades de movimiento, ampliando el grado de precisión en la coordinación rítmico-corporal.
- Valoración de las posibilidades del cuerpo en movimiento y quietud, individual y grupalmente, integrando las limitaciones propias al Lenguaje de la Danza.
- Utilización de diferentes calidades de movimiento y su aplicación en la composición coreográfica.
- Aplicación de las posibilidades expresivas del cuerpo, profundizando en las cualidades (coordinación, fuerza, resistencia) y las habilidades corporales (equilibrio, saltos, caídas, giros)
- Creación colectiva, grupal e individual de coreografías, fortaleciendo la confianza, identidad y pertenencia al grupo.
- Composición de producciones coreográficas individuales y grupales, integrando los diversos lenguajes.

EN RELACIÓN CON LA REFLEXIÓN

El eje de la reflexión, abarca el registro consciente del cuerpo junto a sus posibilidades de movimiento y el análisis de las propias producciones y las de otros, desde una postura crítica y comprensiva de los elementos de la Danza, del abordaje del tiempo, del espacio y su incidencia en el resultado (mensaje que se quiere transmitir). Se proponen contenidos en donde se manifieste el registro de posibilidades y dificultades del movimiento para su análisis, y la relación de éstas con los elementos.

Primer año

- Observación y valoración de las producciones corporales propias y de los otros, vinculando los movimientos con el espacio y el tiempo.
- Exploración del Lenguaje de la Danza en diversos espacios: pasillos, gimnasio, patio interno o externo, etc.; incorporando otros escenarios posibles.
- Valoración de las posibilidades corporales de hombres y mujeres, indagando en sus características particulares.
- Apreciación y valoración del propio cuerpo en torno a los cambios en su crecimiento y maduración y su relación con la Danza.
- Conocimiento de la postura corporal en movimiento y quietud: Alineación corporal, apoyos, peso y tono muscular.
- Indagación a través del cuerpo del proceso de comunicación, empleando códigos que propicien la búsqueda de respuestas que expresen sus propias ideas.

Segundo año

- Valoración y análisis de las producciones corporales propias y de los otros, vinculando los movimientos con el espacio y el tiempo.

- Exploración del Lenguaje de la Danza en diversos espacios: pasillos, gimnasios, patios, otras instituciones etc.; interactuando con otros e incorporando nuevos escenarios.
- Valoración de las posibilidades corporales de hombres y mujeres y su implicancia en el movimiento.
- Análisis en torno al crecimiento y maduración personal, valorando los cambios y adquiriendo confianza en el propio cuerpo.
- Reconocimiento de la postura corporal en movimiento y quietud: Alineación corporal, apoyos, peso y tono muscular; y su relación con diferentes Danzas.
- Indagación, a través del cuerpo, del proceso de comunicación, empleando códigos que propicien la búsqueda de respuestas que expresen sus propias ideas.

Tercer año

- Integración de los elementos del Lenguaje corporal con el tiempo y el espacio en la práctica de sus composiciones, valorando su producción y la de los otros.
- Exploración del Lenguaje de la Danza en los espacios no convencionales, incorporando variedad de escenarios posibles (plazas, orilla del mar o lago, bosque, entre otros) e interactuando con otros.
- Valoración de los cambios corporales, diferenciando las posibilidades de hombres y mujeres en el desarrollo de composiciones coreográficas.
- Utilización del cuerpo en movimiento y quietud (Alineación corporal, apoyos, peso y tono muscular) y su aplicación en la búsqueda de la propia Danza.
- Argumentación, a través del cuerpo, de respuestas que expresen sus propias ideas, comprometiendo su opinión personal.

EN RELACIÓN CON LA CONTEXTUALIZACIÓN

El eje de la contextualización propone atender a todas las variables del contexto que puedan influir en las manifestaciones corporales, permitiendo el análisis y la comprensión del lenguaje de manera más global y abarcativa. Se proponen contenidos que faciliten la comprensión de la Danza en los diferentes contextos socioculturales e históricos, comenzando por indagar los conocimientos que los estudiantes tengan al respecto, respetando y valorando todas las improntas culturales con las que se cuenten para enriquecer el abanico de posibilidades a la hora del análisis.

Primer año

- Conocimiento de los orígenes de las diversas manifestaciones de la Danza, analizando textos, espectáculos en vivo o en otros formatos.
- Observación de las diversas manifestaciones de la Danza: local – regional – nacional y mundial en vivo o en otros formatos, desarrollando y comprometiendo su propio juicio de valor.
- Apreciación de la relación entre las diferentes manifestaciones de la Danza y el contexto social, histórico, cultural al que pertenecen.
- Conocimiento y valoración de los diferentes roles en el Lenguaje de la Danza: intérprete (bailarín), creador (coreógrafo) y público (espectador), iniciándose en la exploración de cada uno de ellos.
- Indagación sobre la construcción socio-histórico del ideal de belleza, modelos corporales estéticos instalados en la Danza, tanto en hombres como en mujeres.

- Apreciación de las diferentes manifestaciones de la Danza en diversos escenarios: Danza aérea, en telas, circense, intervención urbana, etc.
- Apreciación de los recursos técnicos audiovisuales presentes en la Danza a través del tiempo.

Segundo año

- Observación de las diversas manifestaciones de la Danza: local – regional – nacional y mundial en vivo y en otros formatos., desarrollando una mayor crítica
- Análisis de la relación entre las diferentes manifestaciones de la Danza y el contexto social, histórico, cultural al que pertenecen
- Valoración de los orígenes de las diversas manifestaciones de la Danza, relacionando los mismos con los intereses y expresiones de los jóvenes en la actualidad.
- Experimentación de los diferentes roles en el Lenguaje de la Danza, explorando las características propias de cada uno de ellos.
- Análisis crítico sobre la construcción socio-histórico de modelos corporales estéticos instalados en la Danza, y su relación con las características de género.
- Apreciación y valoración de las diferentes manifestaciones de la Danza en diversos escenarios, convencionales y no convencionales, en el espacio interior o exterior.
- Análisis de los recursos técnicos audiovisuales presentes en la Danza a través del tiempo.

Tercer año

- Análisis de la relación entre las diferentes manifestaciones de la Danza y el contexto social, histórico, cultural al que pertenecen
- Análisis de las diversas manifestaciones de la Danza: local – regional – nacional y mundial en vivo o en otros formatos, comprometiendo su propio juicio y valorando el de los demás
- Valoración de los orígenes de las diversas manifestaciones de la Danza y su implicancia en los intereses y expresiones de los jóvenes en la actualidad.
- Análisis y experimentación de los diferentes roles en el Lenguaje de la Danza, reflexionando sobre las implicancias de los mismos a través del tiempo.
- Experimentación y análisis de los diferentes roles en la Danza: intérprete, creador y público, en producciones propias, de otros, grabaciones y/o espectáculos en vivo.
- Análisis crítico sobre los modelos corporales estéticos que difunden los medios de comunicación masiva, adquiriendo mayor autonomía en las opiniones personales.
- Experimentación de la construcción del espacio escénico (convencional y no convencional) en la producción coreográfica.
- Selección de recursos técnicos audiovisuales, integrándolos en las producciones coreográficas.

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS

Cuando se trata de mover el cuerpo y expresarse con él, pueden aparecer muchas resistencias, sobre todo si el espacio en dónde hay que moverse es el espacio común a otras actividades y si la propuesta de movimiento es "frente" a otros, aunque éstos sean sus propios pares. Por ello, se debe de preparar el ámbito, destinando un espacio especial, un espacio más íntimo, que permita la concentración y la desinhibición, un espacio en donde lo primordial sea el respeto por uno mismo y por lo demás, para que con los sucesivos encuentros se logre la espontaneidad en el

movimiento. Si es un aula, se preverá que el mobiliario pueda correrse o sacarse por el tiempo que lleve la actividad, si tiene ventanas y ésto provoca inhibición, habrá que resolver la manera de cubrirlas (colocando cortinas, papeles, etc.) El piso tiene que estar en condiciones para que llegado el momento, se pueda trabajar descalzo, en medias o sin ellas, de acuerdo al requerimiento de la propuesta. Lo mejor que nos puede suceder, es contar con el espacio adecuado y destinado exclusivamente para el encuentro con el cuerpo y el movimiento. Aún así, no contar con este espacio, no implica la imposibilidad de llevar adelante la tarea.

Una vez pensado y resuelto el espacio destinado para el encuentro con el cuerpo, se puede comenzar a proyectar el trabajo:

En una primera etapa, al comienzo del año, las propuestas para lograr una mayor desinhibición, y preparar el cuerpo para la Danza, serán acciones que inviten a explorar, jugar, soltar, abrir, desbloquear, distender, aflojar, sentirse cómodos trabajando junto y con el otro. Algunas de ellas pueden ser:

- *Desplazarse por el espacio en distintas direcciones, sentidos, niveles y ante una indicación del docente, saludar al compañero más cercano de una manera común o convencional (con manos, beso, abrazo) luego de explorar sobre estas maneras, comenzar a inventar otras, menos convencionales (roces de pies o pisadas, toques de hombros, cabeza con cabeza, etc.).*
- *Desplazarse en parejas buscando "una manera de caminar" similar, que los haga parecer uno solo, luego de explorar sobre distintas posibilidades, unirse a otro dúo para formar un cuarteto y repetir la acción. Se puede seguir sumando grupos, si el espacio lo permite. A veces proponer formas y otras encontrarse en el andar ajeno.*
- *Mirarse, usar el sentido visual para hacer contacto con otro. Se puede explorar desde la quietud, observando todo lo que se encuentra alrededor, deteniéndose en el encuentro de la mirada con otro, o en movimiento, hasta detenerse en alguna mirada con la que se haga contacto. Desde allí, ubicados en parejas, "sostener la mirada", cambiando de posición, en quietud, en movimiento, utilizando desplazamientos, giros, saltos, alejándose o acercándose, en diferentes niveles en el espacio, pero siempre sosteniéndose la mirada. En caso de contar con algún alumno no vidente se puede transformar el ejercicio en el siguiente:*

Ubicados en parejas, sentados en el piso, con los ojos cerrados, o vendados, recorrer con el tacto, el rostro del compañero, se puede utilizar para este momento una música suave. Este ejercicio además, posibilita el acercamiento y el contacto con el otro para una posterior propuesta de improvisación dialogando corporalmente.

Éstos, son sólo algunos de los ejercicios que se pueden proponer para comenzar un encuentro con el cuerpo, teniendo en cuenta que:

- la entrega y el compromiso corporal, entendidos como aprendizajes, serán progresivos,
- la formación en el respeto por el propio cuerpo y el del otro será prioritaria,
- el lenguaje oral pasará, con el correr de los encuentros, a segundo plano para otorgar protagonismo al lenguaje corporal,
- la resistencia a mover el cuerpo frente a otros es natural, y las inhibiciones se irán superando instalando el trabajo grupal, es decir, evitando la exposición individual.

Dado que el primer eje, **Producción,** propone contenidos que demandan el abordaje de la sensibilización, se considera necesario, priorizar la enunciación de propuestas que acentúen dicho trabajo.

El reconocimiento y experimentación de las posibilidades y limitaciones del cuerpo en movimiento y quietud, solos o en grupos, respetando la diversidad, se puede abordar, entre otras formas, de la siguiente manera:

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

- *Desplazarse en parejas, uno adelante (con ojos abiertos) y el otro detrás, (con ojos cerrados) con algún punto de contacto en su compañero (manos en los hombros, cintura, brazos, etc.), confiando en el que lo ayuda a trasladarse por el espacio y en el resto de sus sentidos que lo ayudan a ubicarse (el tacto: sensibilidad al roce con otros, el oído: al estar atento a los sonidos que rodean, etc.).*

Otro modo de abordar la sensibilización, puede ser a través del **contacto** del pie con el suelo. Esta sensación táctil permite el registro de la temperatura, la textura y los apoyos, que brindan la posibilidad a cada sujeto de explorar e investigar sus propias posibilidades de moverse y sentir.

- *Caminar con el pie descalzo apoyando diferentes partes del pie o masajear uno de ellos con una pelotita de tenis o caña de bambú y comparar las diferentes sensaciones que se registran en el pie que ha estado en contacto con el elemento, son algunos de los ejercicios que posibilitan el registro de sensaciones.*
- *Desplazarse sobre diversas texturas (trozos de alfombras, telas, cartones corrugados, planchas de goma espuma con rugosidades, papeles, hojas de árboles secas, etc.) son algunas de las posibilidades que se pueden ofrecer a los alumnos en los inicios para facilitar la sensibilización.*

Cabe aclarar que es necesario anticipar a los alumnos que, en las sucesivas clases, se necesitará descalzar el pie para la propuesta de sensibilización, y así evitar resistencia al tomarlos por sorpresa. Colabora con el desarrollo de esta propuesta que el docente tenga como hábito descalzarse al iniciar la clase, naturalizando esta acción.

El contacto: el contacto con el propio cuerpo, con alguna superficie (suelo, pared), con algún elemento o con el otro, forman parte de la exploración de las sensaciones en el trabajo con el movimiento. Cuando una persona se acerca a otra, el contacto puede darse de diversas formas:

Puede ser visual, (mirando y recibiendo la mirada, sosteniéndola) auditivo (conociendo y reconociendo la voz del otro) o táctil.

- *En parejas, con un estímulo musical adecuado, buscando contacto con el otro a través de alguna parte del cuerpo, deteniéndose en el contacto o apoyo para un mejor registro, y continuar la búsqueda con otra parte del cuerpo. Al comienzo se les puede ir indicando, guiándolos con la palabra. Para progresivamente dejarlos explorar libremente. Se puede complejizar el ejercicio sumando parejas, armando pequeños grupos, jugar variando la intensidad del contacto, (fuerte, suave, con mayor menor presión.)*

El contacto con un material, puede facilitar el encuentro con uno mismo y con el otro:

- *Por ejemplo una tela, para explorar con ella las posibilidades del cuerpo, cubrirse, descubrirse, girar, arrugar, estirar, lanzar y muchas otras acciones que se disparen a partir del encuentro con ese elemento y todas las posibilidades que él ofrezca.*
- *En contraposición se puede utilizar algún elemento más rígido como puede ser un bastón de madera o caña de bambú y explorar también, al igual que en el ejemplo anterior, las posibilidades y limitaciones y las acciones que genere el encuentro con ese elemento tan diferente al anterior.*
- *Con un elástico se puede explorar el contacto con uno mismo y con el elemento, buscando movimientos y posturas que permitan aperturas, estiramientos, y creación de figuras en el espacio, para luego incorporar al compañero, y en parejas, crear con un elástico cada uno, diversas formas e ir combinándolas, por ejemplo, una dentro de otra, superpuestas, etc. Es posible complejizar esta actividad formando trios, cuartetos, pequeños grupos, etc. y sumarle el contacto con las superficies circundantes.*

Los apoyos están en permanente relación con el **contacto**, las extremidades del cuerpo como apoyos comunes (pies, manos), el resto del cuerpo como apoyo sobre el piso (la espalda, la

cabeza, etc.), un cuerpo con otro. Los apoyos, el contacto, el peso y el volumen, son algunas de las nociones que el lenguaje de la Danza utiliza para su expresión y comunicación, y por tanto su enseñanza debe ser sistematizada.

El peso: La experimentación de la percepción y traslado del peso del cuerpo sobre **apoyos** están presentes en todas las danzas con más o menos presencia. Los balanceos, los saltos, el equilibrio, son ejemplos del traspaso del peso del cuerpo de un lado a otro.

El contacto, los apoyos y el peso se pueden integrar de la siguiente manera:

- *Ubicados en algún lugar del espacio, individualmente, se pueden explorar posiciones en donde el cuerpo tenga que encontrar el equilibrio, utilizando un solo apoyo, dos y/o tres. Se puede ir variando los apoyos y cambiar progresivamente de uno a tres, de tres a dos, etc.*
- *Es posible realizar el ejercicio anterior en parejas, combinando los apoyos y el equilibrio de ambos, de manera que pueda estar por momentos, uno en equilibrio apoyado en el otro, y luego ambos en equilibrio compartiendo apoyos. En este ejercicio la confianza en el otro es fundamental, por lo que la seguridad que se ofrezca también lo es.*
- *Ubicándose en trios, dos esperan a que el tercero tome impulso y se eleve con ayuda de los compañeros que lo tomarán de las axilas para ayudarlo con esa elevación, o salto. Es necesario cuidar la caída, por lo que se recomienda el uso de colchonetas, sobre todo en los comienzos.*

Las combinaciones posibles entre estas nociones básicas del lenguaje de la Danza son infinitas.

Las propuestas descriptas, se encuentran en íntima relación con el eje de la **Reflexión,** ya que incluyen el registro del cuerpo, el abordaje del tiempo y el espacio y el análisis de las distintas producciones desde una postura crítica. Integrando ambos ejes proponemos:

El espacio y el tiempo están en permanente relación con **el cuerpo.** Cada persona tiene su tiempo y es sumamente importante tenerlo en cuenta, sobre todo en los momentos en que el trabajo sea de sensibilización y de registro del propio cuerpo, en donde la búsqueda de los movimientos auténticos y genuinos sea lo primordial.

Para abordar el espacio en la Danza, se pueden explorar los diferentes recorridos y diseños en el espacio (lineales, oblicuos, ondulantes, zigzagueantes, etc.) con desplazamientos utilizando los diferentes niveles (alto, medio, bajo), direcciones, sentidos y posiciones. La variedad de combinaciones que puedan realizarse enriquece la práctica de la Danza.

La *exploración de las posibilidades de movimiento en el espacio, indagando niveles, formas, direcciones, trayectorias,* se puede abordar, entre otras formas, de la siguiente manera:

- *Explorar con el cuerpo los segmentos lineales (líneas, curvas, rectas, diagonales, paralelas), es posible comenzar desde la quietud, (en cualquiera de los niveles) moviendo las extremidades (piernas, brazos) para ir progresivamente pasando las líneas por el resto del cuerpo, de manera que en su totalidad pueda formar líneas y registrar las diferencias entre unas y otras. Al pasar la línea por el propio cuerpo, se puede comenzar a trasladar la idea al resto del espacio (total o escénico) con los desplazamientos utilizando diferentes velocidades. Dibujar con el cuerpo las líneas presentes en el espacio que se ocupa, encontrar las formas que se delinean en el espacio (rectángulos, círculos, etc.) y moverse con ellas también es una posibilidad de abordarlo.*

La *Exploración de las posibilidades del movimiento y su relación con el tiempo, indagando sobre duración, velocidad, pausa, acento, pulsación* es posible abordarla, entre otras formas, de la siguiente manera:

- *Desde la quietud, encontrar el ritmo propio de la respiración y a partir de allí comenzar el movimiento, que puede iniciarse en las extremidades superiores, para ir descendiendo hasta completar el cuerpo. Los ojos cerrados permiten una mayor concentración y menor*

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

dispersión. Al tener los ojos cerrados, el espacio a ocupar será el personal, sin la utilización de desplazamientos. El estímulo musical, en este caso no será necesario. La velocidad, la frecuencia y la duración estarán dadas por cada persona en particular, siendo en cada caso diferente.

El eje de la **contextualización,** propone contenidos que facilitan la comprensión de la Danza en los diferentes contextos socioculturales e históricos.

A continuación, un ejemplo aportado en jornadas de trabajo con docentes de la provincia sobre una de las tantas maneras de comprender las diferentes Danzas, vinculadas al ámbito familiar y social de los adolescentes, indagando sobre la historia de la Danza, en cada alumno a través de *un árbol genealógico*: se puede comenzar desde los abuelos paternos y maternos, lugar de origen, y preferencias musicales y Danzas practicadas, continuar con los padres y tíos, de la misma manera, llegando hasta ellos y sus hermanos, aportando fotos o imágenes, relatos, música grabada, vestuario (si se tiene) y todos aquellos datos que contribuyan a ampliar este árbol. Es posible graficar el árbol, y el resto de los elementos colaborarían en el momento de compartirlo con sus compañeros. De esta manera se comprendería mejor tanto la procedencia de las distintas Danzas y Músicas, como la elección de las mismas en determinadas edades.

Para *conocer, observar y analizar algunas manifestaciones de la Danza: local – regional – nacional y mundial en vivo o en otros formatos, comprometiendo su propio juicio y valorando el de los demás* se sugiere sea desde la Danza Folclórica y popular.

Música y Danza Folclórica en nuestro país

La música y la danza tradicional en Argentina, surge por la confluencia de diferentes vertientes, trasladada por los diversos grupos étnicos que fueron ubicándose en las distintas zonas de nuestro país, y en diferentes épocas, ejemplo de ello es la música traída por los europeos desde distintas zonas de ese continente, la música africana llegada con el tráfico de esclavos, estas músicas y danzas fueron recibidas, acogidas, adaptadas y posteriormente transmitidas a las generaciones siguientes.

Éstas danzas pueden clasificarse en:

- Danzas individuales
- Danzas en parejas
- Danzas colectivas (Pérgamo, A. M. y otros autores. 2000).

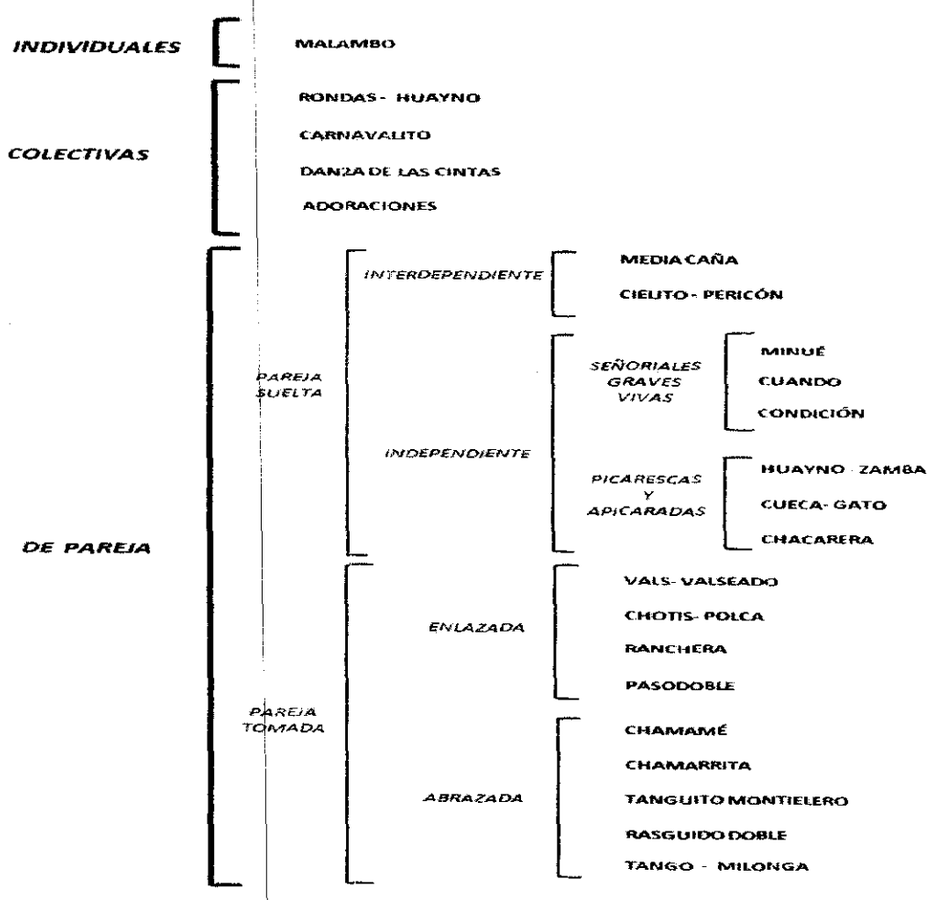
La Danza folclórica en la escuela también puede tener el propósito de expresar emociones, estados de ánimo o ideas.

La Danza folclórica puede contar una historia, una aventura, puede recrear una leyenda y puede ser una experiencia agradable con un valor meramente estético.

Además de las folclóricas existen otras danzas que fueron haciendo su entrada a nuestro país y repercuten en la sociedad, tomadas muchas veces por los jóvenes como medio de expresión y comunicación.

El siguiente cuadro [162]refleja un panorama general de lo expresado a manera de recorrido por su historia y su clasificación, lo cual no implica que de estas Danzas se enseñe en la escuela sólo su técnica, este es sólo un ejemplo para recordar que, si de Folclore hablamos, la Danza es también muy amplia y variada y la posibilidad de experimentarlas en las escuelas, al menos algunas de ellas, también enriquecerá los aprendizajes corporales.

[162] Pérgamo, A. M. y otros autores. (2000) *Música Tradicional Argentina*. Editorial Magisterio del Río de la Plata.



La *Indagación a través del cuerpo del proceso de comunicación, empleando códigos que propicien la búsqueda de respuestas que expresen sus propias ideas*, se puede pensar en abordarla, entre otras formas, a partir de una propuesta relacionada con **La Murga o con La Danza Contemporánea,** entre otras posibilidades.

El carnaval

> *"Mezcla de rito y festejo, se trata de una celebración anclada en lo más profundo de la identidad del pueblo argentino y también del latinoamericano. Es sinónimo de baile, ritmo y alegría, pero, a la vez, expresión de crítica, parodia y rebelión. De febrero a marzo, el carnaval franquea una singular visión del mundo, sostenida desde una mirada atenta a una realidad social..." (Prat A. Romero C. Revista Nuestra Cultura. Marzo 2010/año 3/ Nro. 10).*

La mezcla de la realidad y la fantasía es la base y fundamento del carnaval.

La Danza interviene en la murga como baile individual e improvisado, que si bien tiene un paso rítmico y movimientos característicos de brazos, saltos y acrobacias, que por lo general son realizados por los hombres ya que las mujeres se mantienen más apegadas a la tierra.

Las murgas en la escuela

"Los disfraces, la pintura corporal, el baile y la música callejera, la copla picaresca y burlona son la puerta de ingreso a Las bellas artes de nuestros sectores populares" *(Prat A. Romero C. Revista Nuestra Cultura. 2010).*

Las murgas en las escuelas pueden ser el medio para expresarse, actuar y danzar en público temas de actualidad para los jóvenes, temas que sean de su interés y preocupación, aquí pueden intervenir otras áreas y ser motivo de investigación interdisciplinar.

La observación y participación en una murga permite conocer los diversos escenarios.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

Este puede ser **un espacio creativo**, una posibilidad de aprender a tocar diferentes instrumentos musicales, cantar, bailar, hacer malabares, andar en zancos, etc., además de conocer una manifestación artística popular en *diversos escenarios*. Puede ser **un espacio** donde se trabaje **la participación ciudadana** mostrándose comprometidos con la realidad, por ejemplo, a través de las letras de canciones que puedan crearse, los mensajes en banderines, estandartes y pancartas que se construyan, el vestuario que se elija y los movimientos que se seleccionen para expresar lo que se piensa y lo que se siente. **Un espacio** en donde se promuevan **actitudes de respeto y aceptación** por el otro, responsabilidad, compromiso y cooperación en la tarea, al tiempo que se profundizan los vínculos afectivos y el sentido de pertenencia grupal e institucional.

La murga en la escuela puede ser una buena oportunidad para la convocatoria a la participación de las familias, cuyo acompañamiento, como en todo proyecto institucional, es sumamente importante para su desarrollo. Este proyecto puede ser incorporado al ya existente desfile de primavera que se realiza en las ciudades de Río Grande y de Ushuaia con su variedad de carrozas.

La indagación sobre la construcción socio-histórica del ideal de belleza, sus modelos corporales estéticos presentes tanto en hombres como en mujeres y la difusión que realizan los medios masivos de comunicación, también puede abordarse a través del conocimiento y exploración de la Danza Contemporánea.

La Danza Contemporánea

La Danza Contemporánea surge en los primeros años del siglo XX, sus innovadoras buscaban expresar los más elementales e inmediatos sentimientos humanos en prácticas adecuadas a esa época. Entre las primeras defensoras se encontró Isadora Duncan, quien defendía el movimiento puro, no estructurado, y anhelaba crear una danza que pudiera ser una expresión del espíritu humano mediante el movimiento del cuerpo, una danza desprovista de adornos y con "los pies en la tierra" que pudiera comunicar todo lo que su ser quisiera transmitir.

La Danza contemporánea en la escuela

La Danza Contemporánea es otra opción para aprender en las escuelas, porque intenta ser una alternativa para la representación del mundo, una constante reflexión, un cuestionario de los sentidos. Esta Danza no se cierra sobre sí misma, por ello no duda en mezclarse con otros lenguajes como la imagen, la música, el teatro, la literatura, incorporando todos los recursos técnicos audiovisuales disponibles[163], para lograr un verdadero trabajo de composición en sus producciones coreográficas.

Se propone experimentar este género en la escuela porque puede mostrar lo estéticamente bello en sus formas y lo "no tan bello, como parte de la vida", los alumnos pueden representar sus ideas y sentimientos a través del movimiento, trabajando por ejemplo:

- La fluidez del movimiento en contraposición a la rigidez
- La variación de la dinámica, danzando solo, en parejas o en grupos mixtos.
- La utilización de calzado apropiado, o bailar descalzo.
- La fusión, con esta danza, de géneros practicados y conocidos por los alumnos.

Para *apreciar la relación entre las diferentes manifestaciones de la Danza y el contexto social, histórico, cultural al que pertenecen*, se puede, además de indagar a través de la experiencia en las Danzas y expresiones mencionadas, conocer algunas Danzas tradicionales de otros lugares:

163 Las nuevas tecnologías, enmarcadas por proyectos pedagógicos claros e ingeniosos, brindan la posibilidad de abordar, con mayor dinamismo, aspectos estructurantes de la tarea docente: que los alumnos logren "aprender a aprender", "aprender a pensar" y "aprender a vivir juntos". Además, si agregamos a este cuadro de situación, las variables que ha puesto en escena, en Argentina, el programa Nacional denominado "Conectar Igualdad", con la distribución masiva de netbooks entre estudiantes y profesores del nivel secundario, contamos con más y mejores razones para no subestimar la importancia fundamental de las nuevas tecnologías en el campo educativo.

Las Danzas del mundo

Los distintos pueblos han dado y dan cuenta de su historia, sus sentimientos, sus pensamientos a través de la expresión de las diferentes Danzas. La Danza en sus distintos géneros y formas de representación coreográfica, contribuye al reconocimiento y valoración del patrimonio Cultural y universal.

Las tribus acostumbraban a danzar alrededor de algún símbolo, una ceremonia, un árbol, un tótem, el fuego, una pareja de recién casados, etcétera.

La música del mundo, las danzas tradicionales y los movimientos arquetipos nos conectan con las raíces de la humanidad, con la tierra.

Las danzas circulares en la escuela

La vivencia de explorar Danzas de diferentes culturas nos permite conocer parte de su historia, de su música, danzas que se bailan en círculo, tomados de la mano, compartiendo y percibiendo la presencia del otro con su calidez y su tono muscular, su presencia. En la escuela hacemos rondas desde el Nivel Inicial, en donde éstas son mucho más comunes que en los otros niveles y donde el compartir la alegría que proporciona el contacto de la mano del otro tiene un valor especial y es parte del juego, la expresión y la espontaneidad. Pero esto va cambiando a medida que los niños van creciendo. Continuar con estas rondas a través de los distintos niveles de la educación contribuye a la aceptación del otro como diferente, valorándolo tal como es, acercando las distancias entre varones y mujeres tan arraigadas en el nivel secundario.

Éstas son Danzas grupales que se alejan de muchos de los bailes que actualmente los jóvenes practican (hip hop, tecno, reggaetón, etc.), ofrecer la posibilidad de atravesar esta experiencia alguna vez, es permitirles conocer otras culturas y abrir el abanico de posibilidades. A través de las danzas y las vueltas del círculo se brinda el tiempo y el clima necesario para que se vayan activando todas las posibilidades que el cuerpo tiene, respetando los ritmos y las posibilidades y limitaciones del otro.

Las Danzas circulares se pueden practicar en la escuela, sobre todo aquellas más sencillas, con pasos simples y sincronizados para poder luego crear "sus propias danzas en grupos", improvisando, probando, re-creando pasos que surjan de lo conocido por ellos., un tótem, *el fuego, unos recién c*

Las Danzas latinas / Danzas afroamericanas

Algunas *Danzas africanas* que han llegado y se han arraigado, mezclándose con otras, transformándose en **Danzas afroamericanas**, fusión de ritmos diferentes, por ejemplo el merengue, la salsa, , Cha-cha-cha, mambo, reggae, conga, cumbia, rumba, calypso, lambada, bamba, Hip hop, reggaeton, entre otras. Todas ellas son Danzas que influyen en el movimiento rítmico de los adolescentes y en las Danzas más populares entre ellos. Que deben de ser "oídas" y tenidas en cuenta.

RECOMENDACIONES PARA LA EVALUACIÓN[164]

"La evaluación es un proceso que proporciona información para la toma de decisiones respecto de los alumnos, al docente y a la institución." (Spravkin, M. Terigi, F. 2006).

El momento de evaluación, en la enseñanza del lenguaje de la Danza, debe pensarse en términos de aprendizajes, es decir formando parte del mismo proceso y no como una instancia separada o diferente, tampoco debe pensarse como una medición del rendimiento de los alumnos, sino, por el contrario, teniendo en cuenta los procesos de trabajo y los avances de todos y cada uno. Desde

[164] El presente apartado ha sido construido en base a documentos de circulación interna del Equipo Técnico de esta Dirección.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho

este lugar consideramos, que en la evaluación, el alumno desempeñará un papel activo. **Por ello la evaluación debe ser parte integral, de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.**

Es conveniente proponer una tarea de comparación entre la situación inicial de los alumnos y la actual en términos de avances, retrocesos, que se van produciendo, considerando que los mismos no se producen por todos del mismo modo ni al mismo tiempo.

La Observación constituye una herramienta más para evaluar el Lenguaje de la Danza. El docente debe realizar su observación simultáneamente a la coordinación de la clase, ésto requiere de un estado de atención permanente para poder observar la totalidad del grupo y las particularidades de cada alumno y así lograr el registro de los avances y de las dificultades, y sobre éstas últimas, intervenir oportunamente y de la manera más acertada. El docente debe habilitar el espacio para que los alumnos incorporen la observación, una manera de hacerlo es dividir el grupo en dos o más subgrupos y que todos puedan ver lo que hacen los otros, al observar a otro, el que observa también aprende. De esta manera, los alumnos podrán transitar por los distintos roles (intérprete, creador y público) y ejercitarse en la evaluación con otro (co-evaluación).

Cada encuentro con la Danza debe ser una oportunidad de aprendizaje, que implica una mirada del docente sobre lo que sucede con ese alumno en su hacer y en relación con todo el grupo, teniendo en cuenta que los puntos de partida difieren de un alumno a otro, y que los alcances serán también diferentes.

La observación del docente durante el desarrollo de la tarea le permitirá registrar (con escritos, cuaderno diario, fotos, grabaciones) cómo van incorporando las propuestas y enriqueciendo sus producciones.

> *"Por otro lado desde la reflexión es posible propiciar un espacio de evaluación donde lo individual y lo grupal logren manifestarse, para ello es necesario habilitar el permiso para la participación y la escucha. (...). La reflexión viene después de la acción, nunca antes...reflexiono haciendo" (...)* (Fux, M. 2011).

Habilitar la reflexión, por parte de los alumnos, sobre cuál podría ser su aporte al grupo, analizando cuáles podrían ser los comportamientos que suman a la integración y al desarrollo del buen clima grupal, es una actividad posible de realizar luego de cada ejercicio. Sugerimos la lectura del Taller de Integración y Fortalecimiento escolar (TIFE) para ampliar estas ideas.

Habilitar el espacio, como espectador para el contacto con manifestaciones artísticas permite construir saberes sobre las mismas, identificar, reconocer, observar, apreciar, valorar y reflexionar luego sobre lo vivido desde este rol. Cuando el alumno expresa un juicio crítico o exterioriza lo que siente a partir de la observación de un espectáculo, de una imagen, de la escucha de una melodía, o de una pieza poética, deja de manifiesto lo que ha logrado construir desde la suma de experiencias adquiridas como público espectador. Lo mismo sucede cuando se pretende que el alumno experimente, conozca, aprecie y valore el lenguaje de la Danza, sólo a través de las sucesivas experiencias y de la variedad ofrecida se podrá lograr.

Evaluar el proceso, implica tener en cuenta el punto de partida del alumno con relación al punto en el que se encuentre cuando evaluamos. La distancia que media entre los saberes que tenía al inicio y los que se construyeron durante el hacer, permitirá al docente proyectar nuevas propuestas significativas y con diferentes grados de complejidad.

Es decir que para evaluar los logros obtenidos en Danza en la escuela se debe tener en cuenta siempre, el punto de partida de *cada* joven, que es diferente en *cada* caso y que generalmente va de la mano de las posibilidades personales.

Algunos criterios a tener en cuenta al momento de evaluar el Lenguaje de la Danza pueden ser:

- La participación y el compromiso paulatino con el trabajo corporal, desde las posibilidades de cada uno.

- La predisposición para apreciar la idea y producción de sus pares y enriquecerse con ella.
- La capacidad de distanciarse de los movimientos más convencionales para crear nuevas maneras de moverse y ampliar así el repertorio existente.
- La posibilidad de improvisar solo o con otros, con o sin elementos y en diversos escenarios.
- La expresión de sensaciones que despierta el movimiento cuando se logra la autonomía del mismo.
- El mejoramiento de las capacidades interpretativas a través del cuerpo y el movimiento.

Si se observan las estrategias que los alumnos ponen en juego en el hacer y que le posibilitan conseguir avances o que le originan dificultades, el docente puede repensar sus prácticas de enseñanza.

Cuando se registran las mismas se pueden formular algunas preguntas como por ejemplo:
Las consignas ¿son lo suficientemente claras?
Los materiales o recursos ¿son los adecuados para la actividad propuesta?
El espacio destinado o elegido ¿condiciona el desenvolvimiento?
El alumno ¿cuenta con experiencia para dar respuesta a la situación planteada?
La propuesta de trabajo ¿es adecuada a los intereses y posibilidades de los alumnos?

Estas preguntas y otras más, permitirán repensar la práctica docente y adecuarla a las necesidades individuales de los alumnos, ayudándolos a que puedan encontrar aproximaciones sucesivas para resolver las situaciones que se le plantean.

Es posible evaluar los avances en el grupo, en general y los aportes de cada uno de los alumnos, en particular, en su proceso de construcción de conocimiento, teniendo en cuenta la pertinencia o no de sus respuestas a situaciones que impliquen el compromiso corporal, la reflexión, la interacción que sostiene con sus pares, la paulatina autonomía en sus movimientos, el respeto y valor por sus propias respuestas y producciones corporales y las de sus pares.

BIBLIOGRAFÍA

- Falcoff, L. (1994). *...Bailamos?* Buenos Aires: Ricordi.
- Fux, M. (2004). *Qué es la Danzaterapia.* Buenos Aires: Lumen.
- Gonzalez Gonz, S. (2008). Danza integradora. *Kiné,* N° 80. 17.
- Romero, C. Prat, D. Marín, A. (2010). Carnavales, alegría federal. *Nuestra Cultura.* N° 10, 4 - 7.
- Ossona, P. (1991). *La educación por la danza.* Buenos Aires: Paidós.
- Penchasky, M. (1997). *En Movimiento.* Buenos Aires: Sudamericana.
- Porstein, A. (2009). La expresión corporal. Por una danza para todos. *Ediciones Novedades Educativas.* 54.
- Laban, R. (1993). *Danza Educativa Moderna.* Buenos Aires: Paidós.
- Markessimis, A. (1995). *Historia de la danza desde sus orígenes.* Madrid: Librerías deportivas Esteban Sanz Martier.
- Nachmanovitch, S. (2011). *Free Play. La improvisación en la vida y en el arte.* Buenos Aires: Paidós.
- Segovia, G. (2010). *Danza y expresión corporal.* Buenos Aires: Ediciones del aula Taller.
- Pérgamo, A. y otros autores. (2006). *Música Tradicional Argentina.* Buenos Aires: Ediciones Magisterio del Río de la Plata.
- Martín, A. (1997). *Fiesta en la calle. Carnaval, murgas e identidad en el folclore de Buenos Aires.* Buenos Aires: Colihue.
- Pieterrbag, A. (2008) El cuerpo de la escucha. En Pieterbag, A. *Repensar lo corporal.* RV, (9-19).

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

- Isse Moyano, M. (2006). *Danza moderna argentina cuenta su historia.* Buenos Aires: Artes del Sur.
- Kalmar, D. (2005). *Qué es la Expresión Corporal.* Buenos Aires: Lumen.
- Scaccheri, I. (2010). *Brindis a la Danza.* Buenos Aires: Leviatán.
- Stokoe, P. & Sirkin A. (1994). *El proceso de la creación en arte.* Buenos Aires: Almagesto.
- Stokoe, P. (1978). *Expresión Corporal. Guía didáctica para el docente.* Buenos Aires: Ricordi.
- Vexenat, M. J. (2011). *Danzaterapia, vida y transformación.* Buenos Aires: Lumen.
- Orts, V. J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren.* Barcelona: Grao.
- Barreiro, T. (2010). *Los del fondo. Conflictos, vínculos e inclusión en el aula.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE TEATRAL

"El teatro vivirá no solamente porque se eleve la jerarquía teórica y técnica de los autores, actores o directores, sino porque los orígenes del aprendizaje de un niño lo rescaten de la perversa persistencia de una educación que entiende los cuerpos como carretillas para transportar cabezas. Ni el teatro es literatura dramática ni el conocimiento puede ser sólo desde el cuerpo."

Jorge Eines, 2008.

Desde diferentes campos del conocimiento, se realizaron valiosos aportes teóricos mediante los cuales podríamos demostrar el impacto positivo y constructivo que conlleva la enseñanza del Teatro en la escuela y, consecuentemente, la importancia de su inclusión y selección de contenidos en todos los niveles del Sistema Educativo. La pedagoga teatral Ester Trozzo (1998) arriba al respecto sobre dos conceptos medulares que decantan de dichas investigaciones: el Teatro como vehículo de humanización y como promotor de experiencias estéticas de síntesis. En este sentido afirma: "Este juego de ficción simbólica activa las capacidades de observación, fabulación y socialización..." (González de Díaz Araujo, G. Martí, S. Trozzo, E. Torres, S. Salas, B. 1998, p. 40) pero además, por ser un arte de carácter colectivo, en los procesos dialécticos y sistemáticos de su enseñanza, promueve el ejercicio en la escucha de sí mismo y de los demás y el respeto por las manifestaciones estéticas, tanto en el campo de la producción práctica del espacio curricular, como en el del análisis y reflexión de hechos estéticos dentro y fuera del aula. A propósito continúa: "...El teatro permite la exploración contextualizada y significativa de los diferentes códigos artísticos facilitando la alfabetización estética, ancestral deuda de nuestro sistema educativo tradicional" (González de Díaz Araujo, G. et al. 1998, p. 41).

Luego de identificar estos dos sentidos sobre la enseñanza del Teatro en la escuela, vehículo de humanización y promotor de experiencias estéticas de síntesis, es necesario explicitar que los medios masivos de comunicación, en su mayoría, promueven más bien lo contrario y asumir responsablemente que el estudiante contemporáneo, y nosotros mismos, somos parte constituyente de esta sociedad compleja, signada por el egoísmo, la falta de respeto a las normas de convivencia y por la invasión, saturación, exceso de imágenes e información que obedece generalmente, sin cuestionamiento alguno, a leyes del mercado y del consumo, fomentando el individualismo y adiestrando a un "lector" más bien pasivo.

En este sentido, el vertiginoso avance en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación nos afecta a todos, modificando conductas y hábitos e influyendo, a veces de modo positivo y constructivo, y muchas otras, haciendo cada vez más difusos los límites entre la

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

realidad y las innumerables formas de su (re)presentación. La representación de la realidad desde diversos medios de comunicación logra imponerse, ejerciendo constantemente una orientación sobre la construcción de opinión y canonizando según los sistemas de representación social que se instalan a través de la violencia simbólica, mediante el tratamiento de las imágenes y el lenguaje. Este es el contexto cotidiano en el que, la mayoría de nuestros adolescentes se relacionan, interactúan, conocen, vivencian y se construyen como ciudadanos[165].

En esta realidad tecnológica atravesada por la complejidad de los medios masivos de comunicación, se presentan infinitas posibilidades de repensar el modo de producción artística de los jóvenes, y la capacidad de comprensión y decodificación de las manifestaciones artísticas contemporáneas. El mayor desafío, será promover en ellos la concreción de sus propias producciones artísticas a partir de la toma de decisiones, el compromiso y la autonomía en la gestión de prácticas artísticas vinculadas con sus necesidades y las de su comunidad, transitando por un camino que lleve hacia la construcción de sus identidades.

El Lenguaje Teatral como campo de conocimiento, con sus recursos técnicos, debe estar a la altura de la realidad expuesta, respondiendo a las características de la enseñanza del arte en la contemporaneidad y a las necesidades de los alumnos.

En este marco se inscribe nuestro compromiso, que demanda nuevos desafíos desde nuestras prácticas docentes y una mirada del Lenguaje Teatral que considere importante acentuar, el respeto y la solidaridad, como valores que atraviesen toda la propuesta pedagógica y se constituyan en contenidos para la enseñanza. Asimismo, debe trabajarse en la comunicación interpersonal, promoviendo juegos y ejercicios teatrales, necesarios para que el estudiante pueda atenuar su inhibición, y logre socializar e intercambiar experiencias en un ambiente donde se promueva la aceptación de diversas expresiones, tomando conciencia sobre los prejuicios y la discriminación, en sus variadas formas, aún presentes en nuestro tiempo.

Es importante aclarar, por un lado, que ciertas herramientas dramáticas del Teatro en la escuela, a veces funcionan como recurso en la enseñanza de otros espacios curriculares, allí, lógicamente, se privilegian los contenidos de los mismos. Por otra parte, cuando el Lenguaje Teatral es el objeto de enseñanza, nos encontramos con distintos enfoques según la formación y el perfil de los docentes y de las instituciones. De allí que algunos docentes se interesen por el estudio de las corrientes estéticas, los géneros teatrales, la historia del Teatro, el análisis de obras, la crítica literaria, etc. Si de enriquecer nuestro capital cultural se trata, todo eso será oportuno sobre todo si hablamos de Formación Específica en años avanzados o en colegios de Orientación Artística. Ahora bien, considerando el tiempo escolar con el que contamos, y especialmente para la Formación General de la Educación Secundaria, creemos valioso que el estudiante transite su aprendizaje en el terreno de lo práctico, en el sentido de poner el cuerpo en acción, en movimiento para comprometerse "orgánicamente" (Serrano, R. 2004, p.81) en situaciones de improvisación y resolución escénica sólo posibles en la especificidad del Lenguaje Teatral.

Es precisamente en el reconocimiento de su especificidad como Lenguaje Artístico, donde se halla su valor y efectividad. Por lo tanto se propone como prioritario, en este trayecto para la enseñanza del Lenguaje Teatral el reconocimiento de los códigos propios del Teatro, como los elementos de la estructura dramática, ofreciendo un marco práctico, teórico y referencial en la organización de las improvisaciones, dramatizaciones, creaciones colectivas, o abordaje de textos. Además se reforzará sobre el valor y el placer de la lectura de textos teatrales y la importancia del comportamiento activo del alumno/lector en relación con las obras dramáticas.

En base a lo expuesto, hemos de contribuir a la formación integral del alumno sustentada en:

165 Las nuevas tecnologías, enmarcadas por proyectos pedagógicos claros e ingeniosos, brindan la posibilidad de abordar, con mayor dinamismo, aspectos estructurantes de la tarea docente: que los alumnos logren "aprender a aprender", "aprender a pensar" y "aprender a vivir juntos". Además, si agregamos a este cuadro de situación, las variables que ha puesto en escena, en Argentina, el programa Nacional denominado "Conectar Igualdad", con la distribución masiva de netbooks entre estudiantes y profesores del nivel secundario, contamos con más y mejores razones para no subestimar la importancia fundamental de las nuevas tecnologías en el campo educativo.

- El respeto por el cuerpo y las posibilidades expresivas/comunicativas propias y de los otros.
- La interacción creativa con la realidad histórica y cultural para comprenderla, modificarla, mejorarla.
- La capacidad de crítica constructiva, reflexión y apreciación estética de producciones propias y ajenas.
- El compromiso, participación y cooperación en una práctica colectiva.
- La exploración del mundo interno.
- La libertad y la responsabilidad para crear.

Por tanto, y luego de revisar algunos enfoques desde los que consideramos valiosa la enseñanza del Lenguaje Teatral en la escuela, pretendemos que los estudiantes transiten un proceso placentero y orientado al desarrollo de la creatividad para realizar, de modo vivencial, en un marco de respeto, comprensión y solidaridad, y mediante el ejercicio de la apreciación crítica y reflexiva, diversas producciones artísticas que se vinculen, entre otros aspectos, con las demandas de su comunidad.

PROPÓSITOS

- Propiciar climas de trabajo, a través de la implementación de propuestas lúdicas, que permitan el establecimiento de vínculos, la confianza grupal, el respeto por los demás y el desarrollo de la autoestima.
- Abordar el trabajo expresivo mediante el juego *dramático, la improvisación y la dramatización*, para iniciar a los alumnos en procesos de desinhibición e impulsar el desarrollo de la creatividad.
- Habilitar espacios para el desarrollo de experiencias lúdicas, que permitan a los alumnos abordar la estructura dramática desde la vivencia.
- Diseñar situaciones didácticas concretas que desarrollen en el alumno la capacidad de generar producciones, de resonancia propia y/o comunitaria y de reflexionar sobre sus posibilidades expresivas/comunicativas.
- Acercar a los estudiantes a la literatura dramática, para recuperar el interés y el placer por la lectura y fomentar una actitud reflexiva y crítica hacia la producción literaria.
- Facilitar el acceso a espectáculos variados para que el alumno aprecie, respete y valore la diversidad cultural, a través de un análisis contextualizado de los mismos.

EJES Y CONTENIDOS

Consideramos como referentes válidos para la selección de los ejes y contenidos los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios) y la Resolución N° 111/10 CFE "La Educación Artística en el Sistema educativo nacional", con ésto se anhela que contribuyan a asegurar una base común a todo el Sistema Educativo Provincial y Nacional, priorizando la unidad dentro del mismo. Asimismo tomamos como importantes insumos a la hora de definir los contenidos los documentos curriculares provinciales tales como "Diseño Curricular EGB3" versión 1.0. (1998) y los aportes de los docentes Provinciales del Nivel Primario y Secundario "Planificaciones 2010".

En tal sentido, a modo de organización, proponemos la distribución de contenidos en tres ejes para abordar la enseñanza del Lenguaje Teatral, entendiendo que los mismos, por las características propias de la disciplina escénica, se complementan entre si y operan dialécticamente.

SOBRE LA PRODUCCIÓN

El presente eje refiere al "hacer" teatral específico para explorar las posibilidades expresivas y comunicativas del propio cuerpo. Este "hacer" teatral, implica la producción desde la vivencia y el intercambio con otros, generando producciones propias, no estereotipadas y el reconocimiento de las potencialidades y limitaciones de cada uno, a través del uso consciente del cuerpo en el espacio y el tiempo.

Desde los elementos del código teatral el alumno ejecuta, en nombre propio, los conflictos de los personajes, abordando la situación desde lo que ellos "hacen" para "contar" una historia. En el Lenguaje Teatral, el estudiante/sujeto actúa como instrumento e instrumentista, y la estructura dramática se convierte en una herramienta práctica para que el alumno construya conocimientos.

Compartir sus producciones escénicas con la comunidad, resulta positivo para el crecimiento social de los alumnos. Estas se constituyen en una instancia más en el proceso de aprendizaje.

Primer año

- Realización de autoexploración, conociendo y comunicando los sentimientos y emociones propios, valorando los de los demás.
- Ejercitación de dinámicas colectivas de desinhibición, exteriorizando ideas propias y respetando propuestas ajenas.
- Ejercitación de dinámicas de socialización e integración grupal, valorando el intercambio y el disfrute con los demás.
- Experimentación de juegos posibilitadores del vínculo y la confianza grupal, proponiendo y mostrando apertura frente a diferentes propuestas.
- Exploración de la capacidad de adaptación en situación escénica, respondiendo frente a diferentes estímulos.
- Conocimiento de las diferencias y similitudes entre sujeto, rol y personaje, cotejándolos desde la acción.
- Organización de la creación colectiva, coordinando acciones en un clima de trabajo cooperativo.
- Reconocimiento del trabajo vocal y sus posibilidades expresivas, comprendiendo sus implicancias comunicativas.
- Confección de recursos de apoyo expresivo: títeres, muñecos, maquillajes, recreando y comprendiendo su valor semiótico.
- Exploración y tránsito por diferentes roles técnicos teatrales (autor, actor, escenógrafo, espectador, crítico), aproximándose a las leyes propias del código teatral.

Segundo año

- Autoexploración, reflexión y comunicación de los sentimientos y emociones propios, valorando los de los demás.
- Aplicación de dinámicas colectivas de desinhibición, exteriorizando ideas propias y respetando propuestas ajenas.
- Socialización e integración grupal, valorando el intercambio y disfrute con los demás.
- Comunicación, vínculos y confianza grupal, proponiendo y mostrando apertura frente a diversos estímulos.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

- Concentración, observación, percepción y reacción frente a propuestas variadas, promoviendo la creatividad.
- Conocimiento y empleo de la técnica de improvisación, considerando los múltiples planos involucrados en la comunicación.
- Realización de dramatizaciones, habilitando espacios de disfrute e integración grupal.
- Lectura de textos teatrales nacionales, identificando los códigos propios del género dramático.
- Construcción y defensa del personaje y sus objetivos, comprometiendo el cuerpo en acción.
- Conocimiento de la estructura dramática desde la vivencia, interpretando su proceso dialéctico.
- Comprensión del uso del espacio, identificando los distintos planos y sus posibilidades comunicativas.
- Utilización del cuerpo en el espacio, conociendo y potenciando sus posibilidades expresivo/comunicativas.
- Representación de textos de autores latinoamericanos, valorando la especificidad del teatro y asumiendo compromisos con los demás.
- Reflexión acerca de las representaciones escénicas, analizando el hecho teatral desde la estructura dramática.

Tercer año

- Autoexploración afianzando la comunicación y expresión de ideas, sentimientos y emociones, favoreciendo un clima de solidaridad.
- Empleo de dinámicas colectivas de desinhibición exteriorizando ideas propias y ajenas, generando un espacio de trabajo cooperativo.
- Reconocimiento de los atributos inherentes a la socialización e integración grupal: el sentido inclusivo, aceptación de las diferencias, apertura frente a la diversidad de ideas, pensamientos y acciones, entre otros.
- Experimentación de la sensibilización sensorial, desarrollando la imaginación y combatiendo estereotipos.
- Concientización del esquema y la imagen corporal propia en relación con el espacio y con los demás.
- Conocimiento de la estructura dramática entendida como marco organizador en el proceso vivencial de la escena, y como herramienta de análisis del texto o la historia.
- Caracterización externa e interna del sujeto-personaje, diferenciándolo del rol en su abordaje.
- Identificación y posibles combinaciones de los diferentes tipos de conflicto.
- Aplicación consciente de la acción como una herramienta esencial para el trabajo del alumno / "actor".
- Análisis e identificación del entorno más las circunstancias dadas.
- Comprensión del texto o historia como un elemento disparador del hecho teatral.
- Lectura de textos teatrales universales, ampliando el horizonte cultural.
- Representación de obras populares, clásicas y de vanguardia, desentrañando sus códigos y valorando el proceso grupal.
- Montaje de textos de autores universales, integrando teorías y procedimientos técnicos.

SOBRE LA REFLEXIÓN

En el desarrollo de este eje, se pretende que los alumnos se inicien en la reflexión individual y grupal, apreciando el trabajo propio y el de los compañeros, antes, durante y luego de las improvisaciones, escenas o ejercicios teatrales, promoviendo la capacidad de comunicación, la mirada crítica, la tolerancia, el interés y el respeto por las expresiones/producciones propias y ajenas, y el compromiso frente a ambas.

El contacto y el disfrute de las expresiones artísticas deben de trascender el espacio del aula y del colegio, para apreciar espectáculos variados, convencionales y no convencionales, del ámbito externo. Así, por ejemplo, se puede observar la disposición espacial de una sala teatral para reconocer sus partes y funcionamiento, reflexionar sobre los procesos técnicos de la representación, sobre el recurso humano necesario para montar una obra y sobre las conductas humanas que emanan de la ficción.

Primer año

- Valoración de la posibilidad del ingreso al mundo interno, acentuando y respetando la individualidad.
- Reconocimiento de la comunicación como proceso de socialización, experimentando y disfrutando de la relación interpersonal.
- Reconocimiento de la socialización como camino hacia una comunicación efectiva.
- Aceptación y respeto por la diversidad cultural, étnica e ideológica.
- Reconocimiento de las posibilidades expresivas propias y ajenas.
- Valoración de la creatividad y el ingenio como solución de las crisis.
- Construcción de relaciones humanas profundas y respetuosas, valorando el cuerpo y sus particularidades.
- Valoración del hecho artístico/teatral como fuente de producción social/ cultural.
- Respeto y cuidado de los recursos materiales, atendiendo a sus posibilidades de reciclaje.
- Respeto por las normas de convivencia, comprendiendo su importancia para el cumplimiento de derechos y obligaciones.
- Valoración de la riqueza de nuestro lenguaje, sus regionalismos, aprovechando sus posibilidades estéticas y apreciando nuestras costumbres.
- Disposición para participar con responsabilidad en la vida democrática, haciendo uso del diálogo.

Segundo año

- Exploración y reflexión individual o grupal, ampliando la mirada sobre diferentes modos de hacer, pensar y sentir de manera integrada.
- Respeto por la diversidad, rechazando toda forma de discriminación.
- Reflexión sobre el sentido del humor como capacidad para enfrentar situaciones adversas.
- Valoración de la actitud crítica y reflexiva frente a las producciones propias o de textos de autor.
- Identificación y reflexión del sentido ético en las manifestaciones artísticas propias y ajenas.
- Ejercitación de la lectura dramática como estímulo creativo, apreciando su proceso intelectual activo.

- Predisposición respetuosa frente a consignas no convencionales, ampliando el horizonte cognitivo.
- Apreciación, valoración y conciencia del cuerpo, atendiendo a los cambios propios de la adolescencia.
- Valoración de las acciones de compromiso con la comunidad, utilizando las herramientas del teatro que aporten desde una mirada crítica.
- Comprensión de la especificidad del teatro como portador de códigos propios, separándolo de la estereotipia literaria como sub - género.
- Reflexión sobre el uso de la improvisación como técnica teatral, diferenciándolo del uso coloquial y estereotipado.
- Interpretación de roles y/o personajes con interés artístico, aproximándose a la realidad ajena con respeto por las personas y la diversidad.

Tercer año

- Apreciación de las posibilidades corporales de hombres y mujeres y sus características: diferencias y similitudes e implicancias en el movimiento.
- Conocimiento de la estructura dramática como método de análisis y organización en el abordaje de escenas, comprendiendo su valor técnico.
- Apreciación de la lectura en general y de textos dramáticos en particular, ampliando el horizonte léxico.
- Apreciación de la lectura dramática como herramienta enriquecedora del capital cultural.
- Valoración de la escucha y su fortaleza, abordando producciones, reflexiones y apreciaciones estéticas.
- Lectura de textos regionales, nacionales, latinoamericanos y universales, acrecentando el vocabulario y mejorando la expresión oral.
- Concientización sobre el desarrollo del pensamiento ficcional, comparando y diferenciándolo con situaciones de la vida real.
- Reconocimiento de la inteligencia emocional como otro modo de conocimiento, reflexionando sobre las producciones corporales, espaciales y de improvisación.
- Reflexión sobre la autonomía y la responsabilidad necesaria, abordando creaciones colectivas.
- Análisis de situaciones referidas a la violación de los derechos humanos, realizando improvisaciones y lecturas al respecto.

SOBRE LA CONTEXTUALIZACIÓN

El presente eje aborda el análisis de los múltiples planos de contextualización presentes en las expresiones artísticas. Las expresiones artísticas, entendidas como fenómeno cultural y en relación al momento histórico, político, social del que emergen, sin duda nos ubican en un lugar de apreciación y recepción crítica y reflexiva en un ejercicio de contextualización. En el teatro que se hace, que se ve, que se lee y se comenta, este ejercicio está siempre presente. La representación escénica posibilita el trabajo de contenidos referentes a autores, géneros, corrientes estéticas, etc. Además, por su especificidad, el texto dramático, ya sea leído para su concreción escénica o su análisis como texto literario, permite un ejercicio de elaboración intelectual propia y la ubicación en contextos oportunos. "Leer una obra teatral implica leer el

texto imaginando el espectáculo, armando nuestra propia puesta en escena mental" (Salas, 1998, p. 131).

Primer año

- Conocimiento de la tarea que realizan los actores, directores, dramaturgos locales, regionales y latinoamericanos, estableciendo diferencias, similitudes e influencias entre sí.
- Apreciación de espectáculos teatrales, interpretando sus códigos y estableciendo las relaciones de obra, contexto y público.
- Apreciación de obras teatrales, observando la integración de los lenguajes visual, sonoro, musical, corporal, literario etc.
- Apreciación crítica de las manifestaciones del mundo audiovisual, considerando las herramientas del Lenguaje Teatral como punto de partida.
- Visualización de técnicas y modos de actuación, observando manifestaciones televisivas, cinematográficas, gráficas, de internet, de producción local, nacional e internacional.
- Conocimiento de la ley 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual, identificando derechos y obligaciones relacionados con el quehacer artístico.
- Conocimiento, reflexión e interpretación sobre porcentajes de producción nacional del lenguaje audiovisual.
- Adaptación de escenas u obras teatrales de autores nacionales, reconociendo variaciones de estilo y criterios a lo largo del tiempo y de las sociedades.
- Valoración del patrimonio cultural, indagando en los orígenes de las prácticas artísticas y otros fenómenos culturales que aporten a la construcción de la identidad.
- Distinción sobre la diversidad de trabajadores teatrales (actores, directores, asistentes, dramaturgos, diseñadores, escenógrafos, bailarines, músicos, cantantes, técnicos, iluminadores, sonidistas, maquilladores, vestuaristas y otros), valorando los procesos de trabajo y su contexto de producción.
- Reflexión acerca de los valores éticos y estéticos producidos por las agencias de legitimación cultural y las tecnologías de la información, poniéndolos en diálogo con su universo cultural y sus rasgos identitarios.

Segundo año

- Observación y disfrute de manifestaciones artísticas dentro y fuera de la escuela, apropiándose progresivamente de criterios de valoración.
- Acercamiento a diversas manifestaciones artísticas que trasciendan el ámbito escolar, comprendiéndolo como un derecho que todos tienen de acceder a la cultura
- Apreciación y disfrute de expresiones musicales, visuales, corporales, teatrales y literarias, enriqueciendo el capital cultural.
- Lectura y adaptación de escenas u obras teatrales de autores latinoamericanos, reconociendo variaciones de estilo y criterios a lo largo del tiempo y de las sociedades.
- Lectura, apreciación y debate sobre obras de la dramaturgia nacional, regional, latinoamericana.
- Apreciación de espectáculos teatrales, reflexionando acerca de las estéticas contemporáneas y el entrecruzamiento de lenguajes artísticos.
- Conocimiento de las posibilidades de producción y requerimientos que se explicitan en la Ley Nacional del Teatro N° 24.800.

Tercer año

- Observación y disfrute de manifestaciones artísticas dentro y fuera de la escuela, apropiándose progresivamente de criterios de valoración.
- Reconocimiento del derecho que todos tienen de acceder a la cultura, mediante la apreciación, participación y debate respecto de diversas manifestaciones artísticas que trascienden el ámbito escolar.
- Apreciación y disfrute de expresiones musicales, visuales, corporales, teatrales y literarias, enriqueciendo el capital cultural.
- Realización de múltiples interpretaciones ante un mismo hecho estético, atendiendo al carácter abierto, polisémico, ambiguo y metafórico del discurso artístico.
- Lectura y adaptación de escenas u obras teatrales de autores universales, reconociendo variaciones de estilo y criterios a lo largo del tiempo y de las sociedades.
- Identificación de contextos históricos, géneros y corrientes estéticas, asistiendo a espectáculos teatrales y reflexionando al respecto.

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS

Recuperando el enfoque común de los Lenguajes Artísticos explicitado en los Lineamientos Curriculares, (2010) pretendemos mantener coherencia y consolidar el aspecto actitudinal y vivencial del Lenguaje Teatral. Las siguientes recomendaciones didácticas se apoyan en esta mirada. Enfoque que compartimos con dos referentes precursores de la Didáctica del Teatro en nuestro país: Ester Trozzo (1998) y Luis Sampedro (1998). Para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria, ambos ofrecen como marco conceptual organizador, dentro de una amplia propuesta didáctica, a la estructura dramática y lo hacen desde procedimientos lúdicos, perceptivos, sensoriales, exploratorios tendientes a la reflexión y apreciación crítica y respetuosa entre sujetos capaces de una interacción que posibilita poner el cuerpo en acción.

Consideramos oportuno decir, que no se trata de imponer aquí un talón recetario ni de otorgar fórmulas prescriptivas, sino de proponer una serie de sugerencias, una invitación expresada a modo de ejemplos, para que los docentes reelaboren y recreen sus prácticas didácticas desde el Lenguaje Teatral.

Creemos que el mejor camino para acercar a los jóvenes al Lenguaje Teatral, debe centrarse en estrategias de juego e integración grupal. Sabemos de las dificultades y las resistencias de los alumnos/adolescentes al momento de transitar por un modo de conocimiento que no está institucionalmente consolidado ni socialmente aceptado aún, aunque exista un discurso colectivo que parecería indicar lo contrario.

Más allá de este hecho nuestra función pedagógica nos convoca, y es nuestro deber crear las condiciones necesarias para que se concreten variados aprendizajes.

A la hora de abordar los contenidos desde una mirada que privilegia el aspecto vivencial, integrando valores éticos y estéticos, es menester revisar nuestro hacer desde un lugar crítico y de reflexión permanente, a fin de modificar prácticas pedagógicas anquilosadas, y por lo tanto, alejadas del compromiso que implica trabajar a la par del alumno "poniendo el cuerpo". Promover en los alumnos la experiencia, exploración y vivencia de variadas actividades nos da la bienvenida a un encantador desafío. ¡Cuerpos a la obra!.

Producción

- **Propuesta 1.**

Inicio.

Rueda de nombres y apodos: Ubicados en círculo un compañero dice su nombre, el que está a su lado repite el nombre del compañero y dice el suyo, el tercero repite los dos anteriores y dice el propio, así sucesivamente hasta completar el círculo, luego se realiza el juego en el sentido contrario. A continuación repetimos todo el juego, sumándole a cada nombre un apodo que cada uno tenga o inventará para la ocasión.

Juego de nombres con pelota: también en círculo se lanza la pelota con la mano azarosamente a un compañero y, al mismo tiempo, se dice su nombre, inmediatamente, éste la arroja y dice el nombre del compañero a quien se la pasa. La consigna debe insistir sobre no detener la acción ni la palabra, y realizarlo cada vez lo más rápido que se pueda. Se suma luego un juego al estilo del "alto ahí"; el grupo completo abarcará la totalidad del espacio, cambiando de dirección y velocidad, el docente arroja la pelota y todos los integrantes dirán al unísono el nombre del compañero al que le tocó atajarla, éste será quien deba arrojar la pelota sorpresivamente, luego de que el docente repita algunas consignas sobre el uso del espacio y cambio de velocidades.

Desarrollo.

Se retoma el tema de los nombres y apodos, se divide el grupo en dos líneas enfrentadas en cada extremo del salón o aula destinada a la clase, allí cada línea se presentará al otro grupo, lo hará un alumno por vez diciendo su nombre y apodo hasta completar la línea, luego se dividen en cuatro grupos, cada uno de ellos repetirá la presentación para los otros tres grupos que oficiarán de público, sólo que esta vez tendrán un tiempo para preparar la presentación a la que se le agregará una acción que tenga relación con el apodo de cada uno. Al término de este ejercicio, los chicos habrán actuado.

Cierre.

El alumno realizará el registro escrito en su carpeta sobre lo realizado en cada clase donde expresará su sentir, sus logros y dificultades con el planteo docente. Se destinarán los últimos minutos de cada clase para realizar una puesta en común grupal, de forma oral o un registro individual escrito.

Algunas orientaciones para el análisis de la clase pueden ser las siguientes preguntas:

1) ¿Cómo te sentiste al momento de llevar adelante las consignas dadas.?

2) ¿Qué características le atribuirías al proceso de comunicación establecido?.

3) ¿Cuáles fueron los avances y/o logros alcanzados por el grupo?.

4) ¿Considerás que en algún momento de la clase pasaste del juego a la producción teatral propiamente dicha?.

- **Propuesta 2.**

Inicio.

Juego de la silla: El docente indica a todo el grupo que se desplace por el espacio, atendiendo a consignas de acción - reacción y realizando trabajos de respiración consciente y administración de la energía. Se organiza después el conocido juego de la silla, que consiste en colocarlas en círculo para que los alumnos giren alrededor y al aviso del docente, todos, menos uno o dos, encuentren una silla para sentarse. Si no hay música se puede trabajar con palmas, o algún elemento de percusión.

Resulta provechoso y divertido para los alumnos, complejizar este juego de la siguiente manera:

- Girar en torno a las sillas, cambiando repentinamente de dirección.
- Girar en torno a las sillas con distintas velocidades (cámara rápida, cámara lenta, hiper - lento)
- Girar dando la espalda a las sillas.

- Girar enfrentados a las sillas.
- Girar alrededor de las sillas con paso normal y ojos cerrados.

Desarrollo.

Juegos/deportes: Se le solicita a todo el grupo que armen equipos de 4 ó 6 alumnos, y organicen un juego conocido como la rayuela, el tatetí, la mancha, la payana, el fútbol, el tutti - fruti, etc. Tendrán un rato para jugarlo. Después, cada grupo pasará al espacio dispuesto como escenario a jugar el juego elegido para el público (sus compañeros) con el mismo rigor y verosimilitud que lo jugaron antes.

Cierre.

Se grafica el siguiente cuadro en el pizarrón, copiando sólo las preguntas de la primera columna. Con la orientación del docente y la participación de todos lo completan y se transcribe luego en la carpeta de Lenguaje Teatral. El presente cuadro, ha sido tomado de una propuesta didáctica de Luis Sampedro (1998) con leves modificaciones en el marco de una propuesta que ha sido reelaborada para el presente documento:

¿Quiénes jugaron?	Nosotros	**Sujetos**
¿Qué hicieron?	Gritar, correr, esperar, amagar, patear, atajar, pasar, recibir	**Acciones**
¿Qué resolvieron o intentaron resolver?	Ganar, perder, empatar. (Quiero tal cosa para lograr tal otra)	**Conflicto**
¿En qué circunstancias? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿Cuándo?	 **Aquí** en el patio de la escuela. Con frío, con ganas. **Ahora**	**Entorno**
¿A qué jugaron?	Fútbol	**Historia**
Relación del juego y la estructura dramática	**JUEGO**	**TEATRO**

- **Propuesta 3.**

Inicio.

Todo el grupo en ronda hace un breve trabajo de calentamiento, recorriendo todas las articulaciones de los pies a la cabeza. Se desarma el círculo, se recorre caminando o desplazándose por todo el espacio y se continúa con ejercicios de acción - reacción. Es indispensable en este tipo de consigna y en esta parte de la clase, abandonar la palabra y el bullicio para reemplazarla por un cuerpo disponible, atento y en acción. Lograda la concentración necesaria se trabaja (siempre en colectivo) con la imagen de un vecino, un amigo, alguien famoso, imitando su modo de caminar, de pararse, de mirar, de escuchar, etc.

Desarrollo.

Se vuelve a la ronda, todos de la mano responderán simultáneamente a un movimiento propuesto por el coordinador sin soltarse. Después, cada uno de los compañeros propone un movimiento y todos se acoplan copiándolo. A continuación, también en círculo, soltándose las manos, alguien da un paso adelante, hace cualquier movimiento, (según se animen los chicos se tratará de generar propuestas no estereotipadas) vuelve al lugar y todos dando un paso hacia adelante imitan lo que hizo el compañero. Luego, recuperando el modo de desplazamiento del personaje que construyeron antes, cada uno por vez se trasladará por dentro de la ronda mostrándolo y

sacará a un compañero que debe ingresar al círculo, imitando primero a quien lo sacó para luego mostrar su personaje, y así sucesivamente, hasta que pasen todos.

Se arman cuatro grupos con la orientación del docente, buscando el contraste de los personajes que se trabajaron. Ensayan y muestran una escena, inventando una historia. Lo que importa en esta ocasión, es sostener todo el tiempo el personaje creado.

Cierre.

En la carpeta de Lenguaje Teatral se debe registrar:

1) ¿Te pareció entretenida la propuesta? ¿Por qué?

2) ¿Podrías establecer cuál es la diferencia entre rol y personaje?

3) ¿Qué diferencia habrá entre la caracterización interna y externa.

Reflexión

- **Propuesta 1.**

Inicio.

La papa caliente: Luego de haber realizado un mínimo calentamiento corporal, todo el grupo forma un círculo amplio, despegados del compañero con posibilidades de movimiento y muy atentos, el coordinador entregará una imaginaria papa hirviendo que deberán entregar al compañero que tienen a derecha o izquierda, pasándola antes de "quemarse" y recorriendo toda la ronda primero en un sentido, luego en el sentido contrario, se debe perfeccionar el juego hasta que resulte creíble, partiendo del "como si". Obtenido el grado de verosimilitud adecuado, el ejercicio puede complejizarse sin fin. Por ejemplo entregar la papa en cámara lenta, en cámara rápida, haciendo stop, cambiando de sentido, agregando más papas, etcétera.

Desarrollo.

La entrevista: se inicia recorriendo todo el espacio y, a un golpe de palma del profesor, se agrupan azarosamente de a dos y uno le hace una entrevista al otro referida a cómo se llama, dónde vive, a qué se dedica, qué música le gusta, cuál es su hobby, etc. , luego cambian de rol. Según el tiempo se puede continuar con el mismo juego, cambiando de compañeros y de preguntas.

Finalmente, todas las parejas ensayan la entrevista y la muestran a sus compañeros (el público). Siempre resulta positivo promover el aplauso, el respeto del público, de los actores, y la aprobación por el trabajo de todos los integrantes del grupo.

Cierre.

Sentados todos en el piso en ronda, y mediante un ejercicio de monitoreo, se comenta sobre cómo vivió el proceso cada uno desde el comienzo de la clase, y se responde en la carpeta a las siguientes preguntas:

1) ¿Crees que se logró buen nivel de comunicación?.
2) ¿Cuán importante te parece que puede ser la concentración para los juegos realizados?.
3) ¿Qué pasó con el vínculo del grupo desde el inicio y hasta el final de la clase?

- **Propuesta 2.**

Inicio.

Se comienza con un trabajo de calentamiento, primero desplazándose por el espacio en busca del silencio, la calma y la concentración, luego cada uno toma un lugar donde prestará atención a la respiración y corregirá, de ser necesario, la postura corporal. Desde allí realizarán con el profesor un repaso por las nociones de espacio personal, parcial, total y niveles bajo, medio, alto, más

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

lateralidad, frontalidad, diagonales. Si los chicos ya han visto estos contenidos en Lenguaje Corporal, tendrán mucho en su favor.

Desarrollo.

Luego se reanuda la caminata o desplazamiento, y con el aviso del docente forman cuadros colectivos de espacio abierto y cerrado, más las nociones espaciales antes mencionadas. A continuación, con la integración de estos elementos y siempre reanudando la dinámica de trasladarse por el todo el espacio, a un nuevo aviso del docente, todo el grupo hará una expresiva "fotografía corporal", sosteniendo la quietud hasta que el docente les avise, y se repetirá el ejercicio por lo menos dos veces (siempre cambiando la foto). Después se dividen en dos grupos, uno muestra, el otro observa, luego se arman cuatro, y todos muestran su "foto"

Cierre.

Es conveniente y, en ocasiones, muy placentero para los chicos, cerrar mostrando escenas. Puede ser que presenten los trabajos en los cuatro grupos que quedaron del ejercicio anterior, o formar más grupos, dependerá del tiempo y la cantidad de alumnos. Armarán entonces entre 7 y 9 fotografías en cuya secuencia se cuente una historia con introducción, nudo y desenlace, por ejemplo 3 fotos para presentación, 4 fotos para el conflicto y 3 fotos para el desenlace (total 10 fotos), sin texto alguno. Cada grupo dirá cuántas fotos tiene su escena y el coordinador golpeará sus palmas, una por cada foto, hasta mostrar toda la secuencia.

Luego, los alumnos registran sintéticamente en la carpeta todo el recorrido de la clase, y sus percepciones al respecto.

- **Propuesta 3.**

Inicio.

Todo el grupo en círculo, de pie (quienes puedan hacerlo, o sentados aquellos que no) y en el lugar realizará, con la ayuda del docente, un breve trabajo de calentamiento, respiración y relajación, buscando el grado ideal de compromiso y concentración. Sin desarmar el círculo, harán una puesta en común sobre los temas y conflictos que preocupan a este grupo. Por coincidencia o similitud de tema, el profesor armará los grupos e improvisarán una escena, abordando el tema elegido desde una mirada seria y con final catastrófico, mostrando el trabajo al resto de los compañeros. Los mismos equipos prepararán y mostrarán luego otra escena, donde el tema se aborde desde la comicidad y con final feliz. Es importante no perder de vista el tema que le dio impulso al trabajo.

Desarrollo.

Cada uno de los grupos debe defender el tema que propuso desde el comienzo, y lo hará preparando una escena que tenga elementos cómicos y trágicos, pero sin final catastrófico. Deberán ensayar y mostrar todos los grupos. Habrán reflexionado desde el hacer sobre conflictos propios, y recorrido, a la vez, tres géneros teatrales (Tragedia, comedia, drama)

Cierre.

Se realizará el habitual registro en la carpeta de Lenguaje Teatral, respondiendo a las siguientes preguntas:

1) ¿Te parece que la escena que armó tu grupo refleja un problema que te preocupa?

2) Reflexioná sobre alguna de las escenas de tus compañeros: ¿Qué podés decir como espectador sobre el tema y la forma en que se mostró?

3) ¿Por qué géneros teatrales crees que transitaron en las escenas que se mostraron?

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Contexto

- **Propuesta 1.**

Inicio.

El docente orientará brevemente sobre la escritura dramática en lo referido al texto primario, texto secundario, actos, cuadros, escenas, y sobre las diferencias con el género lírico y narrativo. Entregará luego una "ficha abierta" a los alumnos que versará

AUTOR: (Se coloca el nombre del autor del texto dramático a trabajar).

OBRA: (Se escribe el nombre completo de la obra).

AÑO: (Se consigna el año de la edición, que puede coincidir o no con la fecha de estreno).

GÉNERO: (Sobre este punto, de ser necesario, podemos consultar con los docentes de Prácticas del Lenguaje, dado que un error frecuente es confundir géneros teatrales con corrientes estéticas).

PERSONAJES: (Se detallan todos los personajes que intervienen).

TEMA: (Se escribe en un renglón y resulta fácil deducirlo de las fuerzas en oposición).

ARGUMENTO: (Se describe en unos diez renglones la historia. Es lo que pasa en la obra).

Desarrollo.

Se realiza en conjunto el reparto de personajes y la lectura de Haruwen Ma – Hai (Tierra de espíritus) de Eduardo Bonafede. Esta obra tiene 28 personajes.

Cierre.

Dividiendo al curso en cuatro subgrupos se trabajará con la ficha. Se llenarán los datos con lápiz para ir corrigiendo, de ser necesario, y si quedan dudas muy grandes la ficha se completará, de ser posible, luego de haber entrevistado a su autor que, sin duda ampliará la comprensión de la obra y su contexto.

En esta obra teatral aparece representada la Ceremonia del Hain del pueblo Selknam, con una función estrictamente dramática y espectacular, independientemente del mensaje de la obra. En un marco de respeto por la diversidad cultural, consideramos que un modo de enriquecer este tipo de propuesta didáctica sería contactarse con agrupaciones de pueblos originarios a fin de ampliar el conocimiento, investigando sobre el carácter ritual de la ceremonia, y haciendo visibles otras concepciones del mundo que seguramente no estarán presentes en la obra sugerida.

- **Propuesta 2.**

Visita a Casa de la Cultura Río Grande.

Inicio.

El docente hará una breve descripción acerca de los tradicionales teatros a la italiana (ej.: Teatro Colón) las diversas posibilidades de espacios más o menos convencionales o salas independientes, donde pueda acontecer el hecho teatral.

Desarrollo.

Se realizará una visita a la Casa de la Cultura de la ciudad de Río Grande, que el docente habrá pautado con la anticipación necesaria con sus autoridades de modo que el recorrido por la misma resulte provechoso. Con la debida planificación podrán recorrer sus oficinas, el hall de entrada y ver en detalle el funcionamiento del teatro en lo referido a la organización del escenario, parrilla de luces, candilejas, calles, foro, foso y trampas, si los hubiere, telón de fondo, telón de boca, bambalinas, bambalinón, patas, boca de escena, proscenio, depósito de atrezos, camarines. También el patio de butacas, su cantidad y distribución, cabina de control para visualizar el funcionamiento de luces y sonido. Sería muy útil entrevistar a los técnicos de iluminación y

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

sonido, escenógrafos, tramoyistas, etc. para que el alumno identifique diversos roles de la tarea escénica.

Cierre.

Para finalizar, se dejará registro escrito en la carpeta de Lenguaje Teatral que responda a las siguientes consignas:

1) ¿Qué fue lo que más llamó tu atención sobre el recorrido?

2) Describí los elementos que recuerdes del escenario.

3) Describí lo que recuerdes sobre el patio de butacas.

4) ¿Qué referencia podés hacer sobre el funcionamiento técnico de la sala y sus trabajadores?

5) A propósito del funcionamiento técnico ¿Con qué dispositivos cuenta la sala para la inclusión de todas las personas que concurran a ella?.

Esta misma recomendación puede ser adaptada, por ejemplo, en Ushuaia, para la visita a la sala Niní Marshall o el Teatro del Hain. Otra posibilidad, sería la visita a Tierra de Teatro en Río Grande.

- **Propuesta 3.**

Asistencia a una obra teatral o espectáculo multimedia (En teatros, salas, o espacios no convencionales que estén fuera de la escuela)

Inicio.

Como toda actividad que trasciende las paredes de la escuela, es conveniente planificar con la debida anticipación sobre la asistencia a una obra teatral o espectáculo y la correspondiente salida. Una forma posible, es acordar con un elenco local una función especial para la ocasión, puesto que, generalmente, las representaciones teatrales se realizan por la noche y por tanto fuera del horario escolar. Usualmente los grupos independientes tienen ya el ejercicio y buena predisposición para este tipo de actividades. Sólo es cuestión de dialogar anticipadamente con ellos sobre las características de la propuesta o el tipo de obra que se verá, su duración, contenido, autor, género. También, sobre las localidades o ubicaciones disponibles y costo de la entrada.

Desarrollo.

Al momento de presenciar y ser parte de una obra teatral, como espectadores o participantes de cualquier hecho artístico, los alumnos habrán sido informados por el docente sobre las convenciones propias del hecho teatral, o los acuerdos mínimos que se establecen al presenciar y/o ser parte de un espectáculo. Es decir que, en el momento de la representación que se realiza en tiempo presente ("aquí y ahora") reinará en el grupo el clima de respeto y predisposición necesarios para ser parte activa de ese acontecimiento, profundizando así los aprendizajes de observación, concentración, comunicación, mirada crítica, reflexión, disfrute, socialización y alfabetización estética.

Cierre.

Una manera ideal de aprehender los saberes estéticos tras presenciar un hecho artístico, consiste en dialogar apenas ha finalizado la obra/espectáculo, con sus protagonistas directos (director, actores, técnicos, músicos, escenógrafos).

Otra instancia es el registro en la carpeta de Lenguaje Teatral, donde se consignarán autor, obra personajes, etc. tomando como ejemplo la ficha utilizada en la propuesta 1. Además se analizarán aspectos técnicos, artísticos e ideológicos como:

- Iluminación, luz, sonido.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

- Escenografía, vestuario, maquillaje, escenografía.
- Técnicas de actuación.
- Estéticas abordadas.
- Relación con el contexto histórico, político, social de la ficción y de la realidad presente.
- Puesta en escena, recursos utilizados.

RECOMENDACIONES PARA LA EVALUACIÓN

Desde nuestra mirada, la evaluación es un proceso importante comprometido con la educación democrática, que involucra a todos los sujetos del quehacer educativo. "Para ello es necesario que la evaluación sea participativa y solidaria, y que contribuya a la construcción de la autonomía del educando en su proceso de aprendizaje, dando importancia a su trayectoria personal y al resultado cualitativo" (Jiménez, L. Aguirre I. Pimentel, L. Coord. 2009, p. 129).

En el Lenguaje Teatral, la evaluación se entiende como un proceso permanente, intrínseco a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que demanda una mirada atenta y debe responder a un esquema solidario y participativo para su concreción. En la especialidad teatral, la tarea se organiza constantemente de esta manera, por su característica cooperativa a la hora de abordar el trabajo escénico. Dicho de otro modo: "el teatro es esencialmente una disciplina grupal" (Saba, P. 2004, p. 278 en: *Didáctica del Teatro II*). Esta lógica de la especificidad del teatro como práctica colectiva, amalgama con un aprendizaje que, permanentemente, apela a la evaluación reflexiva y compartida.

Es preciso recordar que los Lenguajes Artísticos son promotores de procesos cognitivos. Algunas investigaciones y teorías avalan lo dicho, basta con rastrear el proyecto "Zero" de la Universidad de Harward para profundizar esta noción. Se concibe el arte como área de conocimiento, y los lenguajes artísticos como portadores de contenidos y procedimientos que promueven y desarrollan capacidades. Hay procedimientos, actitudes, conceptos, que hay que enseñar y, por lo tanto, evaluar. Será cuestión de ubicarse en el contexto escolar y en los propósitos de nuestra tarea, sabiendo que evaluar desde una nueva concepción de la enseñanza, implica también la reflexión permanente sobre nuestra práctica docente.

El docente será quien "prepare el terreno" desde el comienzo, a fin establecer algunos criterios comunes a todos los integrantes del grupo sobre actitudes y disponibilidad, para profundizar luego en las dimensiones éticas y arribar, por último, a las estéticas, que se tendrán en cuenta para dicha evaluación. No obstante es preciso atender, con el suficiente cuidado, el proceso de cada alumno, respetando sus tiempos y posibilidades. Recordemos que la tarea teatral aborda aspectos técnicos, pero también afectivos, emocionales y de conducta. Por lo tanto, es posible organizar la evaluación en un marco grupal, estableciendo criterios comunes a todos, pero observando que en lo individual y a la hora de expresar emociones o conductas, no todos irán al mismo tiempo y ese tiempo debe ser respetado.

Creemos apropiado además como estrategia, realizar una tarea diagnóstica permanente como instancia evaluativa que capte los intereses de los alumnos, conociendo qué sienten, qué leen, qué miran, qué escuchan, cuáles son sus sueños, porque, seguramente, sus deseos e intereses no siempre serán los mismos y, luego de un proceso grupal e individual de aprendizaje democrático, irán cambiando o ampliarán su horizonte.

Sugerimos que la instancia evaluativa esté contenida en un clima de respeto y de colaboración por parte de docentes y alumnos, y construir criterios para la observación de ejercicios, escenas e improvisaciones que dejen fuera valoraciones tales como: lindo o feo, bueno o malo, me gustó o no me gustó, por aquellos procedimientos que respondan a los objetivos de la clase, y atiendan a los logros y dificultades técnicas y actitudinales. Por lo cual, será provechoso para los alumnos el

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

conocimiento y reflexión sobre el modo de evaluar las cosas que funcionan o no, en el proceso grupal e individual, evitando los juicios de valor antes enunciados y desalentando los hábitos competitivos.

Ratificamos nuestro enfoque expuesto sobre la finalidad y el sentido de la evaluación en el Lenguaje Teatral, en palabras de Débora Astrosky y Jorge Holovatuck (2009): "La evaluación debe ser constante para brindarle al alumno la posibilidad de modificar actitudes y potenciar aptitudes, y al docente para ajustar las actividades en función del grupo trabajando para este objetivo". (Holovatuck, J. y Astrosky, D. 2009, p.140).

A continuación, sugerimos como caminos posibles organizar la tarea de evaluación haciendo uso de:

Monitoreo, Autoevaluación y Coevaluación. Un ejemplo concreto en el que pueden usarse estos modos de evaluar, se presenta en aquellas clases de Lenguaje Teatral en las que se muestran escenas. Se realiza un *monitoreo* en el que se repasa verbalmente todo lo realizado en clase, desde el comienzo hasta el final, haciendo consciente cada momento y procedimiento, elaborando un registro mental de lo que se hizo y para qué se hizo. Una autoevaluación oral que se comparte al grupo, relatando lo aprendido e identificando logros y dificultades. Una *coevaluación* que se realiza sobre el trabajo propio y de los compañeros, alentando precisiones técnicas y puliendo la observación sobre el valor de la tarea de los demás.

Con respecto a qué evaluaremos, siempre hemos de relacionar propósitos, contenidos y modos de enseñanza. En este sentido, sugerimos algunos aspectos generales a considerar durante el proceso de evaluación, tanto del docente como de los alumnos:

- Relación respetuosa entre pares y docentes.
- Fortalecimiento de la autoestima y la confianza grupal.
- Desarrollo del sentido del humor frente a las dificultades técnicas.
- Reflexión, valoración y respeto por las posibilidades expresivas y comunicativas.
- Producciones vinculadas a los conflictos del entorno.
- Apreciación, crítica, reflexiva y constructiva sobre producciones propias y ajenas
- Valoración de la diversidad cultural, mediante un análisis contextualizado.
- Compromiso y participación solidaria en una práctica colectiva enriquecida con los aportes de todos.
- Exploración del mundo interno, desarrollo de la creatividad y de la capacidad de ficcionalización.
- Disfrute de espectáculos y manifestaciones culturales como integrante activo.
- Considerando los aspectos generales presentados anteriormente, abordaremos la evaluación durante todo el proceso educativo, planificando etapas para ordenar nuestra actividad. En relación con ésto, proponemos los siguientes ejemplos:

La observación: sugerimos que sea de carácter permanente, y responda a los propósitos del Lenguaje Teatral durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Es conveniente llevar un registro escrito y sistemático.

La devolución: del docente y los compañeros como práctica habitual sobre la evolución y/o estancamiento de los aprendizajes, especialmente en lo referido a la resolución de escenas, o improvisaciones, para realizar luego los ajustes convenientes.

El seguimiento: del docente sobre el desarrollo del grupo y de cada alumno. Registrarlo por escrito permitirá mayor precisión en la tarea.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

La autoevaluación: que el alumno hará sobre su proceso en forma oral al término de ejercicios, escenas o clases. Cuando se lo considere oportuno, estas autoevaluaciones se registrarán en la carpeta de Lenguaje Teatral que cada uno llevará consigo. De modo similar puede operarse con la **coevaluación.**

El registro audiovisual: se pueden grabar con cámara de video distintos momentos, clases, ejercicios, autoevaluaciones y devoluciones, para cotejar la evolución alcanzada en el transcurso del tiempo.

Para concluir, enfatizamos la concepción de la evaluación como un proceso permanente, participativo y solidario estrechamente vinculado con la enseñanza y el aprendizaje, en la que se valoren las dimensiones afectivas, éticas, estéticas y reflexivas que contribuyan a la construcción de la autonomía de los alumnos.

GLOSARIO

Acción: Según Pavis (1998) se trata de la sucesión de acontecimientos producidos en escena, en función del comportamiento de los personajes. La *acción* es, a la vez, el conjunto de los procesos de transformación visibles en el escenario, llevada a cabo por los personajes. O sea, la *acción* es la esencia del hecho teatral. Sin *acción* no existiría el teatro.

Al decir de Stanislavski (2010) en el escenario siempre se representa algo, la *acción* y el movimiento son las bases del arte del actor. La inmovilidad externa no implica pasividad. Se puede estar sentado sin moverse y aún así estar en plena *acción*, que proviene siempre de una motivación interna. Habrá siempre un propósito que justifique tal *acción*.

Para concluir sintéticamente: *Acción* escénica es todo acto o conducta voluntaria y consciente tendiente a un fin determinado, siempre modificadora del *aquí* y del *ahora* (Zahaba en Serrano, R. 2004 y Holovatuck, J. y Astrosky, D. 2009).

Acto: "Cada una de las partes de una obra teatral comprendida entre dos descansos largos. Las obras de nuestro *teatro* clásico poseen tres actos, las de la dramaturgia francesa cuentan con cinco. De ordinario, en el primero se exponen el problema, en el segundo se desarrolla y en el tercero se le da solución (planteamiento - nudo - desenlace). El *acto* puede estar dividido en cuadros que se componen de escenas" (U.N.CUYO, 1997).

Adaptación:

1) "Es trasladar un texto de un género a otro; por ejemplo, un cuento para teatro, o bien para el cine o la T.V. o modificar un texto sin cambiarle el género pero adecuándolo" (U.N.CUYO, 1997).

2) Para Elizabeth Reynolds Hapgood (1998) Stanislavski habla de medios internos y externos que utilizan las personas para ajustarse entre sí en una variedad de relaciones y también como ayuda para afectar un "objeto [persona]"[166]. Cada cambio de circunstancias, ambiente, lugar de *acción,* tiempo, trae un ajuste correspondiente. Todos los tipos de *comunicación* requieren ajustes peculiares a cada uno de ellos. Si en la vida cotidiana estas adaptaciones se realizan en gran número, los actores requieren de un número correspondientemente mayor, porque debemos estar en permanente contacto unos con otros, ajustándonos todo el tiempo, tanto en los entrenamientos y ensayos, como en el escenario.

3) Con fines estrictamente pedagógicos la *adaptación* funciona como una capacidad factible de ser explorada y desarrollada, uno de los caminos más visibles se presenta cuando hacemos uso de la técnica de *improvisación* que irá de la mano con la *comunicación* y la creatividad.

[166] Expresión utilizada por la autora citada.

Aparte: "Discurso del *personaje* que no va dirigido a un interlocutor, sino a sí mismo (y consiguientemente al público). El *aparte* parece escapársele al *personaje* y es oído -por azar- por el público" (Pavis, P. 1998, p. 47).

Aquí y ahora: Según Elizabeth Reynolds Hapgood (1998) Stanislavski lo expone como fundamental para el estado creativo del actor para sentir el "yo soy". Yo existo *aquí y ahora* como parte de la vida de una obra. El actor debe responderse a esta pregunta: ¿Qué haría yo aquí y en este momento, si tuviera que actuar en la vida real bajo circunstancias análogas a aquellas en las cuales está establecido mi papel?

Comedia: "Obra dramática con final feliz y cuyo objetivo es divertir. Hay distintos tipos de comedias; satíricas, de costumbres, amorosas, sociales, de carácter, de intriga, musicales, etc. según los elementos que la caracterizan. Sus personajes generalmente, son seres cotidianos que se expresan en un lenguaje común. A veces poseen hondura psicológica y evolución dramática y otras son simplemente "tipos", con características estereotipadas. Los recursos de comicidad que se emplean están dados por distintos aspectos que pueden ser verbales, de situaciones y juegos de palabras" (U.N.CUYO, 1997).

Escena: Parte de un *acto*, en el que intervienen los mismos personajes, cuando alguno de estos se ausenta o entra otro distinto, comienza una nueva *escena* (U.N.CUYO, 1997).

1) Escenario (U.N.CUYO, 1997).

2) En la enseñanza teatral funciona como sinónimo de improvisación o dramatización.

Estructura dramática: La *estructura dramática* es un método de análisis constituida por cinco elementos que interactúan en forma dialéctica, todos ellos se transforman dinámicamente. Estos elementos son: El *conflicto* que puede ser con uno mismo, con otro *sujeto* o con el *entorno*. El *entorno* más las circunstancias dadas. El *sujeto*, la *acción* y el *texto* o *historia*. Desde un punto de vista estrictamente literario, o sea referido a la lectura y análisis de un texto dramático, se identifica una estructura externa referida a la división en actos, cuadros y escenas, diálogo de los personajes, acotaciones de espacio, tiempo, lugar, movimientos, estados de ánimo, etc.; y una estructura interna que atañe a título, tema, trama, mensaje, momentos de tensión, principio, nudo y desenlace. Este tipo de análisis se identifica más bien con lo que Holovatuck y Astrosky (2009) ubican en el plano de la investigación intelectual vinculado al "trabajo de mesa", un método que utiliza el actor antes de abordar la tarea escénica. Otro enfoque que los autores respaldan y con el que acordamos, con fines pedagógicos, es la investigación activa que se propone luego de una lectura estructural de la situación dramática, para que el alumno/actor improvise, investigue y construya la situación dramática en sí. Esta manera de transitar la estructura induce a un compromiso corporal y activo, mediante la interacción y transformación de los diferentes elementos de la estructura.

Comunicación: Hilda Élola (1999) afirma sobre expresión y comunicación, que esta se concibe como un sistema de diversos canales en el que el autor social participa siempre, lo desee o no, siempre algo ocurre. En el caso de una participación "pasiva", el docente del Lenguaje Teatral debe tomarla como una manifestación de "signo positivo" porque algo sucede, algo "expresa", algo "dice". Es tarea del profesor prestar atención para escucharlo, acompañarlo y estimularlo, para que esa expresión contenida se convierta en una expresión abierta.

La comunicación como proceso de socialización, se presenta como un vínculo o relación interpersonal en el que las personas interactúan con numerosos planos o canales de expresión, se da en ella un "proceso social", la puesta en común, la participación, la "comunión".

Creación colectiva: Algunas consideraciones expuestas por Patrice Pavis (1998) se resumen del siguiente modo:

1) Como método artístico: Espectáculo no firmado por una sola persona (dramaturgo, director), sino elaborado por los miembros del grupo teatral.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

El texto (a menudo) se establece luego de las improvisaciones en los ensayos (dramaturgia colectiva).

Puede ocurrir que el actor comience por una aproximación física exterior (gestus).

En un momento aparece la necesidad de una coordinación de los elementos improvisados por la figura del dramaturgo/director, ésto no alienta a elegir nominalmente a una persona, sino a reagrupar elementos estilísticos para una "puesta en escena colectiva" (valga la contradicción de esta expresión). Como sea, la figura de un coordinador, suple al director tarde o temprano.

Es un método de trabajo frecuente en grupos de investigación que exige: alta cualificación y polivalencia de los participantes (por no hablar de los problemas de dinámica grupal que amenazan siempre la empresa)

2) Razones sociológicas de su aparición: Fórmula reivindicada por los creadores del 60 y 70.

Clima sociológico que impulsa la creatividad del individuo en el seno del grupo, para superar la "tiranía" de autores y directores.

Hay un redescubrimiento del aspecto ritual y colectivo de la actividad teatral.

Políticamente, arte creado por y para las masas.

3) Métodos de creación: Se invita al actor a improvisar sin llegar demasiado pronto al personaje y sin que un director de escena decida arbitrariamente sobre su trabajo, apuntando a la multiplicidad de puntos de vista.

4) Evidencias y dificultades de esta noción: Revela una evidencia olvidada; el teatro es un arte colectivo por excelencia.

Brecht define el trabajo colectivo como una puesta en común del saber. La puesta en escena no es la palabra de un autor, sino la palabra colectiva. De la noción sociológica (*creación colectiva*) se pasa a la estético/ideológica (colectivo de creación).

La crisis de la creación colectiva se debe, tanto a un retorno del autor, como a la idea/ contradicción de que el sujeto artístico individual nunca está unificado y nunca es autónomo.

(Para ampliar otras nociones de *creación colectiva* se puede consultar a Ester Trozzo en *Teatro, dramaturgia y escuela II* Pag. 5 "Algunas consideraciones acerca de los procesos dramatúrgicos de producción colaborativa").

Desinhibición y (comunicación): Pueden considerarse ambas en su conjunto como los pilares que garantizan el éxito de la clase, abordando las actividades que promueven la autoconfianza, la valoración de sí mismo y el respeto por la expresión y el trabajo de los demás, la identidad del grupo, la socialización, la disponibilidad, y los climas adecuados que posibilitan una comunicación fluida.

Acerca de la desinhibición Holovatuck y Astrosky (2009) afirman: "*Es una conducta entrenable que, sólo con fines didácticos, podemos separar en dos aspectos: la desinhibición relacional (la que me facilita comunicación con otros libre de prejuicios) y la desinhibición de la expresión (que es la que me permite comunicarme y expresarme en nombre propio). Se nos hace importante destacar el grado de desinhibición necesaria para que no se le exija al alumno más de lo que utilizará en este proceso de aprendizaje" (p. 21).*

Drama:

1) Forma teatral en la que pueden mezclarse elementos característicos de comedia y de tragedia, cuyo desenlace puede ser tanto catastrófico como feliz; pero, por medios naturales, sin intervención de fuerzas superiores invencibles (U.N.CUYO, 1997).

2) Suele utilizarse como sinónimo de obra teatral.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Dramatización: En su acepción estrictamente técnica Pavis (1998) la ubica como la adaptación de textos épicos o poéticos, para transformarlo en texto dramático o llevarlo al escenario. En la edad Media adaptaciones de la Biblia, en el Teatro Isabelino narraciones de historiadores o cronistas. La adaptación dramática de las novelas en el siglo XX a partir, de por sí, de obras muy dramáticas por ejemplo.

En términos pedagógicos y en el marco de los ejercicios de taller en el Lenguaje Teatral, la expresión dramatización se usa para referirse a las representaciones que muestran los alumnos, ya sea con, o a partir de un texto dramático de un autor determinado, o sobre la construcción de creaciones colectivas que ellos elaboran. Funciona usualmente, como sinónimo de improvisación o escena que se prepara para mostrar en clase y, en ocasiones, para un público exterior al curso.

Dramaturgo: Designa a la persona que compone un drama (U.N.CUYO, 1997).

Improvisación:

1) Arte de componer de pronto, sin estudio o preparación alguna, discursos, poesías, composiciones musicales, etc. (U.N.CUYO, 1997).

2) Técnica de actuación donde el actor representa algo imprevisto, no preparado de antemano e inventado al calor de la acción. Como técnica de aprendizaje actoral o de aproximación interpretativa a un texto determinado, suele basarse en una idea esquemáticamente propuesta por el docente o el director de escena (U.N.CUYO, 1997). Combina la creatividad con el juego teatral y permite ejercitar la reacción frente a diferentes estímulos sin mediación ni planificación, reforzando el valor de la comunicación como instrumento para construir con los otros.

Juego dramático: El juego dramático, como su nombre lo indica, hace hincapié en la actividad lúdica para lograr cierta liberación corporal y afectiva. Atendiendo siempre a mínimas leyes dramáticas, a veces imperceptibles, se trabaja generalmente con la totalidad del grupo, realizando un juego colectivo que, paulatinamente, consigue el clima y la confianza grupal adecuados para atenuar la inhibición y aumentar el grado de expresión y comunicación. Las consignas del docente se van espaciando poco a poco, y comienzan a ganar las propuestas de los "jugadores". "Es conveniente aclarar que las propuestas deben ser de acción y no verbales, que no hay observadores, exceptuando al docente, y que todo participante debe encontrar un rol en la misma" (Holovatuck, J y Astrosky, D. 2009, p.85).

Personaje: Relata Pavis (1998) que originalmente en el teatro griego, la persona era la máscara, y el actor estaba claramente diferenciado del personaje, era sólo su ejecutante y no su encarnación. Con el transcurso del tiempo, esta visión (hablando de occidente) evoluciona, haciendo que el personaje se identifique cada vez más con el actor que lo encarna. El uso gramatical latino de la máscara griega, fue adoptando lentamente, el significado de ser animado, y de persona.

En la actualidad y con más razón a fines pedagógicos, en un taller de Lenguaje Teatral resulta preciso aclarar la diferencia que existe entre el rol y el personaje. El rol es entendido como una conducta de función social, es decir "yo" en determinadas circunstancias, "yo" *aquí y ahora* o qué haría "yo" si fuera... O sea, el "actor", asumiendo desde su misma corporalidad y modo de ser un rol determinado, se diferencia del *personaje,* en cuyo caso el actor debe componer interior/exteriormente un modo de ser y de conducirse que se diferencia de su modo habitual, expresado en una (más o menos sutil) clara transformación psicofísica.

Teatro:

1) Edificio destinado a la representación teatral (U.N.CUYO, 1997).

2) Conjunto de todas las producciones dramáticas de un pueblo, de una época o un autor (U.N.CUYO, 1997).

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

3) Fenómeno artístico complejo, armado en torno a tres ejes básicos: actor-texto-público (U.N.CUYO, 1997).

Tragedia: Obra dramática que muestra al hombre enfrentado a conflictos irreconciliables (Dios, el destino, la sociedad, el Estado) por lo que, generalmente, tiene un final desdichado. Para los griegos, tenía origen religioso y su efecto era el de provocar la "catarsis" (terror y piedad compasión) o purificación del espectador ante la debilidad de las fuerzas humanas (U.N.CUYO, 1997).

BIBLIOGRAFÍA

- Bonafede, Eduardo (2010). *Historias Liminares*. Tierra del Fuego: Editora Cultural Tierra del Fuego.
- Brook, Peter (2000). *El espacio vacío. Arte y técnica del teatro*. Barcelona: Península
- Brook, Peter (1994). *La puerta abierta. Reflexiones sobre la interpretación y el teatro*. Barcelona: Alba.
- Ministerio de Educación y Cultura (1998). *Diseño curricular EGB3. Versión 1.0:* Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.
- Eines, Jorge y Mantovani, Alfredo (2008). *Didáctica de la dramatización*. Barcelona: Gedisa.
- Élola, H. (1989). *Teatro para maestros. El juego dramático para la expresión creadora*. Buenos Aires: Marymar.
- Gamboa de Vitelleschi, S. (2009). *Juegos de expresión y creación teatral*. Buenos Aires: Bonum.
- González de Díaz Araujo, G. Martí, S. Trozzo, E. Torres, S. Salas, B. (1998). *Teatro, Adolescencia y Escuela Fundamentos y práctica docente*. Buenos Aires: Aique.
- González de Díaz Araujo, G. Trozzo, E. Montero, M. Sampedro, L. Salas, B. (1998). *El teatro en la escuela Estrategias de Enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Gardner, H. Kornhaber, M. Wake, W (2005). *Inteligencia. Múltiples perspectivas*. Buenos Aires: Aique.
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Holovatuk, J. y Astrosky , D. (2009). *Manual de juegos y ejercicios teatrales*. Buenos Aires: Atuel.
- Jiménez, L., Aguirre, I. y Pimentel, L. Coord. (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía*: Metas educativas 2021. España: Fundación Santillana, OEI.
- Mantovani, A. (2004). *El teatro un juego más*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación (2011). *Núcleos de aprendizajes prioritarios. Educación Artística. Para 1° y 2° / 2° y 3° año del Ciclo Básico de educación Secundaria.* Documento aprobado para la discusión por resolución CFE N° 136/ 11. Anexo I.
- Pavis, P. (1998). *Diccionario del teatro*. Barcelona: Paidós.
- Serrano, R. (2004). *Nuevas tesis sobre Stanislavski. Fundamentos para una teoría pedagógica*. Buenos aires: Atuel.
- Stanislavski, C. (2009). *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la encarnación*. Barcelona: Alba.
- Stanislavski, C. (2010). *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la vivencia*. Barcelona: Alba.
- Stanislavski, C. (1998). *Manual del actor*. Recopilación de Elizabeth Reinolds Hapgood. México: Editorial Diana.
- Trozzo, E. Sampedro, L. Torres, S. (2004). *Didáctica del teatro I.* Mendoza: Instituto Nacional del Teatro – Facultad de Artes y Diseño U.N.CUYO.
- Trozzo, E. Tapia G. González, G. Bagnato, L. Viggiani, S. Saba, P. Sinay, P. Sampedro, L. (2004) *Didáctica del teatro II.* Mendoza: Instituto Nacional del Teatro – Facultad de Artes y Diseño U.N.CUYO.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

- Trozzo, E. Vigianni, S. Sampedro, L. (2003). *Dramaturgia y escuela II.* Mendoza: Instituto Nacional del Teatro – Facultad de Artes y Diseño U.N.CUYO.
- Vega, R. (1996). *Escuela, teatro y construcción del conocimiento.* Buenos Aires: Santillana.
- Vega, R. (1997). *El juego teatral. Aporte a la transformación educativa.* Buenos Aires: Geema.
- Vera, R. (2010). *Radioteatro histórico. "Palabras para escuchar".* Tierra del Fuego: Editora Cultural Tierra del Fuego.
- Walsh, F. (2004). *Resiliencia familiar. Estrategias para su fortalecimiento.* Buenos Aires/Madrid: Amorrortu.

PROPUESTAS INTEGRADAS PARA LA ENSEÑANZA DE LOS LENGUAJES ARTÍSTICOS

"La experiencia en las artes es una forma de extirpar callos,
un vehículo mediante el cual las propias terminaciones nerviosas
se vuelven más agudas y sensibles.
Por eso las artes nos permiten dar sentido al mundo."

Elliot W. Eisner, 1995.

La realidad contemporánea, nos muestra que las manifestaciones artísticas han avanzado sobre nuevos escenarios sociales, construyendo relatos que se alejan de las formas tradicionales.

El impulso de la tecnología, el multiculturalismo y la globalización han provocado que los discursos artísticos busquen nuevas formas expresivas y constructivas. Una de las formas a través de las cuales los Lenguajes Artístico se manifiestan en la actualidad, es desde la integración[167]. Esta característica se relaciona directamente con la forma perceptiva con la que los seres humanos conocemos, aprehendemos y experimentamos nuestra realidad.

Durante el "hecho artístico" se activan diferentes sensaciones que favorecen el disfrute, la reflexión, el conocimiento y la expresión. Apreciar una producción visual (foto, cuadro, video), por ejemplo, implica observar, sentir desde el tacto, hacer asociaciones cognitivas, recurrir a imágenes mentales vividas o imaginadas, pensar en un espacio real, concibiendo sonidos y voces. Lo mismo ocurre al presenciar una obra teatral donde se congregan otras variantes espaciales, voces, palabras, sonidos, climas (iluminación, otros efectos), provocando que, como espectadores, se participe de esa narrativa con todos los sentidos.

Por lo expuesto consideramos importante, que desde el área de Lenguajes Artísticos, en el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria, se piensen y proyecten acciones pedagógicas desde la integración. Nos referimos a pensar en espacios escolares para proyectos compartidos e integrados, acordando momentos para desarrollarlos. El grupo de docentes, que integran el área de cada institución, deberá acordar y debatir sobre las propuestas, contemplando que no se pretende borrar la especificidad de cada lenguaje, sino procurar una integración de la experiencia estética.

Para ello, se hace necesario reorganizar el currículum, realizando una selección de contenidos de cada lenguaje, atendiendo a que ese "recorte" permita pensar en saberes comunes o transversales a los demás espacios curriculares del área. No dejamos invalidada la posibilidad de proyectar la integración con otras áreas de enseñanza de la Educación Secundaria, solo que, en este caso, se

[167] "Richard Pring (1977, citado por Torres, 1998, p. 113) propone distinguir entre interdisciplinariedad e integración; la primera denominación se refiere a la interrelación de diferentes campos de conocimiento con finalidades de investigación o de resolución de problemas. En esta modalidad no se verían necesariamente afectadas las estructuras de cada área de conocimiento. En cambio, el vocablo "integración" significa la unidad de las partes, de modo tal que estas quedan transformadas de alguna manera. Una simple suma o agrupamiento de objetos distintos o de partes diferentes no crearía necesariamente un todo integrado. Por tanto, el vocablo "integración" resulta más adecuado para subrayar la unidad que debe existir entre las distintas disciplinas y formas en conocimiento en las instituciones escolares." Giráldez A. (2009), *Educación artística, cultura y ciudadanía: Metas educativas 2021*. España: Fundación Santillana, OEI.

involucran otros niveles de complejidad que deberán ser acordados entre los docentes implicados. El paso de propuestas en cada lenguaje a propuestas integradas, debe darse de forma gradual dentro de las instituciones, en tanto que, cuanto más se amplían las áreas convocadas, mayor será la variedad de propuestas, necesidad de acuerdos, de monitoreo, de acompañamiento, entre otras.

No obstante, se pueden originar espacios de acuerdos en los encuentros de coordinadores de áreas, para pensar en algunos niveles de integración de los Lenguajes Artísticos con otras áreas del conocimiento escolar. A continuación, desarrollamos algunos niveles de integración[168], no los únicos, a considerar:

- *Conexión a través de recursos.* Esta forma de integración, permite que una disciplina sirva a otra/s proporcionándole un vehículo a través del cual, determinados conceptos, pueden ser desarrollados, construidos o reelaborados desde un lugar de mayor trascendencia. Se trata de emplear imágenes o melodías, para trabajar en Prácticas del Lenguaje en la construcción de producciones escritas. Esto, si bien existe como práctica arraigada en las instituciones, merece ser revalorizado desde la integración con los espacios curriculares involucrados (Lenguaje Plástico Visual, Lenguaje Musical). Entre el Lenguaje Teatral y Prácticas del Lenguaje, por ejemplo, se puede arribar con los alumnos a determinados acuerdos, abriendo la reflexión y el debate sobre los modos de abordar los diferentes tipos textuales desde uno u otro lenguaje.
- *Conexión a través de temas o ideas.* Esta forma de trabajo integrado, es ideada a partir de un tema o asunto que permita congregar a los espacios curriculares involucradas. La denominación de la temática, permite poner énfasis en determinadas áreas del conocimiento ("Intervenciones urbanas artísticas") o ampliar la asistencia de todas las áreas con igualdad de participación, convocando como objeto de estudio una idea o concepto compartido ("La discriminación"). Una primera recomendación, sería seleccionar un eje temático para trabajar en toda la escuela con un grupo de alumnos, primer año, por ejemplo. La propuesta pensada puede planificar la inclusión paulatina, durante el transcurso del año, de otros cursos de alumnos o ampliarse, en otros momentos, a toda la institución.
- *Conexión a través de la resolución de problemas.* La integración, en esta instancia, se da a partir de una problemática a resolver que puede provenir desde los propios alumnos de un curso o de toda la institución, desde el contexto (institución, barrio, ciudad, provincia, país), desde los docentes. Los problemas existentes en la cotidianeidad, congregan una amplia diversidad, por lo cual en el momento de optar por una de ellas, "lo más urgente o lo más cercano a la realidad de los adolescentes", pueden ser criterios a aplicar para seleccionar el conflicto sobre el cual trabajar la integración. Arribar a un problema entre todos, significa desplegar estrategias para conocerlo, búsqueda de acciones para resolverlo, y, sobre todo, compromiso de todos en un hacer que implica un comienzo, un desarrollo y un fin. Todos y cada uno aportan en la resolución, por eso, la elección del problema debe ser colectiva, convocante y no forzada, capaz de provocar interés y sostenimiento en el tiempo.

Cada una de estas formas de integrar, pueden desarrollarse con un objetivo final, en donde la producción artística se comparta con otros grupos de alumnos (en las aulas), con toda la comunidad educativa (en el patio, recreos, paredes, actos escolares, muestras anuales) o, incluso, llevarla fuera de la escuela (en otras escuelas, en plazas, centro culturales, en el hospital, otros). Algunas propuestas[169] para trabajar:

- Propaganda grabada con cámara de video.
- Stop Motion.
- Títeres solidarios.
- Radio teatro.
- Fotonovela.
- Historietas.

[168] Propuesto por Giraldez, A., (2009) en *Educación artística, cultura y ciudadanía: Metas educativas 2021*. España: Fundación Santillana, OEI.
[169] Propuestas sugeridas por Docentes de Lenguajes Artísticos de las Escuelas Secundarias de Río Grande, Tolhuin y Ushuaia.

- Rock Nacional.
- Performance.
- Representaciones teatrales.

A continuación, se desarrollan dos propuestas pedagógicas pensadas para la enseñanza y el aprendizaje de los Lenguajes Artísticos desde la integración.

- **Títeres solidarios** *(integración a través de temas o ideas).*

Nuestra comunidad, se caracteriza por ser muy solidaria ante diferentes situaciones sociales. Mientras transcurre el año, surgen oportunidades diversas para trabajar la solidaridad como valor en nuestros jóvenes, y concretar cruzadas solidarias.

Consideramos que los Lenguajes Artísticos, permiten pensar en una participación solidaria diferente dentro de la comunidad. Los títeres representan un modo posible porque congregan un discurso que es complejo (visual, sonoro, textual, gestual) pero a la vez, atractivo, desafiante.

Primeramente, se deberá trabajar con los alumnos el valor de la solidaridad y buscar un momento propicio ("Día del niño", por ejemplo) para proyectar el trabajo conjunto. Una vez que se selecciona el ¿dónde y cuándo? se comienza a trabajar en la organización del proyecto: distribución de roles, grupos destinados a la adquisición de materiales, a la confección de los títeres, al armado del guión, etcétera.

Desde el Lenguaje Plástico Visual

Los títeres guardan una relación con el contexto en el cual se exhiben, por ello, se deberá evaluar qué tamaño será el más adecuado. En tal sentido, nos encontraremos con la posibilidad de proyectar títeres de dedos hasta de grandes dimensiones con sostén de varillas e interviniendo más de una persona en sus movimientos. Si el proyecto se piensa para ser presentado en un lugar amplio (patio de escuelas, calle, plazas) serán más apropiados personajes de mayor tamaño, y si es en lugares más reducidos (aula de jardín, sala de un hospital) las dimensiones deberán ser menores.

Muchas son las formas que puede adquirir un títere, en tanto que se relacionan directamente con el personaje al cual representan. Observar los gestos de las personas, el tono de su voz, las facciones de los rostros, las posturas corporales, las relaciones de tamaño, enriquecerán la representación de los personajes.

Los materiales con los que se construyan son indistintos considerando, a la hora de elegirlos, que los mismos colaboran con las características del personaje (lo frágil, lo femenino, lo masculino, el temperamento, las edades) y hasta el propio cuerpo puede actuar como "material".

Desde el Lenguaje de la Danza

Los personajes elegidos para participar en la obra de títeres pueden ser "corporizados", otorgándoles a éstos sus propios movimientos, movimientos específicos de ese personaje, que dependerá de las características del mismo, por ejemplo si es un niño, joven o adulto, si es pesado o liviano, alto o bajo, también dependerá del oficio o tarea que se le haya encomendado, o de las acciones a llevar adelante, todo ésto influirá en la postura que se tome, el peso, la energía, la manera de desplazarse y de comunicarse. Una vez reunidos todos estos elementos, se puede pensar en crear una coreografía con todos y cada uno de estos personajes, teniendo en cuenta esas características personales.

Desde el Lenguaje Musical

En este tipo de producciones integradas será muy importante tener en cuenta las variables que entran en juego, al momento de la puesta en escena. Entre otras, uso expresivo de la voz, utilización de recursos tecnológicos vinculado con la edición de sonido, cualidades acústicas de los recintos. Este último aspecto, es tenido en cuenta desde los contenidos expresados en el eje de la "Contextualización del Hecho sonoro y Musical". Aquí, analizaremos las características

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

acústicas del escenario para la presentación, por ejemplo, la reverberancia con público y sin público, la necesidad de amplificación.

Tendremos en cuenta también, la conveniencia o no de grabar previamente los diálogos y sonorizaciones, para hacer más fluido el desarrollo de la presentación y poder concentrarse en la técnica de manejo de los títeres por parte de los alumnos. Aquí, se hace necesario la investigación y utilización de herramientas tecnológicas, que permitan el registro y reproducción más adecuada para este tipo de producciones. Esto implica la toma de decisiones sobre temas tales como, grabación en una sola toma, grabación por canales, en qué formato grabar, de qué forma se va a reproducir, entre otros.

Con respecto a la caracterización de los personajes para la obra de títeres estos se pueden enriquecer a partir de la composición de secuencias sonoras que identifiquen cada personaje, los que se pueden utilizar, por ejemplo, como anuncio de la aparición en escena. Estas composiciones tratarán de reflejar gestos, posturas corporales de los títeres, a través de secuencias simples realizadas por los alumnos. Estos pueden ser glisandos ascendentes y descendentes con flauta de émbolo, pequeñas escalas o diseños melódicos con metalofón o piano, sonidos indeterminados, como los de botellas, latas, cadenas, entre otros.

Otra forma posible es que los personajes puedan surgir a partir de un sonido, un tema musical o un movimiento[170].

Desde el Lenguaje Teatral

Desde el Lenguaje Teatral, consideramos que los recursos aportados por todos los lenguajes pueden enriquecer la propuesta integrada y que, en el marco de una estructura solidaria y democrática, puede lograrse una fusión de elementos estéticos que arriben a un hecho artístico en el que el espectador/receptor se vea comprometido e identificado con dicho suceso. Pero fundamentalmente creemos necesario, además de orientar técnicamente a los alumnos sobre recursos disponibles, escuchar en primer lugar sus voces con respecto a cómo abordar la tarea integrada, y cuál es su mirada sobre la solidaridad, tema que nos convoca en esta oportunidad.

Ampliamos además desde nuestro lugar, la idea tradicional de los títeres por la noción de *teatro de objetos*: "Término reciente que a veces sustituye al de -teatro de títeres-, que se considera pasado de moda y peyorativo. Engloba, además de los títeres y marionetas, la escenografía móvil, las instalaciones, las alianzas entre actores y figuras..." (Pavis, 1998, p. 449).

Creemos que una forma viable de que todas las "voces" sobre el tema de la solidaridad sean escuchadas, sería dar impulso a la tarea iniciando con ejercicios de improvisación que surjan del tema (solidaridad) y de estímulos sonoros, musicales, visuales, sensaciones corporales. Sería ideal que todos, o la mayor parte de los alumnos, transiten esta experiencia. Una posibilidad para construir el trabajo, con características de creación colectiva, sería la de realizar improvisaciones con:

- Títere tradicional.
- Alumnos que imitan acciones, voces y movimiento del títere tradicional.
- Títeres (manipulados por alumnos) que imitan acciones, voces y movimientos de los personajes creados por los compañeros.
- Títeres que imitan acciones, voces y movimientos de figuras públicas.
- Manipulación de alumnos/actores sobre títere, muñeco o maniquí a escala real.
- Manipulación de alumnos/actores sobre otros alumnos como si fueran títeres, muñecos o maniquíes.

Consideramos que este sería un modo factible, para que la propuesta integrada surja más bien del interés y la vivencia individual y grupal sobre el tema escogido, que por inducciones técnicas o

[170] Ver, como material de consulta, los espectáculos de Hugo Suarez e Inés Pasic "Cuentos Pequeños" (1990) donde se pueden visualizar las diferentes posibilidades de utilización del recurso sonoro, desde su presencia o ausencia.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

estéticas del docente, y tal vez tengamos la posibilidad de asistir a un hecho artístico integrado, que represente las inquietudes de sus ejecutores principales: los alumnos.

- **Puesta en escena o performance**[171] *(integración a través de resolución de problemas).*

Las problemáticas ambientales que presenta nuestra provincia, son situaciones que podemos abordar desde los Lenguajes Artísticos en propuestas integradas, favoreciendo la participación de todos los alumnos. Primeramente debe aparecer el debate grupal, para que la elección del problema que nos convoque sea representativa. A continuación consideramos oportuno desarrollar, como ejemplo, una propuesta que fue planteada por docentes de nuestra provincia: **"El bosque quemado"**[172].

Los incendios en nuestros bosques, son una de las realidades que permitirán reflexionar con nuestros alumnos sobre las actitudes preventivas hacia nuestro medio.

Se puede comenzar la propuesta, visitando lugares donde se han producido incendios (bosques, pastizales o en su defecto viviendas) y tomar fotografías para el trabajo en el aula. A partir del contacto con el lugar o con imágenes, comenzar a explicitar con los alumnos lo que el fuego produce, las sensaciones que nos provoca, comparar la naturaleza con nosotros, establecer nexos entre nuestros sentidos y los árboles. Este momento, permitirá construir relaciones metafóricas de lo que el fuego sugiere desde el dolor, el desastre y la muerte sobre el suelo, los árboles, los animales, en definitiva, sobre todo lo que toca. Presentar material literario que narre la situación, es una forma interesante para sugerir nuevas imágenes que enriquecerán el proceso como, por ejemplo, el poema "Los árboles"[173] (a continuación se transcribe la primera estrofa):

"Nadie eleva plegarias por los árboles
Cuando secos se enleñan hasta el polvo
Y ya polvo se embarran con la lluvia
Y ya barro se adentran en la tierra
Y consuelan los pastos"

Se sugiere en esta instancia habilitar un cuaderno de notas, apuntes y bocetos sobre lo que va surgiendo en los alumnos, los acuerdos grupales, las ideas, como un material de conexión entre los alumnos y docentes.

Una producción integrada, puede ser una puesta en escena que cuente (a partir de sonidos, acción corporal e imágenes) el desarrollo de la acción del fuego sobre el bosque. Se trabajarán los contenidos de cada lenguaje, que posibiliten la construcción colectiva e individual en la representación artística proyectada.

Desde el Lenguaje Teatral

El "performance art" se traduce también como el "teatro de las artes visuales" (Pavis, 1998) y tal vez aparezca aquí la integración de lenguajes en su estado más concreto. Antes de abordar el tema del "bosque quemado", se puede solicitar a los alumnos que realicen una breve investigación histórica referida a los impulsores de las performances en la década del sesenta, sus difusos límites en relación con el "happening" y rastrear, por ejemplo, las influencias de artistas[174] que desarrollaron esta propuesta en diferentes momentos históricos. Seguramente, esta investigación en contexto socio cultural, ampliará la mirada y será disparadora de ideas y propuestas de los alumnos, con la posibilidad de ser transferidas al contexto presente.

El bosque quemado, nos lleva directamente a la asociación del deterioro que sufre nuestro ambiente y, en general, los adolescentes no dudan en comprometerse solidariamente con este tipo

[171] Una performance se entiende como **muestra escénica**, muchas veces con un importante factor de improvisación, en que la provocación o el asombro, así como el sentido de la estética, juegan un rol importante.
[172] Propuestas sugeridas por Docentes de Lenguajes Artísticos de las Escuelas Secundarias de Río Grande, Tolhuin y Ushuaia.
[173] Aldazábal, C. J., (2003). *Nadie enduela su voz como plegaria*. Editorial Tantalia. Buenos Aires. Ver también otros autores nacionales.
[174] Ver John Cage (músico), Merce Cunningham (coreógrafo), Name June Park (videasta), Allan Kaprow (escultor). Los happening del Instituto Di Tella (Argentina) o más recientemente los espectáculos de La Fura dels Baus (España) o De La Guarda (Argentina).

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

de causas. Como se dijo antes, escuchar lo que sienten y piensan al respecto será un buen punto de partida. Un método teatral para abordar el tema elegido consiste en potenciar los opuestos, o sea la situación conflictiva, mediante el trabajo de improvisaciones o dramatizaciones que proponen los alumnos con el acompañamiento docente.

Utilizando la **estructura dramática** a modo organizativo (como instancia previa al momento de la *performance*) para realizar improvisaciones, podemos abordar el trabajo de la siguiente manera:

Los **sujetos**: alumnos/actores improvisan secuencias donde un grupo acciona en favor del cuidado ambiental, otro grupo lo hace en oposición a éste y en favor de la destrucción del ambiente, por último, un grupo muestra una postura indiferente y descomprometida con respecto al tema. Estas improvisaciones se muestran una por vez y, finalmente, se fusionan las tres para potenciar el **conflicto,** realizando los ajustes convenientes.

La oposición de fuerzas en este caso puede verse representada, por ejemplo, en el deseo de vivir de los árboles opuesto al deseo de destrucción del fuego, el hombre enfrentado a su ambiente, u hombres enfrentados entre sí, según la postura que adopten al respecto de un bosque quemado los "actores" que transiten por las improvisaciones. Las **acciones** que los alumnos/actores/personajes realizan, son un camino propicio para solucionar o afrontar el o los **conflictos** que se van presentando, en un camino de investigación para construir personajes e **historia**.

Hacer consciente el uso del **entorno**, tanto el de la ficción (el bosque quemado y sus circunstancias) como el del espacio real (aula, salón, museo o lugar elegido para la *performance*) ordena las escenas y la secuencia de acciones. Además, la investigación sobre el espacio físico real, generalmente, dispara ideas y se lo puede usar apropiándose de él, en función de lo que queremos contar.

Otros modos menos convencionales para la construcción de la propuesta escénica integrada, pueden vincularse al lenguaje metafórico del cuerpo y el espacio, de manera que los alumnos transiten por estas instancias conflictivas que emanan de la situación "bosque quemado", de modo vivencial, apelando al lenguaje corporal, visual, musical. Organizando al grupo desde el juego dramático, puede trabajarse el conflicto desde un tema musical, dividiendo al grupo en dos opuestos, unos representan los árboles, otros representan el fuego. Sobre este trabajo, los recursos de la danza pueden ser muy efectivos para construir una coreografía colectiva, sosteniendo la idea de los opuestos. Tal vez una proyección fotográfica o de video del bosque quemado, o símbolo visual que remita a ello, funcione como disparador del trabajo y sea parte de la *performance*. Textos surgidos de las improvisaciones proyectados con el cañón multimedia podrían utilizarse, además, en el intercambio con actores y público, por ejemplo si se proyecta la imagen sobre el cuerpo de los espectadores.

A la hora del acontecimiento (*happening* o *performance)* los alumnos/"actores" pueden entregar fósforos, diarios, trozos de madera, arena, agua, o todo ello, entre los asistentes. Esta sería otra forma de involucrar a los espectadores. O, luego de que los actores utilicen carbón para pintarse o escribir sobre el cuerpo de los compañeros y/o sobre espacios destinados para eso, entregar ese mismo carbón a los espectadores para que intervengan de algún modo e involucrarlos en el acontecimiento. El factor imprevisto, el azar, la provocación, el carácter irrepetible y efímero son las constantes presentes en la *performance* y el *happening*. Por lo tanto, los ejemplos dados sólo sirven como tales. Lo interesante es que propuestas con esta orientación de involucrar al público, surjan de los alumnos.

Desde el Lenguaje de la Danza

Se puede comenzar a trabajar la idea de un bosque desde las raíces de un árbol, con una música suave, que invite a trasladar esa imagen al cuerpo, usando las extremidades (piernas y brazos) para hacerlo. "Las palabras guías", ayudan a comprender mejor la idea que se quiere trabajar,

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

palabras como *las raíces se extienden, las raíces crecen y se entrelazan con otras raíces, las raíces van tomando cuerpo y altura, el árbol crece*, entre otras. En este trabajo, es importante el registro de la intensidad del movimiento, para lograr una relación con la realidad.

Es posible ir incorporando algunos elementos como el viento y su efecto en los árboles, un viento suave como brisa o uno fuerte e intrépido, los sonidos que cambian de acuerdo a la energía con la que sople. La música irá adecuándose a los diferentes momentos, ésta debe pensarse y seleccionarse paralelamente a la propuesta.

También el bosque puede ir conformándose de a poco, primero con algunos árboles creciendo progresivamente, para ir agregando otros hasta completarlo. De esta manera, incorporar tantos elementos como se piensen hasta llegar al "incendio", (respondiendo al nombre de la propuesta). El fuego, su color, movimiento y acción, son ideas factibles de trasladarse al cuerpo o ser corporizados, así como las sensaciones que pueda producir este fenómeno, de esta manera se irá componiendo una Danza personal y/o grupal que exprese la idea de, por ejemplo: *un fuego agresivo, uno invasivo, un fuego lento que se extiende de a poco*, etcétera. La imagen del bosque quemado, como el registro fotográfico del inicio, son posibles finales para la propuesta, pero también, posibles comienzos, por ejemplo al pensar en una transformación de "este bosque quemado" en un nuevo comienzo, en un renacer de retoños, tal vez desde la semilla. Todas estas imágenes, trasladadas al cuerpo desde la Danza, facilitan el encuentro de los movimientos que den respuesta a la idea que se quiera transmitir, y contribuye a la toma de conciencia sobre la responsabilidad que todos tenemos en el cuidado de nuestros bosques.

Desde el Lenguaje Plástico Visual

Primeramente, es importante un acercamiento a las formas que se van a representar, y los climas visuales que se deben ir generando dentro del relato integrado. La observación y el estudio de los árboles (cortezas, alturas, colores, formas) característicos de nuestros bosques, permitirá proyectar formas y caracterizaciones genuinas.

Para proyectar las caracterizaciones de los personajes, se pueden tener en cuenta artistas visuales que hayan trabajado con propuestas ambientalistas o desde el surrealismo. Este movimiento, posibilita la fusión de formas de naturalezas diferentes, en este caso hombre y árbol, en una nueva imagen.

Los materiales a emplear, podrán ser los que se adecuen más a la imagen proyectada por los alumnos, atendiendo a que el propio cuerpo participará: algunos requerirán de un sostén de alambres o varillas de maderas, otros simplemente con telas, o indumentaria cotidiana intervenida con algún otro material o pintura sobre el cuerpo. Hay materiales que permiten, por la acción del movimiento del cuerpo, producir sonidos. Tal es el caso de los plásticos, los metales, los papeles o algunas telas que podrán formar parte de la imagen en su conjunto y colaborar, a la vez, con los climas sonoros.

La elección de la paleta de color es importante, porque acompañará los distintos momentos de lo narrado. Para ello, se preverá que algunas partes de las caracterizaciones de los personajes permitan ir quitándoselas mientras "el fuego avanza", por ejemplo.

La incorporación de la luz coloreada, a partir de linternas o reflectores, permite provocar diferentes climas. En tal sentido, tener en cuenta que la ubicación de las fuentes de luz contribuyen en el relato: desde arriba, al ras del piso, desde atrás, desde el frente, o sostenida por los propios actores. Otra forma de incorporar la luz y la imagen bidimensional al espacio escénico es proyectando, en diferentes momentos, sobre la escena y sobre los actores, imágenes del bosque en diferentes estados u otras imágenes abstractas donde, desde el color, se refuercen las acciones contadas.

Desde el Lenguaje Musical

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

El abordaje de esta propuesta de integración se puede realizar, considerando los contenidos correspondientes al eje de la *"Apreciación Reflexiva"* con actividades tendientes a analizar e interpretar los recursos sonoros utilizados en obras musicales[175].

Desde los contenidos expresados en el eje de la *"Producción Musical"*, se propone la sonorización de ciertos momentos de la performance, las que pueden generar los propios árboles personificados, con sonidos producidos por la voz, percusión corporal o materiales sonoros, generando superposiciones sonoras (arreglos pre polifónicos) susurros, glisandos, quejidos, frotación de manos, silbidos, entre otros. Este tipo de propuestas, permite abrir nuevos caminos hacia la transformación de los materiales musicales, melodía, ritmos, armonía, texturas, instrumentación, estructura formal, etcétera. Principios trabajados desde la Música Contemporánea.[176]

Aquí, también se pueden personificar los agentes externos que producen cambios y reacciones en el bosque, con fuerte presencia del estímulo sonoro, como por ejemplo, el viento, el fuego, el agua.

A modo de cierre sobre la integración

Como palabras de cierre a este apartado, que piensa la **integración** como una forma más en la enseñanza de los Lenguajes Artísticos, consideramos oportuno pensar que:

> *"Se entiende cada vez más que el arte no es un elemento complementario o ajeno a la ciencia y la tecnología, sino que contribuye a la creación de conocimiento y que, cuando se aborda desde una perspectiva pedagógica y ética pertinente, incide en la transformación del entorno personal, escolar y comunitario, y puede contribuir a fomentar la participación social, la creación de cohesión social y la construcción de ciudadanía."* (Jiménez, L., 2009).

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Abadi, S., Kotín, C. & Zeilonka, L. (2001). *Música Maestro*. Buenos Aires, México: Lumen.
- Akoschky, J., Brandt, E., Calvo, M., Chapato, M.E., Harf,R., Kalmar, D., Spravkin, M., Terigi, F. y Wiskitski, J. (1998). *Arte y escuela: Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Argentina, CFE Resolución N° 111/10 (2010). *La Educación Artística en el Sistema educativo nacional. Anexo*. Buenos Aires, Argentina.
- Argentina, CFE Resolución N° 141/11 Anexo II (2011). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios Educación Artística para 1° y 2° / 2° y 3° año del Ciclo Básico de Educación Secundaria.* Buenos Aires, Argentina.
- Argentina, CFE Resolución N° 135/11 Anexo I (2011). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de Educación Artística para 2° ciclo de Educación Primaria y Séptimo año de Educación Primaria/Primer año de Educación Secundaria.* Buenos Aires, Argentina.
- Barreiro, T. (2010). *Los del fondo. Conflictos, vínculos e inclusión en el aula.* Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Belinche, D. & Larrègle, M. E. (2006). *Apuntes sobre Apreciación Musical*. La Plata, Buenos Aires: Edulp.
- Bonafede, E. (2010). *Historias Liminares*. Tierra del Fuego: Editora Cultural Tierra del Fuego.
- Brook, P. (1994). *La puerta abierta. Reflexiones sobre la interpretación y el teatro.* Barcelona: Alba.
- Brook, P. (2000). *El espacio vacío. Arte y técnica del teatro*. Barcelona: Península.

[175] Aquí se sugieren como material de análisis obras de Mayumana, Mike Tompkins, Alaa Wardi quienes trabajan el recurso sonoro como un elemento compositivo.

[176] Dentro de la Música Contemporánea Académica ver Pierre Boulez. Pierre Schaeffer, Luigi Russolo. En Latinoamérica Raúl Minsburg, Alfredo del Mónaco, Adina Izarra, Julio Estrada, Alicia Terzián, entre otros.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

- Diseño curricular EGB3 versión 1.0 (1998) Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.
- Dussel, I. y Gutiérrez, D. (compiladoras 2006). *Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen.* Buenos Aires, Argentina: Manantial, Flacso y Fundación Osde.
- Eines, J. & Mantovani, A. (2008). *Didáctica de la dramatización.* Barcelona: Gedisa.
- Élola, H. (1989). *Teatro para maestros. El juego dramático para la expresión creadora.* Buenos Aires: Marymar.
- Elliot Eisner (1998). *Educar la Visión Artística.* Barcelona, España: Paidós.
- Falcoff, L. (1994). *Bailamos?* Buenos Aires: Ricordi.
- Fernando Hernández (2000). *Educación y Cultura Visual.* Editorial Octaedro.
- Fischerman, D. (1998). *La Música del Siglo XX.* Buenos. Aires: Paidós.
- Frega, A. & Sabanes, I. (2008). *Música en el Aula.* Buenos. Aires: Bonun.
- Fux, M. (2004). *Qué es la Danzaterapia.* Buenos Aires: Lumen.
- Gainza, V. (1993). *La Educación Musical Frente al futuro.* Buenos Aires: Guadalupe.
- Gamboa de Vitelleschi, S. (2009). *Juegos de expresión y creación teatral.* Buenos Aires: Bonum.
- Gardner, H., Kornhaber, M. & Wake, W. (2005). *Inteligencia. Múltiples perspectivas.* Buenos Aires: Aique.
- Gardner, H. (2008). *Inteligencias Múltiples: La teoría en la práctica.* Buenos Aires, Argentina: Paidós Transiciones.
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica.* Buenos Aires: Paidós.
- González de Díaz Araujo, G., Martí, S., Trozzo, E., Torres, S. & Salas, B. (1998). *Teatro. Adolescencia y Escuela Fundamentos y práctica docente.* Buenos Aires: Aique.
- González de Díaz Araujo, G., Trozzo, E., Montero, M., Sampedro, L. & Salas, B. (1998). *El teatro en la escuela Estrategias de Enseñanza.* Buenos Aires: Aique.
- Holovatuk, J. & Astrosky, D. (2009). *Manual de juegos y ejercicios teatrales.* Buenos Aires: Atuel.
- Isse Moyano, M. (2010). *Danza moderna argentina cuenta su historia.* Editorial Artes del sur.
- Jiménez, L., Aguirre, I. y Pimentel, L. (coordinadores 2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía: Metas educativas 2021.* España: Fundación Santillana, OEI.
- Kalmar, D. (2005). *Qué es la Expresión Corporal.* Buenos Aires: Lumen.
- Laban, R. (1993). *Danza Educativa Moderna.* Buenos Aires: Paidós.
- Lineamientos curriculares para el Ciclo Básico de la ESO (2011). *Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.* Tierra del Fuego Antártida e Islas del Atlántico Sur, Argentina.
- Mantovani, A. (2004). *El teatro un juego más.* Buenos Aires: Novedades educativas.
- Markessimis, A. (1995). *Historia de la danza desde sus orígenes.* Madrid: Librerías deportivas Esteban Sanz Martier.
- Martín, A. (1997). *Fiesta en la calle. Carnaval, mugas e identidad en el folclore de Buenos Aires.* Buenos Aires: Colihue.
- MEN. Ley Nacional N° 26.150. *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral.*
- Morduchowicz, R. (2004). *El capital cultural de los jóvenes.* Fondo de cultura económica.
- Nachmanovitch, S. (2011). *Free Play. La improvisación en la vida y en el arte.* Buenos Aires: Paidós.
- Orts, V. J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren.* Barcelona, España: Grao.
- Ossona, P. (1991). *La educación por la danza.* Buenos aires: Paidós.
- Pavis, P. (1998). *Diccionario del teatro.* Barcelona: Paidós.
- Paynter, J. (1991). *Oír aquí y ahora: una introducción a la música actual en las escuelas.* Buenos Aires: Ricordi.
- Penchasky, M. (1997). *En Movimiento.* Buenos Aires: Sudamericana.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

- Pérez Guarnieri, A. (2007). *África en el Aula: una propuesta de educación musical.* La Plata, Buenos Aires: Edulp.
- Pérgamo, A. M. (2006). *Música Tradicional Argentina.* Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Piterbarg, A. ((2008). *Repensar lo corporal.* Buenos Aires: RV.
- Porstein, A. (2009). *La expresión corporal. Por una danza para todos.* Buenos Aires: Novedades Educativas.
- *Revista Novedades Educativas,* Año 22/N° 233 Mayo 2010.
- *Revista Nuestra Cultura,* Año 3/N° 10, 2010. Romero, C., Prat, D. & Marín, A.. *Carnavales. alegría federal.*
- *Revista Kiné*, Año 16/N° 80 Buenos Aires 2008. Gonzalez Gonz, S. Danza integradora.
- Scaccheri, I. (2010). *Brindis a la Danza.* Buenos Aires: Leviatán.
- Segovia, G. (2010). *Danza y expresión Corporal.* Buenos Aires: Ediciones del aula Taller.
- Serrano, R. (2004). *Nuevas tesis sobre Stanislavski. Fundamentos para una teoría pedagógica*. Buenos aires: Atuel.
- Shafer, M. (1998). *Cuando las palabras cantan*. Buenos Aires: Ricordi.
- Small, C. (1991). *Música, sociedad, educación*. Madrid: Alianza.
- Stanislavski, C. (2009). *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la encarnación*. Barcelona: Alba.
- Stanislavski, C. (2010). *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la vivencia*. Barcelona: Alba.
- Stanislavski, C. (1998). *Manual del actor*. Recopilación de Elizabeth Reinolds Hapgood. México: Diana.
- Stokoe, P. & Sirkin A. (1994). *El proceso de la creación en arte.* Buenos Aires: Almagesto.
- Stokoe, P. (1978). *Expresión Corporal. Guía didáctica para el docente.* Buenos Aires: Ricordi
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. España: Edit. Morata.
- Trozzo, E., Sampedro, L. & Torres, S. (2004). *Didáctica del teatro I.* Mendoza: Instituto Nacional del Teatro – Facultad de Artes y Diseño U.N.CUYO.
- Trozzo, E., Tapia G., González, G., Bagnato, L., Viggiani, S., Saba, P., Sinay, P. & Sampedro, L. (2004). *Didáctica del teatro II.* Mendoza: Instituto Nacional del Teatro – Facultad de Artes y Diseño U.N.CUYO.
- Trozzo, E., Vigianni, S. & Sampedro, L. (2003). *Dramaturgia y escuela II.* Mendoza: Instituto Nacional del Teatro – Facultad de Artes y Diseño U.N.CUYO.
- Vega, R. (1996). *Escuela, teatro y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Santillana.
- Vega, R. (1997). *El juego teatral. Aporte a la transformación educativa*. Buenos Aires: Geema.
- Vera, R. P. (2010). *Radioteatro histórico. "Palabras para escuchar".* Tierra del Fuego: Editora Cultural Tierra del Fuego.
- Vexenat, M. J. (2011). *Danzaterapia, vida y transformación.* Buenos Aires: Lumen.
- Vigotsky, L.S. (2003). *Imaginación y creación en la edad infantil.* Buenos Aires, Argentina: Nuestra América.
- Walsh, F. (2004). *Resiliencia familiar. Estrategias para su fortalecimiento*. Buenos Aires/Madrid: Amorrortu.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

EDUCACIÓN FÍSICA

LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

La Educación Física incide en la constitución de la identidad de los niños/jóvenes, impactando directamente en su corporeidad y en su motricidad, entendiendo a éstas como dimensiones[177] que le dan sentido a la existencia humana.

La corporeidad de cada persona se va construyendo a lo largo de toda su existencia. Esta construcción es a su vez orgánica y subjetiva, aspectos que se influyen en forma mutua y permanente. La motricidad, entendida como intencionalidad en acción de la corporeidad, permite al ser humano crear, transformar, concretar proyectos, desenvolverse en el campo[178] de la cultura corporal y situarse activamente en el mundo.

Esta visión integradora y compleja del hombre, se encontrará reflejada en la enseñanza de la Educación Física, la cual se ocupará de crear las condiciones necesarias para incidir en el desarrollo de la corporeidad y motricidad de cada persona, tomando en cuenta sus posibilidades de aprendizaje, el contexto social y cultural en el que vive, contribuyendo así a su plena realización.

En síntesis:

"disponer de una corporeidad que haga posible nuestro ser y estar en el mundo con bienestar" (Grasso, 2005, p. 317)

La relevancia que adquiere la Educación Física, al estar presente durante todo el recorrido escolar, es que permite la democratización en el acceso a contenidos propios de este campo, y la inclusión de todas las personas en propuestas de enseñanza que les posibiliten avanzar hacia la conquista de su disponibilidad corporal y motriz.

Desde esta mirada, la Educación Física ayudará a los alumnos a convertirse en seres críticos y reflexivos, abriendo espacios reales de juego que faciliten la expresión de necesidades e intereses de los mismos.

Cuando un niño o un adolescente se mueve, lo hace como ser integral, por lo cual la enseñanza de la Educación Física no se debe dar en forma aislada, sino que debe trascender las fronteras de los contenidos del área e integrarse con los recursos de las demás áreas curriculares.

Es necesario que en las clases de Educación Física se priorice el sentido lúdico, ya que como recurso didáctico, el juego es el pilar fundamental que contribuye a la formación e integración de la corporeidad y a la edificación de la existencia motriz.

La tarea pedagógica del área deberá orientarse con el propósito de que los alumnos accedan a un aprendizaje motor significativo, de modo tal que frente a una nueva situación motriz puedan ser capaces de analizarla en relación con sus propias capacidades o habilidades motrices, y utilizarlas y/o adaptarlas de manera significativa y no arbitraria a las situaciones planteadas. Al mismo tiempo se buscará que, progresivamente, el niño o el adolescente puedan tomar decisiones y explicar cómo realizaron determinada acción motriz y qué procedimientos emplearon para llevarla a cabo.

[177] Se entiende como dimensiones "los aspectos que definen lo humano, diferenciándolo de otras condiciones compartidas con los restantes seres vivos" Manuel Sergio citado por (el libro *La formación docente en Educación Física* escrito por los autores: Nidia Corrales, Silvia Ferrari; Jorge Gómez, Gladys Renzi.)

[178] Se comparte la idea de que "en todas las sociedades, cualquier sea el grado de desarrollo de las mismas, existen y se configuran constantemente diferentes tipos de campos que se relacionan y se oponen mutuamente, donde cada uno posee leyes constitutivas de desenvolvimiento que lo caracterizan, donde la esencia de su pauta se hace invariante a través del tiempo para de esta manera poder mantener su identidad y redefinirla frente a los demás campos", tal como lo afirma el Lic. Jorge Gómez en la cátedra *Teoría de la Cultura Física* de la carrera Licenciatura en Actividad Física y Deporte de la Universidad de Flores.

La Educación Física en la Escuela Secundaria se configura como un espacio de intercambio social, en el que se enseñan y se aprenden un conjunto de saberes específicos, articulados a las funciones y objetivos generales de la escuela. Es en ella donde, la Educación Física, posibilita la formación de personas críticas, reflexivas, autónomas y potencialmente constructoras de su propio futuro.

El desarrollo adolescente se manifiesta con cambios corporales y psicológicos, que requieren una "nueva conquista" de su cuerpo, una reorganización del registro de sus sensaciones y de sus posibilidades de acción. Estos cambios, tienen lugar en el contexto de relaciones sociales marcadas por la profundización de las diferencias de género, y el progresivo desprendimiento de la familia, se manifiestan en la forma de encarar la comunicación, que oscila entre el retraimiento y la timidez, o la actuación invasora, gesticulante y ruidosa.

La corporeidad y la motricidad en cada ser humano se van constituyendo subjetivamente, atravesadas por sentimientos, deseos, conflictos.

"La corporeidad de la existencia humana implica hacer, saber, pensar, sentir, comunicar y querer y se pone en juego en la conquista de la disponibilidad corporal y motriz" (Diseño curricular para 1° año Provincia de Buenos Aires, 2006, p.131).

La Educación Física en el Ciclo Básico de la Educación Secundaria continúa con el proceso iniciado en los niveles anteriores, incidiendo en la formación corporal y motriz de los adolescentes. Su rol primordial será ayudarlos a transitar esta etapa creando espacios formativos a través del deporte escolar, de prácticas gimnásticas, atléticas y acuáticas que permitan el abordaje de la motricidad del alumno. La misma es considerada como el modo de ser de su corporeidad, de la disposición de sí mismo para desempeñarse hábilmente en distintas situaciones, sustentada emocionalmente en su historia y en los vínculos sociales anteriores y actuales.

A fin de evitar que las diferencias en cuanto a capital económico, social y cultural ejerzan todo su peso en las biografías de los adolescentes, es fundamental que las propuestas de enseñanza se organicen pensando en un proceso de tres años donde se genere un ambiente enriquecido en oportunidades, es decir, puedan ofrecerles la posibilidad de habitar escenarios desafiantes, con materiales y propuestas variadas, de modo tal que logren desplegar sus potencialidades, contando con el acompañamiento del docente. La Educación Física brindará estrategias para enseñar a pensar y contribuir a la formación integral. Quizás hoy más que nunca, los profesores de Educación Física debamos esforzarnos para que nuestros alumnos enriquezcan sus posibilidades de expresarse, comunicarse y respetarse. Si bien es una tarea común a todas las áreas curriculares, se hace necesario remarcar el aporte específico de la Educación Física, ya que al jugar se despliegan actitudes, valores, prejuicios, estilos de relación que pueden no manifestarse en otras situaciones y que requieren de su tratamiento.

Situar en el centro de las clases de Educación Física la Corporeidad y Motricidad del sujeto que aprende, invita a pensar en que los distintos contenidos disciplinares no presentan una finalidad en sí mismos sino que son mediadores, que como objetos socio-culturales valiosos, promueven el desarrollo integral del alumno. Desde este posicionamiento, por lo tanto, será imposible concebir la conformación de grupos en la Educación Secundaria "por deporte", sino que los mismos deben adecuarse a las características de los alumnos. Esta propuesta deja abierta la posibilidad de la conformación de grupos a las necesidades y estrategias de cada institución en la búsqueda de alternativas que potencien su valor educativo.

Por este motivo, una de las cuestiones centrales será superar la pérdida del sentido pedagógico en las clases de Educación Física, como sucede por ejemplo, en algunas instituciones donde se hace del deporte su contenido exclusivo y se reemplaza su práctica por éste, utilizando el ámbito escolar para que los adolescentes realicen los procesos de iniciación deportiva establecidos por las metodologías específicas. Desde este enfoque, los profesores trabajan para formar deportistas que participen en competencias formales como el deporte institucionalizado, dejando a la deriva a

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. E.

una gran parte de la población de alumnos que, por distintas razones, no alcanzan el nivel requerido y por lo tanto, quedan excluidos de estas formas de enseñanza. En muchas oportunidades, al egresar no dispondrán del *habitus*[179] necesario para seguir realizando algún tipo de actividad física durante el resto de su vida, y formarán parte del "gran equipo de los sedentarios", con los riesgos que esta situación acarrea en el devenir de la vida.

Las situaciones didácticas que se diseñan en Educación Física, deben favorecer una práctica donde se transmitan hábitos y pautas saludables, que permitan optimizar la calidad de vida tanto de los alumnos como de su grupo familiar. Una preocupación central de la Educación Física en el Ciclo Básico de la Educación Secundaria, es ofrecer una base sólida para la práctica de la actividad física durante toda su vida, así como también desarrollar y fomentar la salud y bienestar de los escolares.

La Educación Física desarrolla su acción pedagógica, integral y sistemática, incidiendo en la constitución de la corporeidad y motricidad, siendo el medio natural un escenario particular que brinda valiosas oportunidades para el desarrollo corporal y motor del sujeto. Será necesario que los alumnos, comprendan la importancia de su compromiso personal con el cuidado del ambiente natural[180] del cual forma parte en tanto que lo contempla, conoce, disfruta, valora, preserva, modifica e interactúa con él.

Gómez (2007)[181] define a la Educación Física como un:

"proceso pedagógico tendiente a considerar y crear las condiciones para el desarrollo de la corporeidad en su dimensión global y compleja, con la motricidad como aspecto constitutivo y calificador, capaz de dar respuesta a los sujetos en su situación y necesidad de aprendizaje" (pág. 13).

PROPÓSITOS

- Favorecer el proceso de construcción de la corporeidad, a partir de la práctica de actividades físicas variadas que le permitan al adolescente la identificación y aceptación progresiva del propio cuerpo y su motricidad.
- Fomentar la participación en el diseño, gestión y evaluación de propuestas relacionadas con las prácticas corporales y motrices, para favorecer una mayor autonomía en la organización de proyectos personales y grupales.
- Habilitar espacios de reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, para reconocer y relacionar los saberes adquiridos.
- Propiciar el descubrimiento y aplicación de habilidades motrices, para enriquecer el pensamiento táctico y estratégico.
- Generar oportunidades de participación en juegos deportivos y/o recreativos que permitan satisfacer el disfrute lúdico en un clima cooperativo y solidario.
- Contribuir a la práctica de nuevas formas de juegos motrices, deportivos, de gimnasia, de expresión corporal, para enriquecer la creatividad, comunicación, expresión y movimientos del cuerpo en los adolescentes.
- Promover espacios de participación en encuentros intergrupales, a fin de construir actitudes positivas que posibiliten la convivencia democrática.
- Posibilitar la práctica de actividades motrices en diferentes ambientes, con el sentido de fomentar actitudes de preservación y cuidado de los mismos.

[179] Se adhiere a la definición de *habitus* que realiza *Pierre Bourdieu* en sus publicaciones como "las formas de obrar, pensar y sentir que están originadas por la posición que una persona ocupa en la estructura social".
[180] Entendemos por ambiente natural aquellos ambientes con una fuerte presencia de componentes naturales sin desconocer que éstos también tienen, en distinta magnitud, componentes sociales.
[181] Citado en el Documento Aprendizajes Prioritarios Jurisdiccionales de la Provincia de Córdoba

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

- Brindar oportunidades de acercamiento a la naturaleza, a partir de la práctica de deportes regionales que le permitan conocer y disfrutar del lugar donde vivimos.

EJES Y CONTENIDOS

Consideramos como referentes válidos para la selección de los ejes y contenidos los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios), con ésto se anhela que contribuyan a asegurar una base común a todo el Sistema Educativo Provincial y Nacional, priorizando la unidad dentro del mismo.

Asimismo tomamos como importantes insumos a la hora de definir los contenidos los documentos curriculares provinciales vigentes, tales como "Diseño Curricular EGB3" versión 1.0. (1998); " Guía de Planificación Curricular" (2003); "Anexo de la Guía de Planificación Curricular" (2003) y los aportes de los docentes Provinciales del Nivel Primario y Secundario planificaciones 2010".

Por ello se plantea una formación que supere la mirada del movimiento por el movimiento mismo, situándose en una corporeidad vivida, sentida, deseada, valorada y expresada.

A partir de esta idea de corporeidad, la motricidad se asume como humanización de todo movimiento, cobrando significado para el adolescente que, cuando se mueve, compromete todo su ser en cualquier expresión que realice. Cada expresión posee un carácter simbólico que surge de su subjetividad, y de la relación con otros y con el ambiente.

Los contenidos de enseñanza están organizados a partir de los siguientes ejes:

- ***Corporeidad y motricidad:*** centraliza un conjunto de contenidos que apuntan a:
  - profundizar el conocimiento del propio cuerpo, y contribuir a que los adolescentes puedan reconocerse en los cambios de esta edad, ajustando la noción de sí construida en años anteriores.
  - ampliar el conocimiento de las relaciones entra actividad física, salud y cuidado del cuerpo.
  - construir y adquirir las habilidades motoras propias de esta etapa, para así resolver variadas situaciones no sólo en lo que se refiere a los juegos deportivos, sino también a la vida diaria.
- ***Corporeidad y motricidad en la relación con el otro*** : centraliza un conjunto de contenidos, a partir de los cuales los adolescentes adquieren experiencias que les permiten:
  - aprender a jugar distintos juegos deportivos, con la posibilidad de recrear sus reglas y al mismo tiempo, participar en encuentros intergrupales.
  - profundizar la comprensión del sentido de las reglas como reguladoras del juego, del deporte y de la convivencia.
  - reconocer los aspectos expresivos y comunicativos del cuerpo y el movimiento.
- ***Corporeidad y motricidad en la relación con el ambiente:*** centraliza un conjunto de contenidos, a partir de los cuales se favorecerá la relación de los alumnos con el ambiente, de modo tal que puedan respetarlo, cuidarlo, preservarlo y construir soluciones colectivas y participativas a los problemas que se presenten.

Se incluyen contenidos que posibilitan la acción corporal y motriz del adolescente en la nieve, el bosque, la montaña, el agua, el hielo, entre otros.

El orden de aparición de los ejes no constituye una secuencia para la enseñanza. Ninguno de los ejes propuestos se puede abordar en forma independiente, por el contrario, es importante destacar las relaciones que los vinculan al momento de diseñar y organizar las prácticas de enseñanza.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

Aún cuando una misma actividad pueda ser útil para enseñar uno o varios contenidos, se procurará que la actividad haga énfasis sobre el o los contenidos que se proponen. De allí la importancia de los ejes: que nos permitirán focalizar la atención de lo que se quiere enseñar, y de esta manera poder organizar en forma adecuada las propuestas educativas.

Cabe aclarar que la enseñanza de los contenidos no implica temáticas diferentes de un año a otro, sino una progresiva complejización y profundización de las mismas. Se manifiesta así la continuidad de los contenidos a lo largo de toda la Escuela Secundaria.

CORPOREIDAD Y MOTRICIDAD

El propio cuerpo: la enseñanza de la Educación Física atiende a la corporeidad y motricidad de cada alumno en sus distintas expresiones, valorizando su singularidad. Por ello, se incluyen contenidos que posibilitan a los adolescentes tomar conciencia de sí mismos y construir el andamiaje para la formación de hábitos en las prácticas motrices autónomas.

Primer año

- Reconocimiento de los cambios que se producen en el propio cuerpo, incidiendo en la construcción de la imagen corporal.
- Reconocimiento de las posibilidades y limitaciones motrices, favoreciendo la construcción de su imagen corporal.
- Reconocimiento y percepción de diferentes manifestaciones motrices, incidiendo en la conformación de la corporeidad y motricidad.
- Reflexión acerca del cuidado del propio cuerpo y de los otros en las prácticas corporales y motrices, preservando su corporeidad.
- Identificación de los ritmos cardiorrespiratorios, reconociendo los distintos procedimientos para su regulación.
- Experimentación del desarrollo polivalente de las capacidades motoras, favoreciendo la mejora de la constitución corporal y motriz.
- Exploración de las capacidades condicionales y coordinativas en diferentes ambientes, reconociendo los esfuerzos individuales y grupales que posibilitan su mejora.
- Reconocimiento de su propio esfuerzo y el de los demás en diferentes situaciones motrices, aceptando las distintas realidades corporales.

Segundo año

- Reconocimiento y aceptación de los cambios del propio cuerpo fortaleciendo, la integración de la corporeidad.
- Reconocimiento y reflexión de las posibilidades y limitaciones motrices, favoreciendo la resolución de problemas y el análisis de distintas estrategias.
- Identificación de diferentes manifestaciones motrices, incidiendo en su corporeidad y motricidad.
- Comprensión del cuidado y respeto corporal entre los géneros en las actividades motrices compartidas, valorando el trabajo cooperativo.
- Interpretación de los ritmos cardiorrespiratorios, utilizando diferentes procedimientos para su regulación.
- Identificación e interpretación del desarrollo polivalente de las capacidades motoras, elaborando diseños individuales que favorezcan la constitución corporal y motriz

- Identificación de prácticas corporales y motrices específicas, desarrollando las capacidades condicionales y coordinativas en diferentes ambientes, atendiendo a las necesidades personales en el desempeño motor.
- Reconocimiento y aceptación de su propio esfuerzo y el de los demás en diferentes situaciones motrices, contribuyendo a la mejora de la constitución corporal.

Tercer año

- Reconocimiento y aceptación de los cambios del propio cuerpo, favoreciendo la constitución de la identidad corporal.
- Aceptación y valoración de las posibilidades y limitaciones motrices, contribuyendo a la conquista de su autonomía personal
- Identificación y aplicación de diferentes manifestaciones motrices, fortaleciendo su corporeidad y motricidad
- Diseño y participación en actividades motrices compartidas, valorando el cuidado y respeto corporal entre los géneros.
- Regulación de los ritmos cardiorrespiratorios en las prácticas corporales y motrices intensas, ajustando el esfuerzo a su propia realidad corporal.
- Integración y valoración del desarrollo polivalente de las capacidades motoras, complejizando diseños individuales que favorezcan la constitución corporal y motriz.
- Diseño de prácticas corporales y motrices específicas, desarrollando las capacidades condicionales y coordinativas en diferentes ambientes, contemplando las necesidades personales de ajuste general y/o específico en el desempeño motor.
- Valoración de su propio esfuerzo y el de los demás, posibilitando la organización y desarrollo de distintas secuencias motrices.

El cuidado de la salud: incluye contenidos que contribuyen al conocimiento de las relaciones entre el cuidado del cuerpo, la salud y la actividad física. En tal sentido, la Educación Física debe ocuparse de enseñarles a los alumnos a interesarse por la actividad física y motriz, a reconocerla y valorarla como medio para mejorar la calidad de vida.

Primer año

- Conocimiento y reflexión de los cuidados que requiere la realización de una actividad física, preservando su corporeidad y motricidad.
- Conocimiento e identificación de los beneficios y perjuicios de las distintas actividades motrices, comprendiendo su relación con la salud.
- Reflexión y utilización de hábitos higiénicos individuales y colectivos, preservando la salud
- Reflexión sobre la importancia de la alimentación en relación a la práctica de actividad física, reconociendo sus beneficios en la salud.
- Conocimiento y reflexión sobre los mensajes que transmiten los medios de comunicación, influyendo en el cuidado de la salud.

Segundo año

- Comprensión de los cuidados que requiere la realización de una actividad física, preservando su corporeidad y motricidad.
- Reflexión y análisis de los beneficios y perjuicios de las distintas actividades motrices, resguardando su seguridad corporal
- Internalización de hábitos higiénicos, favoreciendo su incorporación a la vida cotidiana.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

- Reflexión y utilización de hábitos alimenticios en relación con la actividad física, favoreciendo la mejora de la calidad de vida.
- Comprensión y análisis crítico de los mensajes que transmiten los medios de comunicación, favoreciendo la construcción de la conciencia corporal.

Tercer año

- Análisis y valoración de los cuidados que requiere la realización de una actividad física, preservando su corporeidad y motricidad.
- Análisis y valoración de los beneficios y perjuicios de las distintas actividades motrices, apuntando a una mejora en la calidad de vida.
- Internalización y valoración de hábitos higiénicos, construyendo una actitud responsable que beneficie la calidad de vida.
- Apropiación y valoración de hábitos alimenticios relacionados con la actividad física, contribuyendo a la mejora de la calidad de vida.
- Análisis y toma de decisión a partir de los mensajes que transmiten los medios de comunicación, incidiendo en la construcción de su corporeidad.

Las habilidades motrices específicas: contemplan el abordaje de las acciones motrices que proporcionan una amplia base motriz, mediante la cual el adolescente podrá resolver situaciones no sólo en la clase de Educación Física, sino también en la vida cotidiana.

Las habilidades motrices específicas se pueden entender como una superación constante y progresiva de diferentes niveles, que van de los más simples y sencillos a los más complejos y específicos.

"Las habilidades motrices específicas son todas aquellos actividades de índole físico en torno a la consecución de un objetivo concreto enmarcado por unos condicionamientos previos y bien definidos en su realización" (Díaz Lucea, 1999, p. 57)

Primer año

- Experimentación de habilidades motrices específicas, favoreciendo la resolución de problemas en diversos contextos.
- Experimentación y reconocimiento de los diferentes niveles de habilidad motriz, respetando las posibilidades y limitaciones de cada uno.

Segundo año

- Selección y ajuste de habilidades motrices específicas, favoreciendo la resolución de problemas en diversos contextos.
- Reconocimiento y aceptación de los diferentes niveles de habilidad motriz, favoreciendo la constitución de la autonomía y autoestima.

Tercer año

- Selección y combinación de habilidades motrices específicas, favoreciendo la resolución de problemas con mayor ajuste al contexto.
- Aceptación y valoración de los diferentes niveles de habilidad motriz, mejorando en relación con el desafío de las situaciones planteadas.

CORPOREIDAD Y MOTRICIDAD EN LA RELACIÓN CON EL OTRO

El presente eje, pretende enfatizar los vínculos intersubjetivos, favoreciendo la asunción de actitudes de responsabilidad, solidaridad, respeto y cuidado de sí mismo y de los otros en

actividades motrices compartidas, que posibiliten la convivencia democrática y la construcción de ciudadanía.

Primer año

- Participación y comprensión de juegos deportivos, diferenciando las distintas estructuras organizativas.
- Identificación y reconocimiento de distintos roles en los juegos deportivos, enriqueciendo la comunicación y expresión con los compañeros de juego.
- Reconocimiento de las posibilidades individuales en la práctica de juegos deportivos, adquiriendo una mayor comprensión de sí mismo desde una posición crítica y constructiva.
- Comprensión del sentido de las reglas como reguladoras del juego y el deporte, promoviendo su integración crítica y reflexiva
- Conocimiento de los mensajes que los medios de comunicación difunden respecto a las prácticas deportivas, reflexionando sobre los diferentes comportamientos deportivos.
- Participación en variados encuentros de juegos deportivos, promoviendo un clima cooperativo y solidario.
- Aceptación de los resultados alcanzados en las prácticas de actividades físicas y deportivas, fortaleciendo la convivencia.
- Exploración del uso expresivo del cuerpo y el movimiento, favoreciendo la comunicación motriz.

Segundo año

- Participación en juegos deportivos, resolviendo situaciones problemáticas simples de ataque y defensa.
- Participación y asunción de distintos roles en los juegos deportivos y/o deportes, disponiendo de acciones cooperativas acordes a cada situación.
- Reconocimiento y aceptación de las posibilidades individuales en la práctica de juegos deportivos, reflexionando sobre la toma de decisiones en las distintas secuencias motrices.
- Aceptación del sentido de las reglas como reguladoras del juego y el deporte, promoviendo la construcción solidaria y compartida.
- Análisis crítico acerca de los mensajes que los medios de comunicación difunden respecto a las prácticas deportivas, reflexionando sobre los valores implícitos en las diferentes manifestaciones del deporte
- Participación en variados encuentros de juegos deportivos y/o deportes, valorando el funcionamiento del trabajo en equipo.
- Iniciación en la organización de encuentros deportivos, vivenciando la posibilidad de asumir distintos roles.
- Aceptación y reflexión de/sobre los resultados alcanzados en las prácticas de actividades físicas y deportivas, comprendiendo los beneficios del trabajo en equipo.
- Experimentación y valoración del uso expresivo del cuerpo, posibilitando el disfrute y placer por el movimiento.

Tercer año

- Participación en juegos deportivos que impliquen la resolución táctica de situaciones específicas de ataque y defensa.

- Apropiación de distintos roles en los juegos deportivos y/o deportes, contribuyendo a la formación de su singularidad personal y social.
- Aceptación y valoración de las posibilidades individuales en la práctica de juegos deportivos, analizando las acciones motrices.
- Valoración del sentido de las reglas como reguladoras del juego, el deporte y la convivencia, adecuando las mismas en el juego mixto.
- Construcción de una postura crítica y responsable acerca de los mensajes que los medios de comunicación difunden respecto a las prácticas deportivas, reconociendo los beneficios de participar en proyectos deportivos recreativos.
- Participación en variados encuentros de juegos deportivos y/o deportes, promoviendo el proceso de construcción de la ciudadanía.
- Participación en la organización de encuentros de juegos deportivos y/o deportes, respetando el protagonismo de todos en la toma de decisiones.
- Reflexión y análisis sobre/de los resultados alcanzados en las prácticas de actividades físicas y deportivas, valorando los esfuerzos grupales e individuales
- Valoración e interpretación del uso expresivo del cuerpo y el movimiento, favoreciendo la construcción de la identidad corporal.

CORPOREIDAD Y MOTRICIDAD EN LA RELACIÓN CON EL AMBIENTE

El ambiente natural con sus características particulares, posibilitará a través de experiencias motrices, el abordaje de contenidos relacionados con la educación ecológica y ambiental.

El Documento marco sobre Educación Ambiental (2008) expresa:

La educación ambiental constituye el instrumento básico para generar en los ciudadanos, valores, comportamientos y actitudes que sean acordes con un ambiente equilibrado, propendan a la preservación de los recursos naturales y su utilización sostenible, y mejoren la calidad de vida de la población (p. 3)

Se hace necesario concientizar a los alumnos acerca de que convivir en el medio natural es un derecho, pero también supone la obligación de contemplar el uso razonable y coherente de la naturaleza, lo cual implica el deber de cuidarla. La articulación con otros espacios curriculares (Ciencias Naturales, Construcción de la Ciudadanía, Ciencias Sociales) contribuirá a la toma de conciencia en relación con estos derechos y obligaciones.

El ambiente natural, al mismo tiempo, posibilitará la enseñanza de habilidades motrices específicas que requieren un escenario particular para su desarrollo; algunas propuestas, por ejemplo, son: escalada, trekking, rapel, patinaje, esquí, etc.

Dentro de este eje, se incluyen también contenidos que abordan las prácticas acuáticas, las cuales se entienden como experiencias corporales y motrices que se desarrollan en relación con:

- la enseñanza de la natación orientada principalmente, a la mejora de las capacidades y habilidades motrices, que impactan no sólo en la calidad de vida de las personas, sino que además brinda la posibilidad de constituir y afirmar su corporeidad,
- la experimentación de habilidades motrices específicas que requieren de escenarios propios del ambiente acuático.

Los jóvenes de la provincia de Tierra del Fuego, conviven en forma permanente con estos espacios ya que en el lugar donde viven existen lagunas, ríos, bahías, costas de mar, etc., que posibilitan la puesta en práctica de actividades como canotaje, remo, buceo, etc. contribuyendo a que fortalezcan su relación con el ambiente, lo conozcan y disfruten.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

La escuela es la encargada de vincular a los alumnos con escenarios que les serían inaccesibles por sus propios medios, hay alumnos que tuvieron escaso o nulo contacto con el agua ya sea en piletas, mar, río, etc. La escuela debe ofrecer esa oportunidad.

Primer año

- Reconocimiento y experimentación de actividades corporales y ludo motrices en el ambiente natural, atendiendo a los cuidados necesarios para su protección.
- Experimentación de juegos y actividades en diversos ambientes, favoreciendo la toma de conciencia del cuidado de sí mismo, de los otros y del ambiente.
- Identificación y aceptación de las normas de seguridad en las actividades que se realizan en los diferentes ambientes, posibilitando la vivencia placentera de las mismas.
- Exploración y participación en las diversas actividades que permite el medio natural, reconociendo las distintas emociones y sensaciones.
- Exploración de las distintas habilidades motrices de acuerdo a las características del ambiente natural, favoreciendo los desplazamientos seguros en el mismo.
- Exploración de las distintas habilidades motrices específicas del ambiente acuático, identificando y aprovechando las superficies corporales que permiten la propulsión.
- Experimentación de juegos colectivos en el ambiente acuático, generando confianza en sus posibilidades de resolver situaciones problema.

Segundo año

- Experimentación y valoración de las actividades corporales y ludo motrices en el ambiente natural, ejerciendo el uso responsable del mismo.
- Reconocimiento y apropiación de prácticas de juegos y actividades en diversos ambientes, contribuyendo a la construcción de la autonomía personal.
- Comprensión y valoración de las normas de seguridad en las actividades que se realizan en los diferentes ambientes, promoviendo el uso responsable.
- Participación en el diseño y ejecución de diversas actividades que permite el medio natural, posibilitando una relación agradable y placentera con el mismo.
- Experimentación y valoración de las distintas habilidades motrices a utilizar según se presenten las características del ambiente natural, fortaleciendo su relación con el mismo.
- Experimentación y valoración de las distintas habilidades motrices específicas del ambiente acuático, favoreciendo la conciencia y dominio de la postura corporal.
- Experimentación y práctica de juegos colectivos en el ambiente acuático, favoreciendo la creatividad e independencia en la resolución de situaciones problema.

Tercer año

- Integración y aplicación de las actividades corporales y ludo motrices, con niveles crecientes de autonomía en el ambiente natural, creando conciencia crítica acerca de su problemáticas.
- Diseño de juegos y actividades en diversos ambientes, enriqueciendo la creatividad, comunicación y expresión.
- Apropiación y regulación autónoma de las normas de seguridad en las actividades que se realizan en los diferentes ambientes, favoreciendo la convivencia democrática.
- Asunción de roles en el diseño y ejecución de diversas actividades en el medio natural, priorizando los cuidados necesarios para su protección.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

- Selección y aplicación de las distintas habilidades motrices a utilizar según se presenten las características del ambiente natural favoreciendo la construcción de la motricidad de cada sujeto.
- Selección y aplicación de las distintas habilidades motrices específicas del ambiente acuático, afianzando la construcción de la identidad corporal.
- Construcción y práctica de juegos colectivos en el ambiente acuático, generando estrategias individuales y grupales en la resolución de situaciones problema.

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS

La Educación Física, constituye el espacio donde los alumnos tienen la posibilidad de hacer consciente su motricidad, y se expresan posibilitando la construcción de identidades corporales únicas en su singularidad personal y social.

Al respecto Grasso *(2009)* señala:

Es una herramienta de trabajo docente que no se debe delegar a otra asignatura; si bien el acercamiento a la corporeidad del que enseña y del que aprende sucede en la escuela en todo momento, es la Educación Física la responsable natural de cimentar los fundamentos de identidad corporal en la etapa escolar. (p. 317)

Al proyectar las estrategias didácticas, el docente deberá reflexionar sobre: las particularidades de la institución, el lugar con que cuenta para dar sus clases, los materiales que posee, la biografía corporal y motriz de los alumnos, la forma que presentan al vincularse entre pares y con sus docentes, los contenidos seleccionados, las situaciones emergentes en cada clase, entre otras variables.

La forma de presentación de la tarea, es decir "la consigna", es el puente entre la propuesta del docente y la actividad del alumno. Cada contenido tiene sus formas particulares de enseñanza: en algunas ocasiones, es oportuno partir de un problema a resolver, en otras, de una situación a explorar o bien de una tarea de enseñanza recíproca; para enseñar otros contenidos, será necesario habilitar espacios para la reflexión y la creatividad. Las consignas deberán favorecer el desarrollo de la corporeidad y la motricidad, y, al mismo tiempo, fortalecer la comprensión, la comunicación y la oralidad, promoviendo el trabajo en grupo y la construcción de ciudadanía.

Grasso (2009) afirma lo siguiente:

El profesor reconoce en sus alumnos historias de sujetos corporales que tienen algo que expresar y aportar a las clases, en el entendido de que cada aprendizaje que ofrece la educación física tiene recorridos distintos en niños muy aptos hasta quienes no lo son, y que dichos aprendizajes parten de la particularidad de reconocer lo que ya saben los niños y lo que pueden seguir aprendiendo que los lleve a la adquisición de hábitos para toda la vida. (p. 118)

Camilloni (2007) expresa:

Una clase que invita a pensar a los alumnos es una buena clase. Pero el clima afectivo es también determinante de la calidad del trabajo. Cordialidad, interacciones amables, tolerancia ante el error, pérdida de miedo al ridículo, apertura de pensamiento, respeto ante los modos de pensar diferentes, libertad de opinión, reconocimiento de logros y aportes, promueven confianza y creatividad y un ambiente de alegría que no debe estar jamás ausente en la clase. (p. 11)

Recordando que el orden de aparición de los ejes no constituye una secuencia para la enseñanza, y que los contenidos de los mismos se encuentran íntimamente relacionados, sugerimos:

Respecto de la corporeidad y de la motricidad

- La enseñanza de contenidos tales como reconocimiento de posibilidades y dificultades motrices, el cuidado del propio cuerpo, el reconocimiento del propio esfuerzo y el de los

demás, pueden ser planteados para su abordaje tanto en formas específicas, como en relación con otros contenidos.

Pensando en un abordaje específico, a modo de ejemplo se puede diseñar y/o proponer un trabajo en circuito con distintos ejercicios, y, al mismo tiempo, cada uno de ellos con variantes que implican diversos niveles de complejidad. El alumno decidirá qué dificultad enfrentar, reconociendo sus posibilidades y limitaciones, y a partir de un trabajo sistemático, tendrá la posibilidad de reconocer y aceptar el progreso como consecuencia de su propio esfuerzo.

- Antes, durante y/o después de la clase, reflexionar respecto de las sensaciones que experimentan al realizar un movimiento determinado, percibir la elongación de un músculo, la amplitud de una articulación, su ritmo respiratorio y sus necesidades de regulación al cuidar su propio cuerpo y el de los otros, son algunos ejemplos que colaboran en la conciencia corporal de los adolescentes. Estas experiencias se potencian, por ejemplo, si se trabajan con un compañero, o en pequeños grupos en el proceso de adquisición de prácticas que favorezcan la construcción de su corporeidad.

- La comprensión lectora, es una habilidad compleja a desarrollar a lo largo de toda la Educación Secundaria. "Leer" implica necesariamente "comprender", lo cual requiere de estrategias específicas dentro de cada disciplina. En la clase de Educación Física, el docente deberá acompañar a sus alumnos a "leer" los diferentes "textos" que se presentan, a modo de ejemplo:

    - Textos "gestuales": la información que los gestos y/o posturas (ya sea de alumnos o docentes) nos brindan y que hacen posibles inferir a partir de ellos: alegrías, enojos, placer, aburrimiento, modos de vincularse, etc.

    - Textos "en movimiento": se puede ayudar a leer la trayectoria de un saque en voleibol, analizando si caerá dentro o fuera de los límites del campo de juego, los lugares para convertir el gol, desplazamiento de jugadores, la ubicación espacial de un equipo de handball en una acción de defensa, identificar el estado de fatiga que presenta el cuerpo al realizar un trabajo de resistencia, la comunicación y la contra comunicación motriz, etc.

    - Textos orales: se trata de identificar las diferentes expresiones que se utilizan en clase, los tonos de voz, etc.

    - Textos escritos: a modo de ejemplo, se puede encontrar una colección de libros "Aprendiendo a jugar en la escuela"[182] (handball, futbol, basket, voleibol), la cual se configura como una herramienta muy útil para la enseñanza de los distintos deportes, en especial para el primer y segundo año del Ciclo Básico de la Educación Secundaria.

Además, se sugiere que los alumnos produzcan textos donde reflexionen sobre sus prácticas corporales, no sólo desde el lugar de participante sino también como observador, confeccionando registros, por ejemplo, durante el desarrollo de un juego deportivo.

Se invita a utilizar distintas estrategias que permitan investigar, leer y escribir sobre temas que se trabajen en clase o estén relacionados al área, por ejemplo, juegos olímpicos, mundiales, cuidado de la salud, alimentación, sexualidad, higiene, prevención de adicciones, violencia, etc.

- Otra manera posible de pensar la clase de Educación Física, desde la intención de abordar la corporeidad y motricidad de los alumnos, puede ser a partir del proceso de desarrollo del pensamiento crítico; el docente ayudará a sus alumnos a construir una actitud de búsqueda reflexiva de sus prácticas corporales y motrices, con el propósito de poder explicar "qué" es lo que hacen, "cómo" y "para qué", además de llevar a cabo la valoración de los resultados de la tarea.

[182] Para mayores especificaciones remitirse a la bibliografía.

El ejercicio de reflexionar sobre sus propias prácticas, les permitirá comparar sus acciones motrices con las de los otros (ya sean de compañeros de clase, o a partir de soportes técnicos - videos, filmaciones, etc. -) fortaleciendo sus potencialidades y mejorando su desempeño personal.

Dentro de este escenario, es primordial brindar oportunidades para la reflexión crítica de los mensajes que en torno a las prácticas corporales, motrices y deportivas presentan los medios de comunicación, como así también sobre la propia corporeidad y los modelos corporales actuales.

Respecto de la corporeidad y la motricidad en la relación con el otro

- Dado que el Ciclo Básico comprende un recorrido que dura tres años, la selección de contenidos orientará la elección de juegos deportivos y/o deportes que permitan potenciar la construcción de los mismos.

A modo de ejemplo, el contenido "identificación y reconocimiento de roles" puede ser abordado al mismo tiempo desde distintos juegos deportivos, lo cual implica que se piense al interior de cada institución qué juegos deportivos y/o deportes se trabajarán, cuál será su secuencia, cómo se integrarán los ejes en las propuestas didácticas, entre otros aspectos.

La toma de decisiones del equipo de profesores, permitirá que cada escuela pueda organizar el área atendiendo a su realidad particular.

- Entre las estrategias de enseñanza utilizadas en la clase de Educación Física, sugerimos la resolución de situaciones problema, ya que posiciona al alumno en un rol activo, contribuyendo a desarrollar su independencia y creatividad.
- En los juegos deportivos y/o deportes, donde las situaciones que se presentan son abiertas, acíclicas y se modifican en forma continua, resulta necesario que quienes participen posean disponibilidad corporal y motriz para resolver las situaciones imprevistas en los distintos escenarios. Cuanto más variadas sean las experiencias motrices, mayor será el acervo motor del alumno posibilitando, beneficios en sus aprendizajes dentro y fuera de la escuela.
- Se recomienda comenzar la enseñanza de los deportes de conjunto desde la globalidad – desde el juego -, de modo de permitir a los estudiantes comprender la estructura y naturaleza del mismo, es decir, el "para qué" de sus acciones motrices. Resignar posteriormente esa mirada general, para focalizar en algún aspecto específico y problemático del juego. Retornar nuevamente a la globalidad de modo de evaluar los resultados de trabajo específicos, permitirá al docente romper con los esquemas tradicionales, avanzando hacia la integración de la corporeidad.
- Con frecuencia en las clases nos encontramos con preguntas tales como: ¿por qué tenemos que mejorar el golpe de manos bajas en vóley? Al plantear una situación de juego, los alumnos podrán observar que al intentar recibir un saque, tienen dificultades en la recepción (la pelota no se dirige hacia donde ellos desean); las intervenciones del docente estarán dirigidas, entonces, a mejorar ese aspecto del juego. Es decir, lo que se propone es revertir aquello de: "primero te lo enseño y después verás para qué sirve"; lo que definitivamente no coincide con los tiempos de valoración de los adolescentes de hoy.
- Incluir dentro de las estrategias pedagógicas de Educación Física la práctica de encuentros intergrupales, mixtos, de una misma o de distintas instituciones, propiciará instancias de participación masiva que brindarán el protagonismo de todos los alumnos en juegos recreativos y/o deportivos.
- Estos encuentros, ayudarán a fomentar actitudes acordes a la convivencia democrática y que favorezcan la construcción de la ciudadanía: los alumnos forman grupos, se ayudan de manera recíproca, desempeñan distintos roles, toman decisiones, comparten esfuerzos para el logro de

un objetivo común, asumen la aceptación de ganar o perder como una circunstancia, entre otras actitudes posibles.

- Al transitar este proceso se pretende que, además de participar en dichos encuentros, los adolescentes colaboren con el docente en su organización y, paulatinamente, en el diseño o elaboración de distintas propuestas.

- Estas experiencias de participación presentan al mismo tiempo un gran desafío para el docente, ya que deberá prestar especial atención a las situaciones emergentes que aparecen en las relaciones sociales, en el "trabajo con el otro". En tal sentido sugerimos, a la hora de organizar un encuentro de este tipo, rodearse de la colaboración de distintos referentes adultos de los alumnos: preceptores, tutores, coordinadores, profesores, miembros del Departamento de orientación, etc.

- La valoración de las posibilidades motrices y deportivas en condiciones de igualdad entre varones y mujeres, la igualdad de oportunidades para realizar tareas motrices y asumir distintos roles, el cuidado de los cuerpos femeninos y masculinos, el despliegue de la comunicación corporal entre ambos sexos enfatizando el respeto, la responsabilidad y la solidaridad, el reconocimiento y respeto por la diversidad de identidades, son propósitos formativos de la Educación Sexual Integral (ESI) que están presentes sistemáticamente durante "el trabajo con el otro" y que podrían, alternadamente, ser abordadas por el profesor de Educación Física.

- En contextos escolares donde se integren estudiantes con discapacidad, el docente deberá recurrir a estrategias inclusivas y, al mismo tiempo, favorecer al resto de los estudiantes, asumiendo una situación de empatía con respecto a las diferentes discapacidades, tomando conciencia de las limitaciones y necesidades que éstas presentan, valorando las posibilidades que dicha experimentación ofrece. Se puede trabajar "torball" que es un deporte de conjunto para personas con discapacidad visual, pero que también lo pueden jugar todas las personas utilizando antifaces oscuros que equiparan la condición visual, de modo tal que la orientación está dada por el tacto y el sonido del balón.

Respecto de la corporeidad y de la motricidad en la relación con el ambiente

- Las actividades en el ambiente natural, plantean diferentes desafíos para la motricidad y corporeidad de los adolescentes. El lugar donde vivimos nos brinda la posibilidad de practicar deportes o actividades físicas, relacionadas directamente con nuestro entorno geográfico, como: esquí, snowboard, trekking, prácticas con raquetas de nieve, senderismo, patinaje sobre hielo, canotaje, etc. A partir de dichas experiencias se espera que los alumnos tengan acceso a nuevas sensaciones, enriquezcan su propia percepción, la percepción de los otros y del ambiente natural, y al elaborar esa información y la vivencia de nuevas habilidades motrices, puedan tomar conciencia de la necesidad de vincularse con el ambiente. Se pretende, al mismo tiempo, que los jóvenes puedan apropiarse del ambiente natural, es decir que aprendan a desempeñarse en él, a respetarlo, cuidarlo y sobre todo, comprender que todos y cada uno de nosotros formamos parte del mismo, de modo tal que lo que incida beneficiosa o perjudicialmente sobre el ambiente, lo hará también sobre nosotros.

- En el contexto escolar, el contacto con el ambiente natural implica, necesariamente, interacción social, dado el carácter grupal e interdependiente que estas actividades asumen en la escuela y fuera de ella.

- Desde esa perspectiva, las actividades propias de este ambiente contribuirán a la construcción de la autonomía en sus diversos sentidos –corporal, social, moral- sobre todo, cuando la escuela favorece la participación de los alumnos en actividades de programación y organización, selección de lugares, etc. Los campamentos, salidas al campo, pernoctes, etc. constituyen experiencias de convivencia intensa que destacan necesidades de cooperación, resolución de situaciones, conflictos, necesidades, etc.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Gobierno de la Provincia de Tierra del Fuego,
Antártida e Islas del
Atlántico Sur
Ministerio de Educación

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

"2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

- Dado el carácter integral y complejo que poseen los proyectos que promueven los aprendizajes en el ambiente natural, resulta pertinente que en su elaboración participe la totalidad del equipo directivo y docente de la institución, promoviéndose la articulación con otros espacios curriculares. Es posible que, a partir de una actividad campamentil, los alumnos puedan observar y distinguir las constelaciones más comunes del cielo fueguino, reconocer los principales grupos de la fauna y flora (terrestre y costera), descubrir los accidentes geográficos de nuestra isla, elaborar las pautas de convivencia, distribuir las tareas por grupos de trabajo, racionar las porciones de alimentos, entre otras actividades que permitirán el tratamiento de contenidos de varios espacios curriculares.
- Se sugiere que los alumnos, con la guía de los docentes de los distintos espacios curriculares, puedan advertir la presencia de diferentes contenidos que se enseñan y aprenden en la escuela, en las actividades cotidianas (en este caso, en un campamento), convirtiéndose así en una experiencia de aprendizaje singular y, posiblemente, inolvidable.

La aventura que significa para nuestros jóvenes conocer lugares que, en algunos casos, difícilmente conocerían de otra manera, no sólo les facilitará la posibilidad de fortalecer su relación con el medio, sino también vincularse con éste de manera racional y afectiva.

- Teniendo en cuenta que muchos adolescentes de Tierra del Fuego no conocen ni siquiera el entorno inmediato a su lugar de residencia, a modo de ejemplo se pueden proponer caminatas donde puedan observar y escuchar el ambiente en forma libre y espontánea, participar en actividades que impliquen orientación, intervenir en juegos utilizando elementos de la naturaleza, entre otras.
- Estas experiencias, pretenden que los alumnos puedan trasladar sus vivencias al grupo familiar y amistades, generando así un efecto multiplicador y reforzando el sentimiento de "arraigo" hacia la tierra en que viven.
-

RECOMENDACIONES PARA LA EVALUACION

De acuerdo con los planteos previos, adherimos a una concepción de evaluación amplia, que no se limita al alumno exclusivamente y a sus aprendizajes, sino que la pensamos como un hacer que incide en todas sus variables.

La función más importante que cumple la evaluación en Educación Física es la retroalimentación, no sólo al alumno sobre su aprendizaje sino al docente sobre la enseñanza, sobre las decisiones que ha tomado y las acciones que ha realizado, tanto en la etapa de diseño, como a lo largo de todos los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Respecto a los alumnos, la retroalimentación podrá brindarles información, orientarlos, formularles preguntas, valorar las tareas que realizan y sus desempeños motrices mientras aprenden Educación Física, a partir de la reflexión y preguntas orientadoras tales como:

- ¿Cuáles fueron tus dificultades? ¿cómo te parece que podrías mejorar....? ¿podremos pensar entre todos en.....? ¿qué resultados les dio...? ¿Cómo hicieron para....? ¿Te parece que faltaría trabajar....?
- Esta habilidad que pudiste realizar hoy, ¿en qué situaciones la utilizarías? ¿Con qué otras habilidades podrías combinarla?, etc.

Respecto al docente, emplear los datos de la evaluación como retroalimentación de la enseñanza, le permite fundamentar sus decisiones sobre que informaciones futuras son las más pertinentes a partir de la información obtenida. De este modo, podrá garantizar la adecuación de su guía y orientación de los aprendizajes motores, como así también realizar los ajustes o modificaciones oportunas en su proyecto didáctico.

Pensamos a la evaluación como un componente de gran relevancia para orientar las decisiones curriculares, y regular el proceso de adaptación y contextualización del currículum en la comunidad educativa.

En Educación Física, las instancias de evaluación serán dinámicas e integradas a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, favorecedoras del pensamiento creativo y reflexivo en los alumnos y facilitadoras de una intervención más activa de los mismos. Esto habilita diferentes modos de evaluación como, por ejemplo, proponer la evaluación entre pares, sugerir al alumno la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje construido, propiciar encuentros de intercambio y devolución entre docente y alumno, etc. De esta manera, se pretende generar en el alumno la construcción del pensamiento crítico.

La evaluación no finaliza en la búsqueda y recolección de información, sino que se trata de un proceso complejo contenido en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, por lo tanto estará presente en el inicio, durante y al final de dichos procesos. No debería limitarse a la valoración exclusiva de los aprendizajes dentro del plano motriz del alumno, también ha de ocuparse de valorar los progresos alcanzados en el plano cognitivo y afectivo, es decir, atendiendo a su corporeidad y motricidad.

Será necesario entonces, que cada profesor utilice varios instrumentos[183] que se complementen entre sí, los cuales le permitirán recolectar la información de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, realizar su análisis para luego tomar decisiones sobre los mismos.

A modo de ejemplo, si se pretende evaluar el aprendizaje de la habilidad motora específica: golpe de manos altas en vóley en acción de juego, se podrán utilizar los siguientes indicadores:

- La elección de la dirección del pase realizado
- La altura de la trayectoria del pase
- Los desplazamientos para recibir la pelota

Para evaluar, por ejemplo, un proyecto de experiencias motrices en el medio natural, será necesario en una primera etapa tener en cuenta las vivencias previas de los alumnos, características de las mismas, duración, si fueron en un contexto educativo o familiar, las emociones y sensaciones percibidas, etc.

La puesta en práctica del proyecto, implicará la realización de actividades preparatorias a las que se desarrollarán en el medio natural, como por ejemplo: armado de carpas, cabuyería, interpretación de mapas e instrumentos de orientación, etc., que permitirían un efectivo aprovechamiento del tiempo y una mejor organización de las actividades en el medio natural. Todas estas acciones requerirán diferentes niveles de participación, ya sea desde el diseño, la realización e instancia de cierre. Durante estas instancias, pueden proponerse los siguientes indicadores:

- Dosificación del esfuerzo en las diferentes actividades desarrolladas
- Utilización adecuada de las habilidades motrices en la resolución de las diferentes acciones de juegos.
- Distribución democrática en la organización de las actividades a desarrollar.
- Compromiso en la asunción de los diferentes roles
- Actitud cooperativa en el proceso de diseño, construcción y realización de las actividades
- Valoración de las normas de convivencia propuestas en el desarrollo del proyecto.
- Utilización apropiada de los recursos naturales durante el desarrollo de las actividades.

[183] Los instrumentos no son fines en sí mismos sino que constituyen una ayuda para obtener datos e informaciones respecto del proceso de enseñanza aprendizaje. Por ello, el docente necesitará atender a la calidad de éstos ya que un instrumento inadecuado provocará una distorsión de la realidad.

La evaluación es educativa cuando va más allá de la medición o la calificación:

"se evalúa para ayudar al alumno a comprender sus procesos de aprendizaje, sus dificultades y como resolverlas" (Gómez, 2002, p. 165).

A modo de reflexión: más allá del alcance de un resultado, creemos que nuestras expectativas se cumplirán si logramos incidir pedagógicamente en la corporeidad y en la motricidad de los adolescentes de Tierra del Fuego, si esa intervención mejora la relación que ellos tienen consigo mismos, con los demás y con el ambiente donde viven, y si finalmente logramos enseñar contenidos que les sirvan para la vida.

BIBLIOGRAFIA

- Ainstein, A. y otros (2000) *Repensando la educación física escolar*. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Novedades Educativas.
- Blazquez Sánchez, D. (2001) *La Educación Física*. Barcelona, España. Inde.
- Bloise, V. (2000) *Aprendiendo a jugar handball en la escuela*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Stadium
- Camilloni, A. (comp)(2007) *El saber didáctico*. Buenos Aires, Argentina. Paidós.
- Cavalli, D. (2008). *Didáctica de los deportes de conjunto*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Stadium
- Corrales, N. y otros (2010) *La formación docente en Educación Física*. Buenos Aires, Argentina. Noveduc
- Crosta, R. (2000). *Aprendiendo a jugar fútbol en la escuela*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Stadium
- Crosta, R. (2008). *El departamento de Educación Física Escolar*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Stadium
- Díaz Lucea, J. (1999) *La enseñanza y el aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas*. Barcelona, España. Inde
- Dirección Genenral de Cultura y Educación. *Los aprendizajes motores en el medio natural*. Documento N° 3/2008. Provincia de Buenos Aires.
- Falco, C. (2009) *Torball...un deporte para ver*. Buenos Aires, Argentina.
- Flores, A (2000) *Habilidades motrices*. Barcelona, España. Inde
- Gómez, J. (2005) *"Modulo de estudio, cátedra Teoría de la Cultura Física"* UFLO
- Gómez, J. (2002) *La Educación Física en el patio – una nueva mirada*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Stadium
- Grasso, A. (2001). *El aprendizaje no resuelto de la Educación Física*. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Novedades Educativas.
- Grasso, A. (2009) (comp): *La EDUCACION FÍSICA cambia*. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Novedades Educativas
- Grasso, A. (2005): *CONSTRUYENDO IDENTIDAD CORPORAL - La Corporeidad escuchada*. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Novedades Educativas
- Diseño curricular de Tierra del Fuego de Tercer Ciclo (1998)
- Iglesias, C. (2000) *Aprendiendo a jugar voleibol en la escuela*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Stadium
- Kraft, W. (2000) *Aprendiendo a jugar basquetbol en la escuela*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Stadium
- Ministerio de Educación de Córdoba (2007) *Aprendizajes prioritarios jurisdiccionales*
- López Pastor, Víctor (coordinador) (2006) "La evaluación en educación física" Buenos Aires, Argentina. Miño y Dávila.
- República Argentina, Ministerio de Educación, Documento marco sobre Educación Ambiental (2008) La Educación Ambiental en Argentina hoy, Buenos Aires.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

- Rivero, I. (2011) *El juego en las planificaciones de Educación Física: intencionalidad educativa y prácticas docentes.* Buenos Aires, Argentina. Noveduc Libros.
- www.12ntes.com Revista digital 12(ntes), papel y tinta para el día a día en la escuela - Número 16 (Agosto 2007 Año 2)
- www.sercorporal.com.ar: Revista científica semestral del campo de las prácticas corporales educativas. Edición N°1 – Enero de 2009

CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

LA ENSEÑANZA DE CIENCIAS SOCIALES

Entendemos a las Ciencias Sociales como:

> [...] *un conjunto de disciplinas que estudian fenómenos relacionados con el ser humano, en tanto ser social. Hablamos de las Ciencias Sociales en plural, pues, en realidad, nos encontramos con un conjunto de disciplinas que recortan distintos aspectos del mismo objeto de estudio: la Historia, la Geografía, la Economía, las Ciencias de la Educación, la Ciencia Política, la Sociología, la Lingüística, la Psicología Social, la Antropología, cada una con su propio modo de demostración, su propia manera de concebirse como ciencia. En tanto ciencias, las Ciencias Sociales son también saberes sistemáticos, racionales, ordenados, transmisibles, que pretenden alcanzar la verdad, empleando un método y un vocabulario específicos* (Svarzman, 1998, p. 24).

Se ha elegido la cita precedente porque coincidimos con su postura respecto a las disciplinas sociales, es decir, nosotros también consideramos que estas últimas son ciencias y no simples saberes o estudios humanísticos. Y pensamos que, en tanto Ciencias Sociales, todas, desde su particular perspectiva, recortan distintos aspectos de la **realidad social**[184]. Pero todo esto no supone negar sus peculiaridades y homologarlas en todas sus aristas a las Ciencias Naturales o a la Matemática. Las Ciencias Sociales presentan algunos rasgos singulares:

- Analizan y explican fenómenos cambiantes, que pueden ser abordados desde diversas perspectivas y por lo tanto, interpretados a través de distintos relatos.
- En vez de contar con la experimentación como principal recurso para la investigación, utilizan el análisis de documentos, las entrevistas y la observación participante, como modalidades de intervención para obtener información relevante.

En las Ciencias Naturales, a diferencia de las Ciencias Sociales, suelen estudiarse fenómenos que presentan una mayor constancia y uniformidad en el tiempo, admitiendo entonces una única explicación. Por ejemplo, cuando ciertos metales se ponen en contacto alternando con una capa de humedad producida por un ácido y entre las extremidades de esta cadena se colocan hojas de plata, se produce, siempre y repentinamente, una llama verde. Y esta combustión de color verde, dadas las condiciones antes aludidas, se va a registrar sin importar la época ni el territorio del planeta Tierra sobre el que se lleve adelante el experimento.

Ahora bien, pasando a los propósitos educativos específicos de este Diseño Curricular, es importante reconocer que en la Educación Secundaria los estudiantes comienzan a tomar contacto, de manera más profunda que en los niveles educativos precedentes, con las diversas disciplinas que integran el campo de las Ciencias Sociales.

[184] Utilizamos el concepto de realidad social en singular, pero eso no significa que consideremos que la realidad social es uniforme. Las diversas aristas, zonas y ámbitos de la realidad social, pueden ser entendidos como múltiples realidades sociales. Del mismo modo, cuando hablamos de la humanidad, no pensamos que sólo existe un modo de concebir a la humanidad. En síntesis, la realidad social es una y muchas al mismo tiempo. Y de igual manera, la humanidad es una y muchas al mismo tiempo.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

Es por eso que, en el Ciclo Básico del Nivel Secundario, se inicia una etapa clave para abordar y enriquecer junto a los alumnos, aquellos contenidos propios de la Historia y la Geografía, fundamentales para avanzar en una mayor comprensión del mundo social. Por supuesto que luego, ya en el Ciclo Orientado del Nivel Secundario, los estudiantes entrarán en contacto con otras disciplinas del campo de lo social.

Entonces, con respecto al mundo social o a la realidad social en sentido amplio, deseamos resaltar aquí que nos parece pertinente, como docentes formados para enseñar en este nivel educativo, utilizar algunas herramientas conceptuales de gran valor analítico, que nos permiten realizar reflexiones bastante precisas sobre la dinámica de lo social y, al mismo tiempo, nos sugieren posibles recortes didácticos. Entre estas herramientas provenientes de los ámbitos académicos, está la noción de multi-dimensionalidad. Es decir, la realidad social puede ser pensada como una trama compleja, compuesta por diversas dimensiones.

Claro que este esquema de análisis es una construcción teórica, y por lo tanto no se debe considerar que en el día a día del mundo social, existen dimensiones objetivas, con entidad propia. Por el contrario, en la cotidianidad del entramado social, lo histórico, lo espacial, lo político, lo económico y lo cultural, se presentan imbricados, en un continuo tan complejo como polifacético.

Pero que las dimensiones de la realidad social, en tanto variables de análisis, sean una construcción teórica, y que no necesariamente vayamos a enseñárselas bajo ese nombre –"dimensiones"-- a nuestros estudiantes, no nos impide, como docentes críticos, utilizar estos insumos conceptuales para clarificar, clasificar y entender mejor muchos de los fenómenos sociales que luego, transposición didáctica mediante, deberemos enseñar a nuestros estudiantes.

La dimensión histórica

La realidad social se desarrolla en el tiempo, lo cual implica que los distintos fenómenos protagonizados por los seres humanos generan cambios de época y también continuidades.

El pasado ha sido el resultado de aportes colectivos, generados por múltiples sectores sociales. Por eso es importante no reducir el estudio de ese pasado a la gesta de los "grandes hombres"/ "héroes"/ "próceres". Resulta sumamente relevante incorporar a las narrativas históricas el accionar cotidiano, y más o menos anónimo, de diferentes grupos y sectores que, tradicionalmente, no han estado presentes en los relatos transmitidos por las escuelas. Entre estos grupos es posible mencionar a las mujeres, los pobres del ámbito rural y urbano, los esclavos, los afroamericanos, los niños y los pueblos originarios de América. Por supuesto que esto no implica negar la importancia de los individuos en los distintos procesos históricos, pero sí exige contextualizar el accionar individual, y trazar un cuadro de relaciones entre la singularidad, la época y el resto de los actores sociales.

Una de las corrientes historiográficas que aborda estos temas se conoce con el nombre de *Historia de la Vida Privada*. Pero además de aportar "nuevos" temas, la *Historia de la Vida Privada* también contribuye a la adopción de nuevas perspectivas a la hora de estudiar el pasado, haciendo hincapié en las micro-relaciones de poder, afecto, colaboración y conflicto; sin las cuales, todo modelo explicativo tiende a ocultar o diluir las particularidades en pos de las generalidades.

La escuela historiográfica a partir de la cual comenzó a desarrollarse la "Historia de la Vida Privada" es conocida con el nombre de los "Annales", y tomó ese nombre de la revista "Annales d'Histoire Économique et Sociale", fundada en Estrasburgo en 1929, bajo la dirección conjunta de Marc Bloch y Lucien Febvre. A partir de ese momento, se han ido sucediendo las generaciones de historiadores identificados con los "Annales". Una segunda generación, inmediatamente posterior a la de los fundadores, estuvo representada por Braudel, Morazé y

Mandrou. Mientras que una tercera generación tuvo y tiene entre sus exponentes a Duby, Le Goff, Ferro, Revel y Chartier, entre otros.

En términos generales, se puede afirmar que la escuela de los "Annales" procuró recusar a los relatos históricos simplistas, basados fundamentalmente en la narración de acontecimientos políticos.

> *No hay un «hecho» como átomo de la historia, dirá Lucien Febvre. El historiador no encuentra «hechos», como no los encuentra ningún científico, sino que tiene que analizar la realidad apoyado en su propio raciocinio, porque «no hay realidad histórica ya hecha que se entregue espontáneamente al historiador». Ello es lo que lleva a los fundadores a enfatizar el adjetivo «social» para caracterizar el nuevo tipo de práctica que proponen...* (Aróstegui. 1995. p. 104).

Claro que desde el presente Diseño Curricular, no sólo proponemos o alentamos corrientes historiográficas de sesgo esencialmente europeo o europeizante, también consideramos de gran relevancia la obra y la línea teórica de historiadores latinoamericanos, tales como el peruano José Carlos Mariátegui y el argentino Fermín Chávez, que, aunque con diferencias entre sí, supieron reivindicar la necesidad de generar relatos en los que se contemplen las particularidades del tiempo histórico americano; lo que tampoco implica considerar que un pensamiento latinoamericano debe hacer "borrón y cuenta nueva" en relación a las escuelas europeas. Pero sí es indubitable que, para que una línea teórica pueda ser tildada de latinoamericana, no debe incurrir en análisis mecanicistas, es decir, no debe simplemente trasladar las categorías teóricas elaboradas en el marco de las sociedades europeas al estudio de las sociedades latinoamericanas dejando de lado las diferencias territoriales, culturales y económicas.

Por otra parte, es necesario que cada docente tenga en cuenta el doble movimiento de todo análisis histórico: desde el presente al pasado, y desde el pasado al presente, es decir, a partir de los problemas e intereses del presente, se hacen recortes y estudios del pasado, y desde esos estudios del pasado se puede comprender mejor el presente, como resultado de distintos acontecimientos y procesos pretéritos. Ser conscientes del doble movimiento del análisis histórico, permite evitar el abordaje del pasado como recorte aislado del presente. Pero si esto último no puede ser evitado, entonces la historia queda encapsulada, y se convierte en un conocimiento artificial, en una excentricidad que poco o nada aporta al escenario presente y a las proyecciones futuras. Además, la dialéctica presente-pasado implica otras operaciones intelectuales y/o usos ante los que es importante permanecer alerta, en actitud de vigilancia epistemológica. Suele ser frecuente que distintos actores, desde sus respectivos presentes, realicen apelaciones a un período determinado de la historia para justificar su accionar y legitimar cambios o la permanencia del *statu quo*. Esta "instrumentalización" del pasado puede albergar tergiversaciones y síntesis explicativas poco rigurosas; por eso resulta imprescindible que cada docente analice la apelación del pasado que se hace desde los discursos presentes, y ayude a sus alumnos a interpretarlos en base a un juicio crítico, incorporando para ello los aportes de la Historia.

Retomando entonces los planteos realizados más arriba, queremos afirmar que la Historia como espacio curricular, es decir, como adaptación escolar de los aportes que brinda la Historia como ciencia, debe permitir a nuestros alumnos, de forma progresiva y con mayor énfasis a medida que avanzan dentro del sistema educativo, contextualizar las noticias que reciben desde diarios, radios, canales de televisión y sitios Web. En este punto, contextualizar implica varias operaciones intelectuales:

a) Relacionar la noticia con el proceso histórico del cual emana, evitando así un análisis superficial en el que sólo el presente sea tenido en cuenta.

b) Establecer si la noticia está planteada desde un enfoque político de "derecha", "izquierda" o "centro". Si representa intereses hegemónicos o contra-hegemónicos.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

c) Vincular la multiperspectividad propia del estudio del pasado, con la multiperspectividad propia del análisis del presente. Es decir, conectar la idea de que el pasado se conoce mucho mejor si se presta atención a las diferentes maneras de entenderlo, con la necesidad de comprender mejor el presente a partir del "cruce" de distintos puntos de vista sobre el mismo fenómeno.

La dimensión espacial

La Geografía Crítica brinda valiosos aportes al estudio de la dimensión espacial de la realidad social y combina sus planteos con otras perspectivas. Por eso "...hoy nos encontramos ante un pluralismo de enfoques sobre el espacio geográfico, no necesariamente excluyentes, que pueden combinar una fuerte preocupación social con el interés por el medio natural..." (González, p. 38).

> "La Geografía ha pasado, por una lado, de poner el énfasis en el qué y el dónde, a hacerlo en el cómo, el para qué y el para quién, y por otro lado, de considerar al espacio un objeto de estudio «científico» y «neutro» a considerarlo un producto social, histórico y político, cuestionando su actual organización con una actitud crítica y comprometida" (González, p. 38).

El estudio de la Geografía en diferentes momentos históricos, ha brindado gran utilidad a los distintos actores sociales, ya sea para explorar, conquistar y colonizar territorios como para organizar los espacios donde luego se realizarán las distintas actividades productivas, incluyendo el aprovechamiento de variados recursos naturales. Por tal motivo, como sostiene Blanco. 1998 "no se puede entender a la Geografía, ni a ninguna otra área del saber, como una entelequia separada de los contextos sociales que le dieron origen".

La Geografía, como disciplina científica, centra su interés, a partir de la década de 1960, principalmente, en la sociedad, su relación con la naturaleza y los problemas derivados. El Espacio Geográfico es reinterpretado y se lo concibe como una construcción social, que pone de manifiesto una determinada relación sociedad-naturaleza, en la que se materializan o concretan procesos económicos, políticos y sociales.

El estudio de la Geografía, desde este enfoque, posibilita a docentes y alumnos, la comprensión del conjunto de relaciones que se establecen en el proceso de construcción del espacio geográfico en el que están insertos, tanto a nivel local, regional como mundial; y permite entender cómo y por qué, sus acciones individuales y/o colectivas, tienen consecuencias ambientales, sociales, económicas, entre otras.

Desde la perspectiva crítica, el espacio se construye a partir del trabajo sobre la naturaleza; es decir, existe una naturaleza reconstruida en un proceso histórico, a partir del cual quedan en el territorio las huellas de las decisiones sociales, económicas, políticas y tecnológicas, atravesadas por las propias contradicciones y los conflictos de la sociedad. De esta forma, sociedad y naturaleza no deben entenderse como entidades independientes, sino articuladas permanentemente. Por tal motivo... "el espacio geográfico, se considera una construcción social guiada por los conflictos, las contradicciones y las tensiones que se producen en el seno de la sociedad y que se reflejan en cómo ésta organiza y administra su territorio" (Reboratti, Año 2 de la Revista Geographikós).

Los diferentes modos en la utilización del territorio, significan una "valoración" distinta de la naturaleza; es decir que la relación sociedad-naturaleza juega de un modo particular. Así, las diversas combinaciones de los elementos naturales y construidos por la sociedad, que se concretizan en el espacio en un momento determinado, dan como resultado determinadas *configuraciones territoriales*. Éstas, cambian, se transforman en cada momento histórico según las condiciones económicas, sociales, culturales y políticas. Por ello, las formas espaciales son el resultado de las relaciones de producción vigentes en la época en que fueron creadas. Esto implica, para comprender determinadas configuraciones territoriales, analizar las racionalidades, actores sociales, intencionalidades, recursos, decisiones y tecnologías, etc., a una escala diferente a la de la localización física estricta (Gurevich. 2007).

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

> Cada escala geográfica corresponde a un recorte conceptual diferente: lo local, lo regional, lo nacional, lo mundial, lo global. Cada uno de estos recortes se asocia con un nivel de acción y de actores sociales, políticos, culturales y económicos distintos, pero que se hallan permanentemente relacionados entre sí. [...] Si bien cada lugar particular sobre la superficie terrestre se encuentra atravesado por lógicas que operan en diferentes escalas [...], esto no significa que se pierdan ni se diluyan sus particularidades y especificidades (Gurevich, 2007; p.6 versión html.).

Por otra parte, en cuanto a la relación entre los fenómenos espaciales contemporáneos y la geografía escolar, se debe tener en cuenta lo siguiente:

> En los contextos actuales, cada vez más los territorios son modelados por actores sociales globales relacionados a empresas transnacionales y a las formas dominantes de la división del trabajo. Estos territorios se relacionan a través de redes materiales e inmateriales, que incluyen a algunos lugares y excluyen a otros. Por ello, es necesario el desarrollo de una geografía escolar que aborde situaciones de enseñanza vinculando procesos generales con aquellas fracciones territoriales más pequeñas, más acotadas de la vida social y territorial cotidiana. Situarnos en esos fragmentos, en esos retazos de territorio, puede resultar una buena práctica para trabajar en el aula, pues en ellos se conjuga y se expresa la relación entre los rasgos singulares y específicos de un lugar y los determinados por las lógicas de los procesos globales contemporáneos (Gurevich.2007; p.4 versión html.)

La complejidad que implica el estudio de la dimensión espacial de la realidad social, habilita a utilizar determinadas herramientas, que nos lleven a observar y buscar explicaciones de los elementos del pasado y del presente que le dan sentido al espacio geográfico en diferentes escalas de análisis, teniendo en cuenta los principios de multiperspectividad, diversidad, cambio, continuidad, incertidumbre, controversia y pluralismo.

Además, la Historia y la Geografía no deben perder de vista la existencia de otras dimensiones de lo social, muy relevantes:, sería conveniente decir que la Historia social y la Geografía crítica coinciden en que para estudiar la historia de las sociedades o las configuraciones territoriales presentes, es necesario tener en cuenta diversas variables o dimensiones de análisis (cultural, política y económica) y entenderlas en sus interrelaciones.

La dimensión cultural[185]

La realidad social es un ámbito en el que coexisten e interactúan distintas culturas. Esta diversidad cultural puede ser fuente de un enriquecimiento recíproco, o causal de conflictos ligados a la difusión de estereotipos y actitudes de discriminación.

Por eso es que las Ciencias Sociales, y particularmente las herramientas conceptuales de la Antropología, pueden promover el conocimiento respetuoso de distintas culturas y una progresiva desactivación de miradas mitológicas, ancladas en la estigmatización de los "otros" o de los "diferentes". Aquí cabe aclarar que la noción de mito tiene dos sentidos divergentes:

En el plano del lenguaje coloquial, el mito remite a una construcción sectorial que busca clasificar y etiquetar a los "otros", generalmente bajo epítetos y características donde priman la subestimación y la tergiversación de la información.

En el plano de la Antropología como Ciencia Social, el mito es un relato fundamental, hondamente arraigado en determinada comunidad, a la que dota de sentido. Por lo tanto, ese concepto no se asocia a una deformación o tergiversación de la verdad, sino que representa a la verdad misma, tal cual la entiende el grupo humano en cuestión. Del mito, en términos antropológicos, la comunidad obtiene una cosmovisión.

Por lo tanto, estudiar múltiples conformaciones culturales, sean pretéritas o contemporáneas, puede convertirse en un camino de apertura, ensanchamiento y diversificación de puntos de vista, juicios de valor, gustos y afinidades.

[185] Aquí la noción de cultura se entiende desde el enfoque de la interculturalidad, es decir, como un complejo históricamente construido de pautas, normas, representaciones sociales y producciones materiales, en continua interacción con otras culturas.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

La dimensión político/económica[186]

Abordar la realidad social desde esta dimensión, implica preguntarnos, por ejemplo, respecto al par "democracia capitalista" o "capitalismo democrático". Es decir, ¿vivimos en una democracia que le pone límites al capitalismo?, ¿o es el capitalismo el que le coloca límites a la democracia?

La primera opción nos hace pensar en una democracia capaz de regular el accionar de la empresa capitalista. Una regulación semejante implica, para los poderes del Estado, tomar en cuenta y hacer respetar los derechos laborales de los asalariados, promover la distribución cada vez más justa de la riqueza y el ingreso, atendiendo al cuidado y defensa del ambiente.

La segunda opción nos coloca en un escenario en el que la empresa capitalista es hegemónica, y el Estado democrático se halla supeditado a sus intereses. Dentro de esta lógica relacional se pueden incluir las situaciones en las que, incluso habiéndose constatado que determinada empresa capitalista incumple los deberes patronales y/o contamina el ambiente, las autoridades estatales se muestran incapaces o sin voluntad política para revertir semejante cuadro aplicando sanciones o correctivos, muchas veces estipuladas por las mismas leyes de la democracia.

En la realidad social contemporánea, según los casos analizados, se aprecia una alternancia entre ambas opciones. Por momentos, la democracia como sistema intenta y logra acotar el poderío del capitalismo, pero en ciertos contextos, es el capitalismo el que subyuga a los Estados democráticos y los obliga a aceptar sus condiciones.

Aquí cabe aclarar que la situación de los Estados en el mundo actual, no puede entenderse descontextualizada de la conformación histórica de los mismos, de los cambios y mutaciones que han ido sufriendo a lo largo del tiempo. Por ejemplo, en el siglo XVI, Jean Bodin definió a la soberanía estatal como un poder absoluto y perpetuo; pero desde esa época en adelante, se han desarrollado procesos políticos y económicos de carácter trans-estatal, que obligan a repensar al Estado y aquella definición clásica de soberanía.

Uno de estos fenómenos trans-estatales es el proceso de globalización, que al intensificarse ha generado un conjunto de rasgos paradójicos:

- Homogenización/reafirmación de las diferencias.
- Integración/ exclusión.
- Uniformización/ diversificación.
- Interdependencia/ intensificación de la dependencia de la periferia.

Por eso García Canclini (1999) plantea que la globalización implica "un conjunto de procesos de homogeneización y, a la vez, de fraccionamiento articulado del mundo, que reordenan las diferencias y las desigualdades del mundo sin suprimirlas".

Es necesario considerar algunos de los fenómenos relevantes que han coadyuvado a la conformación de un escenario atravesado por la desigualdad, tales como la crisis del Estado de Bienestar, el neoliberalismo como ideología hegemónica y el derrumbe de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, entre otros.

En este contexto, América Latina viene registrando fluctuaciones entre etapas de mayor y menor dependencia respecto a los centros mundiales del poder político, económico y militar. Pero en los últimos años, se está fortaleciendo una línea política de integración que tiende a generar mayores márgenes de autonomía para la región. Dentro de esta tendencia se inscribe la progresiva consolidación de organismos multilaterales como el Mercado Común del Sur (MERCOSUR) y la Unión de Naciones Suramericanas (UNASUR).

En el tratado constitutivo de UNASUR las naciones firmantes afirman su:

[186] Esta dimensión está brevemente introducida y no pretendemos agotar sus múltiples aristas, ya que cobrará mayor énfasis en el Ciclo Orientado de la Escuela Secundaria.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

"Determinación de construir una identidad y ciudadanía suramericanas y desarrollar un espacio regional integrado en lo político, económico, social, cultural, ambiental, energético y de infraestructura, para contribuir al fortalecimiento de la unidad de América Latina y el Caribe; convencidas de que la integración y la unión suramericanas son necesarias para avanzar en el desarrollo sostenible y el bienestar de nuestros pueblos, así como para contribuir a resolver los problemas que aún afectan a la región, como son la pobreza, la exclusión y la desigualdad social persistentes; seguras de que la integración es un paso decisivo hacia el fortalecimiento del multilateralismo y la vigencia del derecho en las relaciones internacionales para lograr un mundo multipolar, equilibrado y justo en el que prime la igualdad soberana de los Estados y una cultura de paz en un mundo libre de armas nucleares y de destrucción masiva" (Tratado Constitutivo de la Unión de Naciones Suramericanas, 2008).

El proceso de globalización también tiene un fuerte impacto en el ambiente. La deslocalización industrial, la exploración y extracción de recursos naturales no renovables y el calentamiento global, son fenómenos que coexisten con intentos de proteger los ecosistemas y forjar acuerdos internacionales para la reducción de la emisión de gases contaminantes.

Por supuesto que todas estas tendencias y contratendencias interpelan a las Ciencias Sociales y las impulsan a repensar y modificar sus insumos conceptuales y teóricos, que históricamente fueron forjados en el marco del Estado-Nación soberano.

Además, y ya para finalizar estas líneas referidas a la dimensión político-económica, cabe aclarar que ni lo económico se agota en el análisis del capitalismo ni lo político se circunscribe sólo al accionar del Estado, es decir, a lo largo de la historia, hubo producción, circulación, distribución y consumo de bienes, antes de que el capitalismo se estructurara como sistema económico hegemónico. Y también hubo y hay accionar político al margen de las instituciones estatales. Estas cuestiones no deben perderse de vista al trabajar con la dimensión político-económica, para no trivializar ni banalizar los enfoques y las interpretaciones.

Ahora bien, saliendo por un momento de la cuestión de las dimensiones de la realidad social, en los párrafos que siguen queremos hacer referencia a la escuela secundaria en general, y a los jóvenes que asisten a ella como estudiantes. Porque es sin duda dentro de esta díada, escuela y juventud, que los enfoques teóricos y pedagógicos jugarán sus verdaderas posibilidades para generar aprendizajes con sentido.

Los jóvenes que transitan su escolaridad secundaria, presentan ciertas características generales que deben ser tenidas en cuenta para elaborar proyectos pedagógicos atinados y significativos. Si bien es cierto que, dependiendo de los diversos contextos socioculturales, la adolescencia adquiere manifestaciones particulares, no es menos cierto que existen rasgos universales que la tipifican[187]. La adolescencia como etapa de transición, últimamente cada vez más extensa, es un lapso de tiempo en el que los adolescentes expresan una serie de luchas y rebeldías normales o propias de la edad.

La enseñanza de lo social en los jóvenes plantea, como sabemos, interrogantes de compleja resolución. Así se puede mencionar la dificultad que implica, para los alumnos de los primeros años de la Educación Secundaria, el aprendizaje de los conceptos propios de las Ciencias Sociales por su abstracción, por su complejidad, por la distancia que suele existir entre sus elaboraciones espontáneas y el sentido científico que dichos conceptos poseen. En esta dirección, distintas investigaciones[188] revelan que los adolescentes, si bien pueden construir algunos conceptos abstractos para interpretar la realidad social, tienen grandes dificultades al momento de relacionar esos conceptos. Por eso es muy frecuente que los jóvenes estudiantes no consigan, por ejemplo, inscribir las decisiones de los protagonistas históricos dentro del marco social en el que aquellos se desenvolvían, es decir, los alumnos del nivel secundario presentan dificultades para vincular el

[187] Acerca de lo rasgos universales de los adolescentes, recomendamos los siguientes textos:
- Duschatzky, S. y Corea C. (2002) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones.* Paidós. Bs. As
- Maldonado, M. (2000) *Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los '90.* Eudeba. Bs. As

[188] Carretero, M., *Enseñanza de la historia y construcción de la identidad nacional en Latinoamérica*, Cuadernos de Pedagogía, número 308

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

accionar individual con la época histórica. Entonces, uno de los objetivos de las Ciencias Sociales será promover los vínculos e interacciones entre los diversos conceptos que permiten analizar e interpretar la realidad social, evitando mostrar a las configuraciones sociales como mera yuxtaposición de sectores aislados los unos de los otros.

Además queremos destacar que [...] uno de los problemas más complejos a resolver en la enseñanza de las Ciencias Sociales es el de la construcción de dos nociones que, por su generalidad, requieren de un tratamiento permanente y sostenido a lo largo de la escolaridad. Hablamos de los conceptos de *espacio social*[189] y *tiempo histórico*. Ambos tienen un lugar privilegiado de abordaje en nuestras disciplinas sociales. En este sentido, la Historia y la Geografía son un campo propicio para ello. Sin embargo, su tratamiento es tema, también de otras disciplinas: la enseñanza de la Plástica, de la Geometría, el uso del espacio en Educación Física, la narración propia de la novela o el cuento, contribuyen en el desarrollo de ambas cuestiones que, por ser "estructurantes", permiten al sujeto su paulatina inserción en un mundo cargado de historicidad, y donde el manejo de categorías espaciales es condición para su desempeño cotidiano (Cordero, S. y Svarzman, J. 2007).

La enseñanza de estos conceptos estructurantes, no puede desconocer los contextos actuales caracterizados por el proceso de globalización y el desarrollo de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). El acceso a las TIC ha modificado estas nociones de espacio y tiempo, generando "un sentido" de contracción del mundo. Las dimensiones espacio-temporales que poseen y manejan nuestros alumnos, son diferentes a las que poseíamos los docentes en nuestra época de estudiantes, cuando el desarrollo y acceso a las nuevas TIC era más limitado que en la actualidad.

En este sentido, las TIC adquieren un lugar relevante en los procesos de enseñanza. Estas deben utilizarse no sólo para modernizar la práctica o para atrapar el interés de los alumnos en base a la novedad del recurso incorporado a la enseñanza, ya que una vez que el mismo se vuelve cotidiano, vuelve a surgir el problema del desinterés en el aprendizaje, y los problemas de comprensión no logran resolverse. Es necesario, darle a las nuevas tecnologías un lugar de análisis que recupere trabajar con todos los sentidos, acercándose de múltiples maneras al conocimiento, teniendo en cuenta que su utilidad, como la de cualquier otra herramienta, depende de los fines del usuario y de las condiciones del contexto de aplicación.

Las nuevas TIC, vienen modificando nuestras formas de acceder al conocimiento y nuestra vida, en términos generales. Respecto a ellas, la pregunta clave es, ¿qué tipo de sociedad hace posible el desarrollo continuo y cada vez más sofisticado de las nuevas tecnologías? Esta pregunta, es mucho más profunda que aquella otra que interroga respecto del tipo de sociedad que están creando las nuevas tecnologías.

Por eso el sociólogo Dominique Wolton (1997) se pregunta:

> ¿Cuándo se reconocerá que cuanto más se disponga de teléfonos, ordenadores, televisores, multimedia interactivos, redes... más se plantea la pregunta de saber qué harán las sociedades con esas técnicas y no, como se escucha a menudo, de saber qué sociedad será creada por esas técnicas?

Wolton, pone precisamente el énfasis en las interacciones sociales que permiten el desarrollo y la difusión de las nuevas tecnologías, y se aleja de una visión mecanicista según la cual las máquinas son las que crean, de manera lineal e irreversible, determinado tipo de sociedad.

Lo que acontece en realidad es un vínculo dialéctico, en el que sociedad y tecnología se van condicionando recíprocamente. Y aquí, desde este Diseño Curricular, pretendemos hacer hincapié en lo importante que es, para los distintos actores sociales, evitar contemplar a las nuevas tecnologías como fetiches, y reconocer que, siendo sujetos activos, podemos apropiarnos de ellas

[189] En esta cita los autores hablan del espacio social no en un sentido sociológico, al estilo de Pierre Bourdieu, sino en un sentido geográfico, resaltando el proceso socio-histórico de construcción, desde un espacio eminentemente natural a un espacio preponderantemente social, en el que los seres humanos intervienen reconfigurando el territorio, la atmósfera, los ríos, mares y lagos.

como vehículos, como medios para alcanzar determinados fines, que deseamos y esperamos tengan que ver con posturas humanistas y solidarias.

Por otra parte, el escenario contemporáneo es testigo de la existencia de una "brecha digital", entre quienes acceden, manipulan e interactúan con las nuevas tecnologías, y quienes debido a factores socioeconómicos, entre otros, no pueden acceder a las mismas.

Entonces, la escuela debe ser un ámbito de socialización que colabore en facilitar el acceso al capital cultural en general y a las TIC en particular, preparando a los alumnos, entre otros aspectos, para el uso consciente y crítico de los dispositivos que acumulan y transmiten la información.

Ahora bien, las TIC pueden convertirse en un valioso insumo a la hora de enseñar Ciencias Sociales. Con el acompañamiento pedagógico de sus docentes, los alumnos tienen la posibilidad de buscar información en Internet, seleccionarla, clasificarla e interpretarla de manera cada vez más crítica.

Por supuesto que sólo será posible un adecuado acompañamiento pedagógico en el uso de las nuevas tecnologías, si los docentes consiguen familiarizarse con los entornos virtuales. Por ejemplo, "uno de los mayores obstáculos y factores de resistencia de los docentes a la integración de TIC están vinculados al tema de «alumnos que saben más», y dificultades de reconfiguración de algunos aspectos del rol docente" (Minzi, V. 2010).

Esto implica repensar y reorganizar las propuestas pedagógicas, con el objetivo de reconocer y recuperar los conocimientos de los estudiantes para elaborar, en forma conjunta, una estrategia que permita socializar y compartir las prácticas sociales que los alumnos construyeron por fuera de la escuela. Así, se puede promover la aplicación de esos saberes a una finalidad didáctica que haga posible sistematizar la información de manera reflexiva, crítica y responsable. El corolario de esta apertura e interacción, se presenta como un espacio en el que los distintos saberes generacionales pueden dialogar, y donde la escuela se reposiciona frente a las nuevas tendencias culturales.

Las nuevas tecnologías, enmarcadas por proyectos pedagógicos claros e ingeniosos, brindan la posibilidad de encarar, con mayor dinamismo, aspectos estructurantes de la tarea docente: que los alumnos logren "aprender a aprender", "aprender a pensar" y "aprender a vivir juntos".

Además, si agregamos a este cuadro de situación, las variables que ha puesto en escena, en Argentina, el programa Nacional denominado "Conectar Igualdad", con la distribución masiva de netbooks entre estudiantes y profesores del nivel secundario, contamos con más y mejores razones para no subestimar la importancia fundamental de las nuevas tecnologías en el campo educativo.

Cada netbook de "Conectar Igualdad" cuenta con dos escritorios compuestos por bibliografía, actividades, herramientas digitales y videos, entre otros recursos educativos. Se trata del escritorio para el alumno y el escritorio para la familia. Además, las netbooks de los profesores, cuentan con el escritorio del docente. De esta forma, con esos recursos disponibles más el acceso a Internet, en cada aula del nivel secundario, existirá la posibilidad de acceder a más y variadas fuentes de información, para que las clases puedan ser también más polifacéticas e interactivas.

PROPÓSITOS

- Promover la conformación de identidades polifacéticas para que los alumnos sean capaces de: reconocer y respetar la diversidad cultural, comprometerse solidariamente en la búsqueda de soluciones alternativas frente a problemáticas socio-ambientales, e integrar aspectos del pasado de la humanidad al contexto contemporáneo.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

- Facilitar el desarrollo de una actitud responsable y comprometida con el cuidado de sí mismo, de los otros y del ambiente, para contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida.
- Fomentar en los alumnos la capacidad para localizar y ubicar fenómenos sociales en el tiempo y el espacio, a través del uso de distintas unidades cronológicas y diversos tipos de material cartográfico.
- Propiciar el uso y análisis crítico de diversas fuentes de información: documentos escritos, imágenes, objetos, testimonios orales y herramientas TIC, para comprender la complejidad de la realidad social en base a información fiable y diversa.
- Promover el uso progresivo de diferentes escalas geográficas (local, nacional, regional y mundial) para el análisis contextualizado de las problemáticas sociales.
- Alentar en los estudiantes el conocimiento y la progresiva comprensión de los conceptos de duración, cambio, continuidad, configuraciones territoriales y espacialización; para el estudio de la realidad histórica y geográfica, mediante situaciones de enseñanza que permitan realizar análisis comparados de distintas épocas y espacios geográficos.
- Generar situaciones didácticas que incluyan variadas descripciones e interpretaciones de la realidad social, para que los estudiantes puedan desarrollar la capacidad de identificar distintos actores sociales y sus intencionalidades, presentes en los acontecimientos y procesos propios de la realidad social.
- Habilitar espacios de observación, análisis, investigación e intervención en la realidad, para iniciar a los estudiantes en la identificación de situaciones donde se hallen presentes fenómenos y procesos sociales factibles de ser analizados a través de los siguientes conceptos: complejidad, multiperspectividad, diversidad y conflicto.

HISTORIA

EJES Y CONTENIDOS

A continuación, se presentan los ejes en torno a los cuales se seleccionaron y organizaron los contenidos. Para esto se consideró especialmente, la articulación con el nivel primario, de modo que los contenidos que los alumnos de este nivel estudiaron durante seis años, puedan ser retomados, valorados y complejizados en el nivel secundario. Esta tarea no es para nada superflua, sino que resulta muy relevante para promover en los estudiantes un progresivo enriquecimiento, y una paulatina consolidación de sus esquemas de aprendizaje.

Asimismo, consideramos como referentes válidos para la selección de los ejes y contenidos, los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios), con el objetivo de contribuir a generar una base común en todo el Sistema Educativo Provincial y Nacional.

Además, tomamos como importantes insumos a la hora de definir contenidos, los documentos curriculares provinciales, pretéritos, tales como "Diseño Curricular EGB3" versión 1.0. (1998); "Guía de Planificación Curricular y Anexo" (2003); y los aportes de nuestros colegas del Nivel Secundario.

El orden de aparición de los ejes no impide que, al interior de cada año, se puedan abordar en forma integrada, ya que los contenidos que refieren a cada eje están íntimamente relacionados. De hecho, la propuesta que lanzamos desde el presente Diseño Curricular, apunta a conectar los distintos contenidos mediante **recortes didácticos**[190] capaces de trazar una **"diagonal pedagógica"**. Entendemos entonces, por diagonal pedagógica, un hilo conductor, una lógica

[190] Por recorte didáctico entendemos una acción pedagógica que implica seleccionar y adaptar contenidos para ser enseñados a determinado grupo de estudiantes. Un recorte con verdadero sentido didáctico no debe entenderse como una "quita" de contenidos ni como una acción tendiente a "enseñar menos". Si la selección y adaptación de contenidos es pertinente, la enseñanza saldrá fortalecida. En síntesis, no es conveniente confundir una alternativa de enseñanza, un recorte didáctico específico, con una pérdida en la calidad de la enseñanza.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

específica que emana de la misma concepción a partir de la cual se elaboró el recorte didáctico. Mediante una diagonal pedagógica resulta posible enlazar conceptos, procedimientos y actitudes. épocas y espacios geográficos.

A continuación, para una mayor claridad en la presentación, adelantamos los títulos de los ejes de contenidos:

Eje transversal: Ubicación en el Espacio y en el Tiempo de las sociedades a estudiar.

(Su carácter de Eje Transversal es válido para Primero, Segundo y Tercer Año)

Eje: El Tiempo Histórico.

Eje: La Organización del Poder Político.

Eje: La Organización Económica.

Eje: La Diversidad Cultural.

Retomando ahora el tema de la "**diagonal pedagógica**" que proponemos, con el objetivo de no dejarnos vencer por el abatimiento que suele provocar la idea que debemos enseñar demasiados contenidos, en relación al tiempo de clases con el que contamos al interior del ciclo lectivo, es decir, para no volver una y otra vez a la percepción de que no es posible desarrollar "tanto en tan poco tiempo", es que proponemos a los colegas:

- Considerar a los contenidos de cada eje, no como unidades cerradas que deben abordarse en forma individual y aislada, hasta agotar todas sus aristas, sino como prescripciones curriculares lo suficientemente plásticas o flexibles, como para integrarse y vincularse entre sí, dentro de recortes didácticos pertinentes.
- Enriquecer los recortes didácticos que se proponen en el presente Diseño Curricular, y pensar, al interior de las reuniones de área, otros más acordes al contexto institucional en el que se desempeñan.
- Pensar en la posibilidad de que, para abordar los contenidos de cada año del ciclo básico de la Educación Secundaria, dentro de cada institución, se elaboren y acuerden dos o tres recortes didácticos, lo suficientemente amplios y dinámicos, como para poder ser trabajados dentro de los tiempos que establece el calendario escolar.

Eje Transversal: Ubicación en el Espacio y en el Tiempo de las sociedades a estudiar

(Su carácter de Eje Transversal es válido para Primero, Segundo y Tercer Año)

Aquí se propone una secuencia transversal de contenidos, con el objetivo de habilitar un abordaje más profundo de ciertas sociedades, acotando para ello el número o la cantidad de sociedades estudiadas.

En el caso del Primer Año se sugiere lo siguiente: tras introducir de manera muy general lo concerniente al proceso de hominización, se plantea trabajar la etapa prehistórica o ágrafa ejemplificando con grupos humanos instalados en Europa y en América.

En cuanto a la Edad Antigua, proponemos abordar las siguientes sociedades: Tiwanaku, Hebreos, Atenas y Roma en su etapa Imperial. En cuanto a la Edad Media sugerimos trabajar los cambios que ocasionó en el occidente Europeo la consolidación del feudalismo, para luego explorar, ya en la Baja Edad Media, la irrupción de la burguesía.

Los motivos de este recorte (para el Primer Año) pasan por las importantes influencias que dichas sociedades han ejercido, ya sea sobre el devenir histórico mundial o específicamente regional y/o argentino. Tal es el caso del monoteísmo Hebreo como organización religiosa, la forma de gobierno democrática que comenzaron a ensayar los Atenienses, las reflexiones en torno al Derecho y el alcance de la ciudadanía que realizaron los Romanos, y la cosmovisión de Tiwanaku, que impactó sobre los Incas y buena parte de las sociedades originarias que habitaban

y habitan el norte del territorio que, luego de la Revolución de Mayo de 1810, comenzó, gradualmente, a ser conocido con el nombre de Argentina.

Por otra parte, sabemos que en la Edad Media se desarrollaron los cimientos de la modernidad (se conformó la burguesía y se crearon las Universidades), elementos que por su alta significatividad justifican el estudio de las sociedades medievales. En el presente eje también hacemos hincapié en la importancia de ubicar a las sociedades estudiadas en el espacio geográfico que habitaron, siendo para ello ineludible el trabajo con mapas históricos.

Por último, cabe señalar que en los siguientes años del Ciclo Básico Común, (Segundo y Tercer Año), irán variando las épocas y sociedades estudiadas al interior de este eje transversal: *sociedades Europeas de la Edad Moderna, sociedades Americanas Precolombinas y Coloniales, la Argentina contemporánea, etc.*

Sin embargo, no cambiarán los parámetros de análisis para estudiar esas sociedades en sus respectivos tiempos históricos. Dichos parámetros tienen que ver, en los tres años del Ciclo Básico Común, con la organización del poder político, la organización económica y el mundo de la cultura.

Con respecto al Tercer Año cabe realizar la siguiente aclaración: aquellas escuelas que opten por un Ciclo Orientado en Sociales y Humanidades, podrán profundizar, siempre dentro del Tercer Año, en el estudio de la historia Argentina y Latinoamericana durante la primera mitad del siglo XIX, sin la necesidad imperiosa de extenderse hacia etapas más cercanas en el tiempo, ya que en Cuarto, Quinto y Sexto Año, tendrán la oportunidad de enseñar, en Historia, diversos procesos sociales acaecidos en Argentina y América Latina entre mediados del siglo XIX y principios del siglo XXI, es decir, contarán con una continuidad a largo plazo en la enseñanza de Historia.

En cambio, para las escuelas que opten por otras modalidades o especialidades en el Ciclo Orientado, será oportuno priorizar un abordaje más extenso de contenidos y períodos en la enseñanza de Historia dentro del Tercer Año, teniendo en cuenta que en Cuarto, Quinto y Sexto Año, los estudiantes van a estar abocados a profundizar sus saberes en otros ámbitos del conocimiento.

EL TIEMPO HISTÓRICO

Debido a que los acontecimientos y procesos históricos se desarrollan en el tiempo, los alumnos tienen que avanzar en el manejo de diferentes unidades cronológicas y esquemas de periodización.

Por otra parte, como la Historia integra el campo de las Ciencias Sociales, es pertinente que los estudiantes se inicien en la construcción de algunos conceptos, más o menos sencillos, que dan cuenta del objeto de estudio de la Historia, de la Geografía y de las Ciencias Sociales como ámbito de conocimiento. Así también se considera importante iniciar a los alumnos en el uso progresivo del vocabulario específico.

Primer Año

- Reconocimiento y uso de las principales unidades cronológicas (Años, lustros, décadas, siglos, milenios):
  - Lectura e interpretación de las unidades cronológicas en el contexto de un texto explicativo.
- Construcción de los conceptos de cambio y continuidad histórica:
  - Análisis de eventos relevantes de la vida personal, acontecimientos que inauguraron nuevas etapas históricas, fenómenos que se mantienen en el tiempo.
- Ubicación en el tiempo de acontecimientos personales y familiares: periodización en Historia.

- Exploración de los aspectos generales de la periodización tradicional (Prehistoria, Edad Antigua, Edad Media, Edad Moderna, Edad Contemporánea):
  - Confección de líneas del tiempo y ejes cronológicos, ubicando acontecimientos históricos en el tiempo.
  - Conocimiento y valoración de ciertas "lagunas" o invisibilizaciones que promueve la periodización tradicional, ponderando los aportes del relativismo cultural.
- Identificación y análisis de diversas fuentes históricas, interpretación de los relatos sobre el pasado, reconociendo la multiperspectividad y destacando las operaciones metodológicas e intelectuales básicas, que pone en juego la Historia como Ciencia.
- Reconocimiento del objeto de estudio de la Historia, como disciplina que integra el campo de las Ciencias Sociales.
  - Valoración de las explicaciones construidas desde una perspectiva científica, y sus diferencias en relación con explicaciones míticas, religiosas y pseudo-científicas.
- Participación en ámbitos orales de intercambio, a partir de relatos y lecturas acerca del objeto de estudio de la Historia, expresando los diferentes puntos de vista, valorando y respetando las opiniones propias y de otros.
- Búsqueda, lectura y selección de información pertinente, en diferentes fuentes, impresas y digitales, y exposición oral de la misma con aproximación al uso del vocabulario específico.
- Utilización de la escritura para registrar información, a partir de la confección de diferentes cuadros y esquemas y la elaboración de resúmenes con distintos propósitos.

Segundo Año

- Conocimiento del tiempo/periodización de las sociedades americanas prehispánicas y el tiempo/periodización de las sociedades europeas:
  - Ingreso de grupos humanos al continente americano por el pasaje de Bering.
  - Sociedades precolombinas: Período preclásico, clásico y posclásico.
  - Modernidad en Europa.
  - Etapas de la Conquista de América.
  - Rutas del poblamiento español en el territorio que hoy forma parte de la Argentina.
- Análisis de la incorporación de América a la economía mundial, como una primera etapa de la globalización.
- Participación en ámbitos orales de intercambio, a partir de relatos y lecturas acerca de los orígenes de la globalización, expresando los diferentes puntos de vista, valorando y respetando las opiniones propias y de otros.
- Búsqueda, lectura y selección de información pertinente, en diferentes fuentes, impresas y digitales, y exposición oral de la misma con mayor uso del vocabulario específico.
- Utilización de la escritura para registrar información, a partir de la confección de diferentes cuadros y esquemas y la elaboración de resúmenes con distintos propósitos.

Tercer Año

- Conocimiento de la larga duración en la consolidación de Argentina como Estado Nación, identificando y diferenciando esta noción de las otras duraciones históricas: la corta y la mediana duración:
  - Identificación del federalismo como un fenómeno que fue desarrollándose en la larga duración.

- Análisis de las coyunturas de auge y crisis económicas, como ejemplos de fenómenos que se desarrollan en la mediana duración.
- Identificación de las sediciones cívico militares, como fenómenos que se desarrollan en la corta duración.

- Análisis del siglo XX como la centuria de las ideologías:
  - Definición de los elementos teóricos y conductuales que conlleva una ideología.
  - Interpretación de los conflictos ideológicos como pujas por el poder.
- Participación en ámbitos orales de intercambio, a partir de relatos y lecturas acerca de las ideologías, expresando los diferentes puntos de vista, valorando y respetando las opiniones propias y de otros.
- Búsqueda, lectura y selección de información pertinente, en diferentes fuentes, impresas y digitales, y exposición oral de la misma utilizando el vocabulario específico.
- Utilización de la escritura para registrar información, a partir de la confección de diferentes cuadros y esquemas y la elaboración de resúmenes con distintos propósitos.

LA ORGANIZACIÓN DEL PODER POLÍTICO

Aquí pretendemos fomentar el análisis de las sociedades seleccionadas desde el nivel de los fenómenos políticos, tomando en cuenta las interacciones entre gobernantes y gobernados, los reclamos para la ampliación del margen de la participación política, y el accionar de diferentes grupos sociales con distintas intencionalidades.

Primer Año

- Análisis de los liderazgos entre los distintos grupos de homínidos, realizando interpretaciones comparativas.
- Conocimiento de los rasgos fundamentales que estructuraron el poder político durante el Paleolítico:
  - Identificación de los roles políticos desempeñados por los ancianos y los chamanes.
- Análisis del poder político durante el Neolítico, identificando y diferenciando las diversas configuraciones gubernamentales:
  - Conocimiento de jefaturas, cacicazgos y linajes.
- Reflexión sobre el concepto de Estado como construcción histórica: comparación no jerárquica entre sociedades a-estatales y sociedades estatales:
  - Crítica al darwinismo social, a partir de la reflexión en torno al concepto de diversidad, como enfoque superador del concepto de superioridad de una formación social por sobre otra.
- Lectura e interpretación de diversas fuentes históricas, destacando la importancia de las fuentes no escritas para el estudio de la etapa ágrafa:
  - Reconocimiento de la importancia que revisten la Arqueología y la Antropología para el conocimiento del pasado.
- Identificación de las formas de participación política en Tiwanaku y la antigua Atenas: características generales, límites y conflictos. Jerarquías sociales y sus lazos con el accionar político.
- Exploración interpretativa respecto a la íntima vinculación del poder político y religioso en la sociedad hebrea: Patriarcas, jueces y reyes.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

- Análisis de la organización política y jurídica en la Roma Imperial: diferenciación entre los habitantes de la metrópoli y las provincias. La cuestión de la ciudadanía.
- Reflexión sobre el auge y declive del Imperio Romano: la época de Octavio y las invasiones bárbaras.
- Análisis de las características generales del accionar político de la nobleza y la burguesía durante la Edad Media.
- Participación en ámbitos orales de intercambio, a partir de relatos y lecturas acerca de la organización del poder político, expresando los diferentes puntos de vista, valorando y respetando las opiniones propias y de otros.
- Búsqueda, lectura y selección de información pertinente, en diferentes fuentes, impresas y digitales, y exposición oral de la misma con aproximación al uso del vocabulario específico.
- Utilización de la escritura para registrar información, a partir de la confección de diferentes cuadros y esquemas y la elaboración de resúmenes con distintos propósitos.
- Ubicación en el espacio mediante la utilización de mapas históricos, y ubicación en el tiempo mediante la confección de ejes cronológicos.

Segundo Año

- Exploración interpretativa de los vínculos entre el gobierno central en el Imperio Inca y los Ayllus, identificando los acuerdos y reciprocidades que los sustentaban.
- Análisis del poder político, su legitimación y distribución en las comunidades mapuches de ayer y hoy:
  - Jefes de comunidad –Loncos – y su accionar antes de la colonización blanca.
  - Luchas reivindicativas de los mapuches contemporáneos.
- Análisis general de las monarquías europeas y sus modalidades de organización en relación al proceso de expansión ultramarina.
- Conocimiento de la discusión en torno a las distintas interpretaciones sobre la conquista y colonización de América: La "leyenda rosa" y la "leyenda negra":
  - Toma de postura, reconociendo e interpretando distintas fuentes históricas, valorando la perspectiva del narrador en el discurso histórico.
- Análisis de la organización política en el Virreinato del Río de la Plata, reconociendo las instituciones que estructuraban el aparato de gobierno.
- Interpretación de los fundamentos políticos de la rebelión de las 13 Colonias Norteamericanas contra Inglaterra.
- Conocimiento de las ideologías políticas en la revolución francesa: La derecha y la izquierda como corrientes de pensamiento político.
- Identificación de la dimensión política de la primera revolución industrial, vinculando la base material/económica de Inglaterra y su expansión Imperialista.
- Análisis de los argumentos revolucionarios en Haití (1804) y en Buenos Aires (1810), detectando semejanzas y diferencias.
- Participación en ámbitos orales de intercambio, a partir de relatos y lecturas acerca de la organización del poder político, expresando los diferentes puntos de vista, valorando y respetando las opiniones propias y de otros.
- Búsqueda, lectura y selección de información pertinente, en diferentes fuentes, impresas y digitales, y exposición oral de la misma con mayor uso del vocabulario específico.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

- Utilización de la escritura para registrar información, a partir de la confección de diferentes cuadros y esquemas y la elaboración de resúmenes con distintos propósitos.
- Ubicación en el espacio mediante la utilización de mapas históricos, y ubicación en el tiempo mediante la confección de ejes cronológicos.

Tercer Año

- Exploración interpretativa de los conflictos entre los partidarios de la centralización y la descentralización política, en el armado de los Estados Nacionales en Argentina, Chile y Venezuela: la puja entre liberales y conservadores. (Primera mitad del siglo XIX)
- Análisis de las relaciones conflictivas entre los gobiernos centrales y los caudillos populares en Argentina (1810-1870)
- Conocimiento de la expansión del Estado argentino hacia el sur: el avasallamiento de los pueblos originarios.
- Comprensión de los vínculos entre el fraude electoral, la decisión política de conformar un modelo agroexportador y la reforma electoral de 1912.
- Análisis de la política exterior de EE.UU. hacia América Latina: la doctrina Monroe y las intervenciones militares.
- Interpretación de la competencia inter-imperialista, como causa fuerte de la Primera Guerra Mundial.
- Análisis del genocidio armenio perpetrado por el Estado Turco, como un antecedente del genocidio contra los hebreos.
- Conocimiento conceptual del yrigoyenismo y el alvearismo, como corrientes políticas dentro de la Unión Cívica Radical.
- Análisis de las repercusiones de la llegada de los bolcheviques al poder en Rusia.
- Interpretación crítica del fascismo en Italia y el nazismo en Alemania: sus políticas corporativistas, el apoyo al capital concentrado y su cuota de responsabilidad en el comienzo de la segunda guerra mundial.
- Análisis de la intervención de los gobiernos en la economía tras la crisis económica de 1929.
- Interpretación crítica del primer Golpe de Estado en Argentina y análisis del nacimiento del "Partido Militar", como único partido político armado.
- Comprensión de los componentes ideológicos sustentados por los bloques en pugna durante la Segunda Guerra Mundial, y análisis del debate que se ocasionó en Argentina respecto a la posición a adoptar frente a la guerra.
- Conocimiento de la construcción de poder operada por el Peronismo: sus vínculos con la Clase Obrera, las Fuerzas Armadas y la Iglesia Católica. (1943-1955)
- Interpretación de la etapa de la historia Argentina que transcurrió entre dictaduras y democracias restringidas o vigiladas: 1955-1976:
  - Proscripción del Peronismo y las sublevaciones obreras.
- Identificación, caracterización y valoración de las siguientes ideologías: liberalismo, anarquismo, socialismo, justicialismo, keynesianismo y neoliberalismo.
- Análisis del proyecto político de la Última dictadura militar:
  - Identificación del terrorismo de Estado como una herramienta de la Última Dictadura.

- Reconocimiento del ataque militar sobre las fuerzas del campo popular: desmantelamiento de los movimientos populares, la desaparición forzada de personas como una forma de genocidio y la censura informativa.

- Apreciación de la integración política entre los países sudamericanos, valorando la unión regional como una estrategia para el desarrollo de los pueblos.
- Participación en ámbitos orales de intercambio, a partir de relatos y lecturas acerca de la organización del poder político, expresando los diferentes puntos de vista, valorando y respetando las opiniones propias y de otros.
- Búsqueda, lectura y selección de información pertinente, en diferentes fuentes, impresas y digitales, y exposición oral de la misma utilizando el vocabulario específico.
- Utilización de la escritura para registrar información, a partir de la confección de diferentes cuadros y esquemas y la elaboración de resúmenes con distintos propósitos.
- Ubicación en el espacio mediante la utilización de mapas históricos, y ubicación en el tiempo mediante la confección de ejes cronológicos.

LA ORGANIZACIÓN ECONÓMICA

Este eje, está pensado para trabajar el nivel económico al interior de las sociedades seleccionadas.

Es preciso tener en cuenta que el nivel socioeconómico de los acontecimientos es aquel ámbito en el que intervienen los grupos sociales, organizando la producción, el uso y la distribución de todo aquello que se considera necesario, para la satisfacción de las necesidades en sentido amplio.

La organización económica de toda sociedad, está en diálogo directo con el espacio geográfico en que se asienta, e implica controversias, antagonismos y luchas que, muchas veces, propician importantes cambios históricos.

Primer Año

- Identificación de diferentes estrategias desarrolladas por los homínidos para el uso y transformación de los recursos naturales.
- Exploración interpretativa de la organización económica en el Paleolítico: la división del trabajo y la reciprocidad.
- Exploración interpretativa de la organización económica en el Neolítico: la división del trabajo y la distribución del excedente.
- Análisis de los vínculos entre la propiedad de la tierra y la distribución del excedente en Tiwanaku y la antigua Atenas.
- Vinculación entre estilo de vida y actividades económicas: los Hebreos en su etapa nómada y sedentaria.
- Reconocimiento de las implicancias económicas en el debate sobre la ciudadanía en la Roma Imperial.
- Análisis de la organización económica propia del feudalismo.
- Identificación de las actividades económicas de la burguesía en la Edad Media, y análisis de su impacto sobre las configuraciones territoriales.
- Participación en ámbitos orales de intercambio, a partir de relatos y lecturas acerca de la organización económica, expresando los diferentes puntos de vista, valorando y respetando las opiniones propias y de otros.

- Búsqueda, lectura y selección de información pertinente, en diferentes fuentes, impresas y digitales, y exposición oral de la misma con aproximación al uso del vocabulario específico.
- Utilización de la escritura para registrar información, a partir de la confección de diferentes cuadros y esquemas y la elaboración de resúmenes con distintos propósitos.
- Ubicación en el espacio mediante el uso de mapas históricos, y ubicación en el tiempo mediante la confección de ejes cronológicos.

Segundo Año

- Análisis de la organización económica comunal y redistributiva en el Imperio Inca.
- Conocimiento de la economía mapuche: de la caza y la horticultura, a la cría de ganado y al cultivo del maíz y la papa.
- Reflexión en torno al concepto de capitalismo, identificando los vínculos económicos entre las metrópolis europeas y sus colonias en América.
- Identificación de las tensiones comerciales entre la monarquía inglesa y las 13 colonias.
- Análisis de los circuitos económicos en el Virreinato del Río de la Plata, vinculando estos circuitos económicos con la situación de la metrópoli española y el accionar de otras potencias europeas.
- Conocimiento de la cuestión impositiva y los derechos señoriales en la Francia revolucionaria:
  - Crisis financiera y sus vínculos con la gobernabilidad.
- Interpretación del proceso de producción de manufacturas textiles, como punta de lanza de la revolución industrial.
- Análisis de la economía esclavista en Haití en vísperas de los procesos revolucionarios de comienzos del siglo XIX.
- Conocimiento de los reclamos de los hacendados criollos en el Virreinato del Río de la Plata, en vísperas de los procesos revolucionarios de comienzos del siglo XIX.
- Participación en ámbitos orales de intercambio, a partir de relatos y lecturas acerca de la organización económica, expresando los diferentes puntos de vista, valorando y respetando las opiniones propias y de otros.
- Búsqueda, lectura y selección de información pertinente, en diferentes fuentes, impresas y digitales, y exposición oral de la misma con mayor uso del vocabulario específico.
- Utilización de la escritura para registrar información, a partir de la confección de diferentes cuadros y esquemas y la elaboración de resúmenes con distintos propósitos.
- Ubicación en el espacio mediante la utilización de mapas históricos y ubicación en el tiempo mediante la confección de ejes cronológicos.

Tercer Año

- Análisis de la división internacional del trabajo y la conformación de una economía agroexportadora en América Latina en general, y en Argentina en particular: papel de la inmigración masiva en este esquema económico.
- Interpretación del imperialismo europeo y estadounidense como dinámica económica para la obtención de materias primas, mano de obra barata y mercados cautivos.
- Análisis del Capitalismo y sus crisis económicas internacionales: El Crack de 1929.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Gobierno de la Provincia de Tierra del uego,
Antártida e Islas del
Atlántico Sur
Ministerio de Educación

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M.ED.

- Interpretación del proceso de sustitución de importaciones y sus implicancias socioeconómicas. La ley 19640 y su impacto en Tierra del Fuego.
- Conocimiento del intervencionismo estatal en la economía: Keynesianismo y Estado de Bienestar.
- Análisis de la distribución del ingreso durante el Peronismo: Política salarial.
- Interpretación de los rasgos generales de la economía planificada en el bloque de países socialistas.
- Interpretación crítica de las medidas neoliberales implementadas por la Última Dictadura Militar en Argentina.
- Análisis de la integración económica entre los países sudamericanos.
- Participación en ámbitos orales de intercambio, a partir de relatos y lecturas acerca de la organización económica, expresando los diferentes puntos de vista, valorando y respetando las opiniones propias y de otros.
- Búsqueda, lectura y selección de información pertinente, en diferentes fuentes, impresas y digitales, y exposición oral de la misma utilizando el vocabulario específico.
- Utilización de la escritura para registrar información, a partir de la confección de diferentes cuadros y esquemas y la elaboración de resúmenes con diferentes propósitos.
- Ubicación en el espacio mediante la utilización de mapas históricos, y ubicación en el tiempo mediante la confección de ejes cronológicos.

LA DIVERSIDAD CULTURAL

Aquí, proponemos abordar algunos rasgos del mundo de la cultura; rasgos propios de las culturas seleccionadas, poniendo de relieve que las diferencias culturales no responden a una jerarquía de cualidades o virtudes, sino a diversos modos de entender la vida espiritual, el arte, la educación, el vínculo con el ambiente y el contacto con los extranjeros, entre otros muchos aspectos.

Consideramos que este eje brinda excelentes oportunidades para activar la dialéctica pasado/presente y presente/pasado.

Primer Año

- Análisis de distintas manifestaciones culturales entre los homínidos.
- Conocimiento de las creencias y vida espiritual de las sociedades paleolíticas.
- Análisis de los rituales neolíticos asociados a la agricultura.
- Identificación de las principales características del culto religioso en Tiwanaku y en la antigua Atenas.
- Reflexión en torno a la cuestión del otro: Tiwanaku y el resto de las comunidades andinas. Los bárbaros para los griegos:
  - Análisis comparativo con el escenario contemporáneo, reconociendo los actuales movimientos migratorios.
  - Caracterización de los "nuevos bárbaros": quiénes son, cómo viven y cómo son tratados.
- Análisis de los "préstamos" e intercambios culturales en la Roma Imperial.
- Reflexión en torno a las nociones de politeísmo, monoteísmo, agnosticismo y ateísmo.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

- Identificación y análisis de similitudes y diferencias entre las principales pautas culturales de las sociedades hebrea, musulmana y cristiana, durante el medioevo.
- Participación en ámbitos orales de intercambio, a partir de relatos y lecturas acerca de la cuestión de la diversidad cultural, expresando los diferentes puntos de vista, valorando y respetando las opiniones propias y de otros.
- Búsqueda, lectura y selección de información pertinente, en diferentes fuentes, impresas y digitales, y exposición oral de la misma con aproximación al uso del vocabulario específico.
- Utilización de la escritura para registrar información, a partir de la confección de diferentes cuadros y esquemas y la elaboración de resúmenes con diferentes propósitos.
- Ubicación en el espacio mediante el uso de mapas históricos, y ubicación en el tiempo mediante la confección de ejes cronológicos.

Segundo Año

- Análisis e interpretación valorativa de las variadas relaciones (resistencias, cooptaciones, alianzas) que se registraron entre los pueblos originarios y los conquistadores.
- Conocimiento de los rasgos generales de la sociedad pluri-étnica del Virreinato del Río de la Plata.
- Valoración respetuosa de las diferencias étnicas y culturales entre los distintos grupos humanos.
- Reflexión sobre el rol de los pueblos originarios en la Tierra del Fuego contemporánea: Comunidad Rafaela Ishton.
- Participación en ámbitos orales de intercambio, a partir de relatos y lecturas acerca de la cuestión de la diversidad cultural, expresando los diferentes puntos de vista, valorando y respetando las opiniones propias y de otros.
- Búsqueda, lectura y selección de información pertinente, en diferentes fuentes, impresas y digitales, y exposición oral de la misma con mayor uso del vocabulario específico.
- Utilización de la escritura para registrar información, a partir de la confección de diferentes cuadros y esquemas y la elaboración de resúmenes con distintos propósitos.
- Ubicación en el espacio mediante la utilización de mapas históricos, y ubicación en el tiempo mediante la confección de ejes cronológicos.

Tercer Año

- Comprensión y valoración de los cambios en las configuraciones familiares en Argentina durante el siglo XIX y XX.
- Análisis valorativo de los vínculos, acuerdos y conflictos entre los inmigrantes, los criollos, los afro-argentinos y los pueblos originarios.
- Interpretación crítica de los estereotipos y valoración de los nexos interculturales basados en el respeto mutuo.
- Análisis de las distintas adscripciones políticas e ideológicas, como fuente de divisiones e intolerancia durante el siglo XX, valorando el respeto a la diversidad ideológica.
- Interpretación de obras pictóricas, de carácter político, producidas por distintos pintores latinoamericanos.
- Participación en ámbitos orales de intercambio, a partir de relatos y lecturas acerca de la cuestión de la diversidad cultural, expresando los diferentes puntos de vista, valorando y respetando las opiniones propias y de otros.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

- Búsqueda, lectura y selección de información pertinente, en diferentes fuentes, impresas y digitales, y exposición oral de la misma utilizando el vocabulario específico.
- Utilización de la escritura para registrar información, a partir de la confección de diferentes cuadros y esquemas y la elaboración de resúmenes con distintos propósitos.
- Ubicación en el espacio mediante la utilización de mapas históricos, y ubicación en el tiempo mediante la confección de ejes cronológicos.

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS

Para comenzar, queremos recordar, una vez más, que el orden de aparición de los ejes de contenidos no impide que, en cada año del Ciclo Básico de la Secundaria, se puedan abordar en forma integrada, ya que los contenidos que refieren a cada eje están íntimamente relacionados.

Por ejemplo, en Primero, Segundo o Tercer año, a través de un determinado recorte didáctico, se pueden enlazar contenidos que refieren al Tiempo Histórico, a la organización política y económica y, a la diversidad cultural. Así es que, desde las recomendaciones didácticas, intentaremos ensayar distintas modalidades de recortes didácticos para poner a dialogar a los ejes entre sí.

También se aprovechará este espacio, para profundizar en algunos conceptos y perspectivas teóricas, que resultan imprescindibles para acompañar con fundamentos epistemológicos los recortes propuestos.

PRIMER AÑO

La hominización: un abordaje multidimensional a partir de diversas fuentes

Mediante la reproducción de la película "La Guerra del Fuego", dirigida por Jean Jacques Annaud, se pueden abordar distintos aspectos (biológicos, políticos, económicos y culturales) del proceso de hominización. Se trata de una película muy amena que, acompañada de consignas de trabajo claras y de oportunas intervenciones a cargo del docente, puede ayudar a que los estudiantes aprendan los siguientes contenidos: Análisis de los liderazgos entre los distintos grupos de homínidos/ Identificación de diferentes estrategias desarrolladas por los homínidos para el uso y transformación de los recursos naturales/Análisis de distintas manifestaciones culturales entre los homínidos.

Claro que, como suele ocurrir entre el cine y la Historia como ciencia, con frecuencia aparecen desajustes entre ambos relatos. Por ejemplo, en el caso del film "La Guerra del Fuego", explícitamente ambientado en el paleolítico, se puede apreciar, hacia el final de la acción, la aparición de un grupo de homínidos que maneja el arte de la cerámica, cosa que, de acuerdo a las fuentes que la Arqueología le aporta a la Historia, recién ocurrió durante el neolítico. Nos parece entonces que, con el fin de realizar un abordaje crítico de las películas que se utilizan para la enseñanza de Historia en la escuela, es pertinente que el docente marque y explique algunos de los desajustes entre el relato cinematográfico y el relato histórico, que, en algunos casos, obedecen a errores de recreación propios del cine, donde la rigurosidad científica no es una norma ineludible.

La construcción del relato histórico

Cuando sugerimos enseñar a los alumnos algunos de los procedimientos metodológicos propios de la Historia, y presentar de manera general la cuestión de ciertas operaciones intelectuales que están detrás de los relatos sobre el pasado, lo hacemos, no porque pensemos a los estudiantes como futuros historiadores, sino que consideramos que un mínimo acercamiento al funcionamiento de la Historia como Ciencia puede brindar mejores herramientas cognitivas para

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

entender su producción, o mejor dicho, el recorte escolarizado de la producción historiográfica. Si en primer año, un alumno comienza a comprender que los historiadores trabajan con fuentes de información más o menos dispersas y relativamente incompletas, y que, a partir de sus intereses personales y de la época en que viven, esos historiadores se dedican a estudiar tal o cual aspecto del pasado, dicho alumno estará mejor preparado, para avanzar en la construcción de representaciones cada vez más pertinentes o complejas sobre los procesos sociales pretéritos. Y estará mejor preparado, porque comenzará a percibir, aunque sea de manera muy gradual, que no existe un único relato histórico y que entre el presente y el pasado hay numerosas interacciones y reciprocidades.

A continuación, comentamos brevemente un ejemplo en el que se puede apreciar cómo, a partir del contraste entre distintas fuentes de información, los historiadores logran acercarse al conocimiento del pasado:

En la Grecia Antigua, puntualmente en la etapa micénica, la dieta de los griegos incluía carnes rojas, pescados, panes y frutas, entre otros alimentos. Pero sin embargo, si se consultan las fuentes escritas de ese período, por ejemplo los textos de La Ilíada y la Odisea, se aprecia que los griegos comían únicamente carnes rojas asadas acompañadas de abundante vino. En cambio, si se analizan las obras pictóricas realizadas sobre las vasijas de la época, se observan numerosos motivos marinos y variados platillos en base a pescados y frutos de mar.

- Entonces, a partir del contraste de estas dos fuentes de información, los historiadores pudieron completar su conocimiento sobre la dieta en la época micénica, comprendiendo que para los sectores aristocráticos, los alimentos de origen marino estaban considerados indignos o de muy baja categoría, y por eso se los invisibilizó en las páginas de La Ilíada y la Odisea; ya que ambos son textos que narran las aventuras y el estilo de vida de los sectores dominantes, es decir, hacen foco en las capas sociales griegas más encumbradas.
- En síntesis, un docente de Historia puede proponerles a sus alumnos que, a través del análisis de fragmentos de La Ilíada y la Odisea, y de la observación de imágenes que reproducen los motivos pictóricos micénicos, traten de deducir cuáles eran los alimentos que se consumían en aquella época. Además se les puede pedir a los estudiantes que intenten esbozar hipótesis sobre el por qué de la ausencia de algunos alimentos en las fuentes escritas. Claro que el docente tendrá que estar supervisando la actividad, y ayudando a los alumnos en el armado y posterior corroboración de las hipótesis.
- Asimismo, este recorte didáctico permite trabajar con la ubicación en el espacio, detectando las zonas geográficas de Grecia y sus distintos ambientes, de los cuales provenían los distintos alimentos.

La cuestión del otro, antes y ahora

Con respecto a la cuestión de las distintas percepciones sobre los extranjeros, proponemos desarrollar el tema a partir del trato que atenienses en un caso, y habitantes de Tiwanaku en otro, dieron a las personas que no consideraban como sus "iguales".

Para los atenienses de la edad antigua, los extranjeros eran "bárbaros", individuos que por el hecho de no hablar la lengua griega se hallaban subestimados y se los consideraba inferiores. Incluso cuando estos "bárbaros" comenzaron a realizar actividades económicas de gran importancia para la ciudad de Atenas, y para atender esos negocios se radicaron en la polis, siguieron viviendo en una situación de asimetría y subordinación, puesto que se les negaba todo tipo de derecho político.

Para los habitantes del centro urbano-ceremonial de Tiwanaku, los "otros", los que vivían más allá de sus fronteras, eran personas que debían ser iniciadas en los "verdaderos" conocimientos y rituales religiosos, que, por supuesto, desde su perspectiva, eran los que se generaban y practicaban en Tiwanaku. La iniciación de los "otros" seguía dos caminos. El fundamental era la

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Directora General de Despacho
M. ED.

persuasión y consistía en "estadías educativas" que realizaban en Tiwanaku, jóvenes "extranjeros" pertenecientes al sector social más encumbrado de sus respectivas comunidades. A través de esos "trayectos formativos", los líderes político-religiosos de Tiwanaku inculcaban a los jóvenes foráneos un conjunto de preceptos culturales que, con el correr del tiempo se multiplicaban y difundían dentro de las distintas comunidades de la zona. El lógico corolario de este proceso, era la incorporación voluntaria de aldeas y ciudades al área de influencia político-religiosa de Tiwanaku. Por último, el segundo camino para la "iniciación" de los "extranjeros" se ponía en marcha en caso de que la primera línea de acción hubiese fallado, y consistía en intervenciones militares que, según diversos estudios, fueron muy escasas.

Actualmente, varios cientistas sociales hablan de la existencia de "nuevos bárbaros", tomando en cuenta que en el mundo contemporáneo hay flujos de migración que involucran a grupos étnicos que suelen ser percibidos como "peligrosos", "indeseables", "poco higiénicos" y perturbadores de una supuesta armonía cultural. Por eso entendemos que desde Historia como espacio curricular, se puede aportar un "grano de arena" a la reflexión pública sobre ese fenómeno tan complejo. La idea es iniciar a los alumnos en la valoración respetuosa de las diferencias fisonómicas y culturales entre los seres humanos. En el caso puntual de Tierra del Fuego, deseamos alentar la comprensión de que la Isla ha sido y es un centro receptor de migrantes, y por lo tanto no es adecuado ni válido realizar jerarquías superfluas entre antiguos y nuevos migrantes. Y mucho menos apropiado es "demonizar" a los nuevos migrantes provenientes de países limítrofes. Se "demoniza" a un grupo de migrantes, cuando se proyecta sobre ellos toda una serie de frustraciones socioeconómicas, y cuando se los presenta como responsables de problemas ambientales y de la supuesta degradación del nivel de vida de la comunidad. Ocurre que la "comunidad local" no es un bloque homogéneo, y además, sus logros y desarrollos materiales y simbólicos, hubiesen sido y son imposibles, sin el aporte combinado de los distintos flujos migratorios.

Aquí, al igual que en todas las recomendaciones didácticas, sugerimos tomar muy en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, y alentarlos a elaborar hipótesis para explicar:

- El tema de los encuentros y desencuentros entre "nosotros" y los "otros", como dos categorías sociales en permanente interacción.
- La cuestión de las migraciones por causas económicas, políticas, étnicas y culturales.

Una vez que los alumnos, con el acompañamiento de su docente, logren esbozar algunas hipótesis, será imprescindible interpelar y contrastar esas explicaciones provisorias con variadas fuentes de información, para luego establecer si se vieron ratificadas, modificadas o refutadas.

Finalmente, es recomendable que las conclusiones sean puestas en común a partir de presentaciones individuales y/o grupales, en las que, además de la síntesis informativa a la que se arribó, los estudiantes también puedan explayarse sobre los cambios que sus conocimientos sobre el tema fueron experimentando, a lo largo del recorte didáctico.

El análisis histórico de las formas religiosas

En cuanto a las distintas adhesiones religiosas y a su crítica (desde el agnosticismo y el ateísmo), proponemos un abordaje respetuoso de las diferencias y alentador del conocimiento como forma de combatir los malentendidos y estereotipos. Por eso, se plantea trabajar con los alumnos las definiciones e implicancias de los conceptos de politeísmo, monoteísmo, agnosticismo y ateísmo.

El politeísmo fue la creencia religiosa más generalizada durante la Edad Antigua, y aún sigue vigente en países como India. Una sociedad es politeísta cuando cree y rinde culto a numerosos dioses. Los egipcios y griegos de la antigüedad fueron politeístas, al igual que las civilizaciones americanas precolombinas. Incluso, dentro de sociedades monoteístas, pueden apreciarse algunas manifestaciones cercanas al politeísmos; tal es el caso del amplio panteón de santos y santas al que rinden cultos los católicos.

En cuanto a las interpretaciones históricas y sociológicas del politeísmo, hay variedad de posturas. Para algunos estudiosos, entre los grupos cazadores y recolectores y entre las primeras sociedades agrícolas, el politeísmo habría sido la expresión lógica de su gran exposición y dependencia ante las fuerzas de la naturaleza, tales como lluvias, sequías, sismos, etc. Así pues, el temor y el respeto que dichas fuerzas naturales inspiraban, habría llevado a convertirlas en espíritus en algunos casos y en deidades en otros.

Para otros analistas, el politeísmo expresó y en cierta forma expresa, la diversidad de variables y facetas que constituyen la trama existencial de los seres humanos. Desde este enfoque deleuziano, el politeísmo no puede reducirse a un estado histórico determinado en el desarrollo de las fuerzas productivas, sino que entronca con un conjunto de poderosas tendencias sociales: la inmanencia de lo múltiple, lo diverso como línea de fuga y la presencia constante de una profusa cantidad de combinaciones posibles como ensayo artístico en la vida cotidiana.

El monoteísmo es la creencia religiosa según la cual sólo existe un dios, creador de todas las cosas y seres. En la Edad Antigua, los Hebreos y los Persas fueron los primeros pueblos monoteístas.

El Cristianismo, que surge como una ruptura en el culto Hebreo, es también una religión monoteísta, que con el paso del tiempo se ha diversificado en distintas confesiones: Católica y Protestante en sus diversas variantes.

Vale aclarar una vez más que todas estas creencias, tanto las de corte politeísta como las de raigambre monoteísta, deben ser respetadas. Ninguna postura religiosa es superior a la otra, ni más pura o más racional. Y si bien es cierto que existieron y existen extremismos religiosos que apelan a la intolerancia y a la violencia, de ninguna manera son representativos del sentir de la mayoría de los fieles y del cuerpo central de las doctrinas religiosas en las que dicen estar basados. Diversos estudios antropológicos han demostrado que todas las religiones tienen un eje central basado en la compasión y en el amor a nuestros semejantes. Entonces, las lecturas religiosas de corte extremo que algunos pequeños grupos realizan, no deben hacernos pensar que toda la matriz religiosa de la que provienen los avala o fomenta en su accionar.

Ahora bien, en el terreno de las interpretaciones históricas y sociológicas de corte genealógico, hay autores que ven en la estructuración de las religiones monoteístas, el triunfo de poderes con vocación hegemónica (príncipes y sacerdotes durante la Edad Antigua), para los cuales, la uniformización y centralización de las creencias religiosas, operó como un importante instrumento de coacción y control social.

Por último, nos encontramos con posturas críticas de todo tipo de religiosidad. Estas posturas también tienen un largo recorrido histórico y merecen ser respetadas y valoradas, como parte de la convivencia democrática:

El Agnosticismo es un punto de vista según el cual la mente humana no se halla en condiciones de establecer, sin margen de duda, la existencia o no existencia de dioses en plural o de un dios en singular. El filósofo griego Protágoras (485 a.C. 411 a.C.), planteaba lo siguiente: "respecto a los dioses, no tengo medios de saber si existen o no, ni cuál es su forma. Me lo impiden muchas cosas: la oscuridad de la cuestión y la brevedad de la vida humana". Ya en los tiempos contemporáneos, el epistemólogo Karl Popper indicó que, de acuerdo a los métodos de comprobación de la ciencia, no se puede ni afirmar ni negar la existencia de Dios. Simplemente faltan pruebas fehacientes, para que desde un enfoque científico se pueda hacer una afirmación o una negación en tal sentido.

El Ateísmo niega de raíz la existencia de dioses en plural y de un dios en singular. Como postura intelectual tiene una larga historia, que se remonta al siglo VII a. C. En esa época, en India vivió y enseñó Chárvaka, filósofo que defendía la existencia del mundo material como única realidad, al tiempo que negaba la realidad del alma, el cielo y el infierno. En la actualidad, filósofos como José Ferrater Mora, sostienen que "ser ateo, o abrazar el ateísmo, es negar que haya Dios, o negar

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

que haya dioses, o negar que haya alguna realidad que pueda llamarse divina, o todas estas cosas a un tiempo". Ahora bien, esto no implica considerar a los ateos como personas que no creen en nada, por el contrario, es habitual encontrar a individuos ateos comprometidos en causas por la defensa del ambiente, en acciones contra el hambre en el mundo y luchando por el cumplimiento efectivo de los derechos humanos.

Por otra parte, hay que decir que, más allá de su antigüedad, tanto el agnosticismo como el ateísmo, experimentaron una fuerte reemergencia a partir del desarrollo científico, de las revoluciones industriales y de la expansión de los sistemas de educación laicos. Todos estos factores, acentuaron las críticas y dudas en relación a los relatos bíblicos y a las creencias religiosas en general.

Entonces, pensando en las actividades concretas con los estudiantes, sería adecuado alentarlos a realizar un trabajo de indagación y búsqueda de información, en su entorno familiar y barrial, respecto a las creencias religiosas predominantes y a los templos o iglesias existentes. Luego, tras reunir y clasificar esa información, debería desarrollarse una etapa de contraste o enriquecimiento con diversas fuentes bibliográficas y audiovisuales, promoviendo la vinculación entre las creencias y formas religiosas institucionalizadas y las variables políticas y económicas de la vida social.

En cuanto a las fuentes audiovisuales de referencia, por ejemplo, se puede analizar en clase la película "Heredarás el viento" (1960. Dirigida por Stanley Kramer. Existe una segunda versión de esta película, estrenada en 1999 y dirigida por Daniel Petrie). En "Heredarás el viento" se plantea con gran lucidez la tensión entre el fundamentalismo religioso y el conocimiento científico.

La Historia y el cine

Sugerimos acompañar el abordaje de algunos de los contenidos con material fílmico pertinente. Por ejemplo, para el proceso de hominización se puede analizar la película "La Guerra del Fuego" (1981. Dirigida por Jean Jacques Annaud), y para la expansión del Imperio Romano, "Astérix y Obélix contra el César" (1999. Dirigida por Claude Zidi).

La idea es que las películas sean verdaderamente analizadas, y para ello el docente debe planificar consignas de trabajo y actividades que permitan conectar los planteos fílmicos con otras fuentes de información, tales como las fuentes bibliográficas. Al realizar esta última vinculación, también deberían hacerse explícitas algunas diferencias o desajustes entre el relato cinematográfico del pasado y el relato de la Historia como ciencia. Por ejemplo, frecuentemente desde el cine, se realizan algunas reconstrucciones poco rigurosas del pasado, y es tarea del docente que utiliza determinado material fílmico como recurso didáctico, advertir y explicar a sus estudiantes cuáles son esos errores de reconstrucción de los escenarios pretéritos.

La dialéctica entre el pasado y el presente

Al hablar de un diálogo fecundo con el presente, hacemos alusión a aquellas interpretaciones y explicaciones históricas que buscan y develan las inscripciones del pasado en los fenómenos sociales contemporáneos; a la vez que reconocen los modos en que nuestros puntos de vista actuales condicionan la perspectiva del pasado. En efecto, procesos históricos que vienen a veces de un pasado lejano, siguen operando con fuerza en nuestros días; tal es el caso, por ejemplo, del cristianismo y el capitalismo.

El diálogo entre el pasado y el presente, resulta de gran utilidad para romper con ideas que naturalizan cuestiones que son históricas y que, por lo tanto, tienen un nacimiento, un fin, y se transforman más o menos radicalmente en su transcurso. Ese diálogo, contribuye decisivamente en alentar el interés y la curiosidad por temas aparentemente alejados de su cotidianeidad: por ejemplo, presentando casos del hoy llamado "trabajo esclavo" para compararlo con los casos

clásicos de Grecia y Roma, o preguntando si, en la actualidad, los estudiantes conocen formas de relaciones económicas y de organización de la producción distintas a las capitalistas y, relacionar con otras formas que se analizan en los distintos años del Ciclo Básico, para comparar, ver diferencias, pervivencias, resurgimientos, etc. Del mismo modo, podría proponerse un análisis del funcionamiento de algunos sistemas políticos del mundo actual (democracias liberales, tiranías, regímenes oligárquicos) y compararlos con los vigentes en las sociedades del pasado, cuyo estudio se prescribe. Podríamos seguir con ejemplos de discriminación, intolerancia frente al "otro", etc.

Los niveles/dimensiones/aspectos históricos

Para el desarrollo de Historia como espacio curricular, se sugiere priorizar el estudio de casos, con el objetivo de promover análisis multi-dimensionales que, a su vez, habiliten un diálogo fecundo con las estructuras sociales contemporáneas.

Por análisis multidimensionales, entendemos aquellos abordajes que no priorizan un nivel histórico en desmedro de los otros. Vale decir, para que el estudio del pasado no reniegue de la complejidad constitutiva de lo social, se necesita contemplar por igual, el nivel político, cultural, socioeconómico y de las mentalidades.

Claro que, al momento de planificar actividades con los estudiantes de la escuela secundaria, tal vez no sea conveniente utilizar el término "análisis multi-dimensional" debido a su complejidad conceptual, pero sí es posible, de manera muy paulatina, diagramar recortes didácticos en los que los alumnos puedan ir tomando contacto con las diversas características o aspectos de la realidad social, para así, poco a poco, lograr reconocerlos e interpretarlos.

El nivel/dimensión/aspecto político de los acontecimientos, es aquel en el que intervienen las autoridades políticas, es decir, los gobiernos y sus aparatos estatales de administración: fuerzas armadas, hospitales, escuelas. En el nivel político, lo que ocurre tiene que ver, o está relacionado con el gobierno y sus aparatos de administración. Por ejemplo, cuando el gobierno indica que en las escuelas se enseñen ciertos contenidos, estamos en presencia de algo que forma parte del nivel político de los acontecimientos. Se trata en ese caso, de una política educativa, de una línea política de acción que tiene que ver con lo educativo.

El nivel/dimensión/aspecto socioeconómico de los acontecimientos, es aquel ámbito en el que intervienen los grupos sociales organizando la producción, el uso y la distribución de todo aquello que se considera necesario para la satisfacción de las necesidades en sentido amplio. En el nivel socioeconómico, encontramos sectores sociales que buscan generar cambios en la economía y otros que tratan de mantener las cosas tal cual están. Por ejemplo, cuando los empleados de una fábrica le piden al dueño un aumento salarial para poder vivir mejor, ya estamos en presencia de un evento que está dentro del nivel socioeconómico de los acontecimientos. Las luchas que se generan en la dimensión socioeconómica, frecuentemente propician cambios históricos muy relevantes.

Los acontecimientos que están dentro del **nivel/dimensión/aspecto cultural,** son aquellos que se relacionan con los valores, las tradiciones y la irrupción de nuevos hábitos y formas de sociabilidad. El nivel cultural está atravesado por una gran diversidad de configuraciones y prácticas. Entre la inmensa cantidad de fenómenos que se inscriben en el nivel de lo cultural podemos mencionar: los usos y resemantizaciones del lenguaje, los hábitos culinarios, las producciones artísticas, científicas y deportivas. Las distintas maneras de valorar e incorporar a la vida cotidiana, el conjunto de mercancías materiales que se producen dentro del nivel socioeconómico.

El nivel/dimensión/aspecto de las mentalidades, es aquel que se compone de ideas, pensamientos, creencias, valores y opiniones de las personas y grupos sociales. En la conformación de este nivel influyen aspectos culturales, socioeconómicos y políticos. Por ejemplo, cuando un grupo de argentinos considera inferiores a los inmigrantes de origen

boliviano, lo que hace es aplicar ideas y opiniones que enlazan con elementos del orden de lo cultural, socioeconómico y político. En este caso puntual entre las ideas y opiniones que se aplican, predominan aquellas basadas en la discriminación racial y cultural. Pero también se puede pensar en un grupo de argentinos que respeta y valora a los inmigrantes de origen boliviano y a todo inmigrante en general. En este último caso, las ideas y opiniones en juego, están basadas en la aceptación de las personas y grupos que son diferentes a nosotros, en cuanto al aspecto físico y al estilo de vida.

Por supuesto que en la realidad social, todos estos niveles se hallan estrechamente imbricados, pero, a los fines analíticos, resulta muy apropiado separarlos artificialmente, para comprender mejor sus lógicas internas y luego, volver a "ensamblarlos" con el objetivo de avanzar en el estudio de la realidad social como un todo.

Entonces, repasando, queremos resaltar nuevamente que, a los estudiantes de primer año no es conveniente exigirles que pongan en juego esta dialéctica intelectual (del todo a las partes y de las partes al todo) propia de expertos en historia. Pero sí es adecuado propiciar en ellos, al menos la identificación gradual de los distintos aspectos de la realidad social presentes en un relato histórico ya elaborado y pensado para su transmisión escolar.

SEGUNDO AÑO

Los Mapuches ayer y hoy

Se sugiere trabajar con el grupo Mapuche debido a que, históricamente ha manifestado una fuerte resistencia a los intentos de aculturación por parte de los españoles primero, y luego por parte de Argentina y Chile como Estados-Nación.

Claro que esas resistencias, no han impedido que los mapuches adopten elementos propios de la cultura hispánica y de las naciones latinoamericanas que se erigieron en sus territorios: Chile y Argentina.

Entonces, los mapuches constituyen un interesante ejemplo de las complejas, cambiantes y polifacéticas relaciones que se establecieron en América entre conquistadores y conquistados.

Trabajar contenidos ligados a las comunidades mapuches, permite instaurar entre los alumnos la representación de que los pueblos originarios no son piezas de museo, sino comunidades vivas y activas, que siguen luchando por sus derechos. En este sentido, son muchas las noticias periodísticas que dan cuenta de movilizaciones mapuches en Argentina y en Chile, reclamando por sus tierras y por el libre acceso a los recursos naturales.

En ocasiones, los mapuches no sólo deben enfrentar a las autoridades de los Estados-Nación, sino también a poderosas empresas multinacionales que han comprado miles y miles de hectáreas de tierra, quedando a veces comunidades mapuches enteras dentro de estos territorios adquiridos por y para el mercado capitalista.

Por otra parte, la cosmovisión mapuche sigue generando bellas metáforas que nos permiten repensar nuestro vínculo con el ambiente y los seres vivos. Por ejemplo, la actriz mapuche Luisa Calcumil sostiene que, para la perspectiva occidental "los pájaros cantan cuando amanece" pero para la perspectiva mapuche, "los pájaros cantan para que amanezca". Es decir, la cultura hegemónica tiende a reducir las cosas a una suerte de mecanicismo físico, mientras que desde la cosmovisión de muchos pueblos originarios, la relación entre los seres vivos y el entorno animal es un todo atravesado por un dinamismo poético, por vínculos de respeto y reciprocidad.

Los Selk'nam contemporáneos en Tierra del Fuego

Esta sugerencia didáctica pretende instalar entre los estudiantes la cuestión de los pueblos originarios de Tierra del Fuego en la actualidad, haciendo foco en el grupo Selk'nam.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

¿Es cierto, como afirman algunos textos, que los pueblos originarios de Tierra del Fuego desaparecieron (por acción directa e indirecta de los migrantes blancos) hacia principios del siglo XX?

Después de guiar a los alumnos en la búsqueda de información sobre la comunidad Selk'nam contemporánea, se puede invitar a las aulas a miembros de la agrupación Rafaela Ishton, para realizarles preguntas y disfrutar de algunos de los talleres que ellos suelen organizar.

Para contar con un poco más de información al respecto, reproducimos a continuación los pasajes más salientes de la entrevista que en 2004 le realizara el "Centro de las Culturas de América" al Doctor Eulogio Frites, apoderado de la Comunidad Rafaela Ishton.

En esa entrevista Frites afirmó:

> *"El Pueblo Selk'nam no ha muerto; está vivo y vivos sus derechos ancestrales, herencia ésta que no queda vacante. Este pueblo, antiguamente experto de una sofisticada arquería; visitados por Charles Darwin, diezmados por cazadores ingleses, envenenados por terratenientes y con almas salvadas por sacerdotes salesianos, hoy vive como todos en estas tierras, con dificultades: pero los Selk'nam viven".*

Además, en la misma entrevista, Frites añadió: "En la actualidad existen más de 57 familias con alrededor de 450 miembros Selk'nam. Muchos hablan su idioma y tienen clara conciencia de su identidad indígena. Entre ellos Antonio Norberto Vera, miembro del Tribunal de Ancianos de su pueblo".

Vale acotar aquí que, el 27 de julio de 1998, mediante Ley provincial N° 405, el pueblo Selk'nam obtuvo la devolución de 36.000 hectáreas de tierras y bosques de lengas en las cercanías de la localidad de Tolhuin, con base en un pacto firmado en 1925 por el entonces presidente Marcelo Torcuato de Alvear. Luego de un proceso de años de mensura, entre 2005 y 2010 se concretó la entrega de esas tierras a los miembros de la comunidad Selk'nam.

Este recorte didáctico, cuenta además con el valor agregado de habilitar el tratamiento de contenidos que refieren a una importante modalidad educativa: la Educación Intercultural Bilingüe, establecida por la Ley de Educación Nacional 26.206/06.

Los diversos grupos étnicos que coexistieron al interior del Virreinato del Río de la Plata

En este recorte didáctico confluyen contenidos de distintos ejes. Por ejemplo, no se puede entender la introducción de esclavos negros procedentes de África a la ciudad de Bs. As., ni la conformación del Virreinato del Río de la Plata, sin hacer referencia a la relación entre la metrópoli española y sus colonias en América. Tampoco es posible abordar la relación entre los blancos y los pueblos originarios sin hablar de conquista, aculturación, resistencia, mestizaje y frontera. En síntesis, el tema de los grupos humanos compuestos por blancos (españoles y criollos fundamentalmente), nativos o pueblos originarios y esclavos negros; implica y demanda para su interpretación todo un conjunto de conceptos y procesos históricos que pueden favorecer la integración entre los diversos ejes.

Además, entender que esa antesala del Estado-Nación que fue el Virreinato del Río de la Plata era por sobre todo una construcción social pluri-étnica, permitirá comprender que luego de la Revolución de Mayo, la diversidad étnica no desaparece, sino que sigue presente, contra lo que pretendieron instaurar algunos relatos históricos-escolares que buscaban presentar a la Nación Argentina como "cosa de blancos", como un apéndice de Europa en América.

La Historia y el cine

Sugerimos acompañar el abordaje de algunos de los contenidos con material fílmico pertinente. Por ejemplo, para el proceso de conquista y colonización se puede analizar la película "Aguirre, la ira de Dios" (1972. Dirigida por Werner Herzog), y para trabajar el interregno entre el

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Virreinato del Río de la Plata y los comienzos de la Revolución de Mayo "Belgrano" (2010. Dirigida por Sebastián Pivotto).

La idea es que las películas sean verdaderamente analizadas, y para ello el docente debe planificar consignas de trabajo y actividades que permitan conectar los planteos fílmicos con otras fuentes de información, tales como las fuentes bibliográficas. Al realizar esta última vinculación, también deberían hacerse explícitas algunas diferencias o desajustes entre el relato cinematográfico del pasado y el relato de la Historia como ciencia. Por ejemplo, frecuentemente desde el cine, se realizan algunas reconstrucciones poco rigurosas del pasado, y es tarea del docente que utiliza determinado material fílmico como recurso didáctico, advertir y explicar a sus estudiantes cuáles son esos errores de reconstrucción de los escenarios pretéritos.

TERCER AÑO

Los cambios en las configuraciones familiares en Argentina, durante el Siglo XIX y XX

Este recorte didáctico permite enlazar los distintos contenidos del año, de un modo ameno y significativo al mismo tiempo. Porque, en la trama misma de los cambios en la estructuración de las familias, lo económico, lo político y lo cultural, juegan un papel decisivo.

El enfoque puede comenzar con la decisión de Mariquita Sánchez de no aceptar el matrimonio por conveniencia que sus padres habían arreglado con Diego del Arco, porque, según la propia Mariquita, ella amaba a otro hombre, llamado Martín Thompson.

Como producto de su negativa, los padres de Mariquita la encerraron, en 1801, en un convento religioso, práctica habitual en la época para las hijas que desobedecían las decisiones que sus padres habían tomado con respecto al matrimonio. Pero la joven enamorada siguió luchando, peticionó ante el Virrey Sobremonte y logró que se le permitiera casarse con Martín Thompson.

Avanzando en el tiempo, se puede tomar algún ejemplo de mediados del siglo XIX, por ejemplo el caso de Camila O'Gorman, y ya hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX, es posible trabajar con la dinámica de las familias extensas durante la época de inmigración masiva, para analizar las posiciones y roles de los distintos integrantes de aquellos grupos familiares.

Finalmente, sería interesante analizar las configuraciones familiares posteriores a la década de 1960, para interpretar los cambios de roles y conductas que se han ido desplegando tras la "liberación sexual" de mediados del siglo XX, llegando por ejemplo hasta el casamiento entre Norma y Ramona, ocurrido en Argentina durante el 2010, en el marco de la ley de matrimonio igualitario.

Este recorte didáctico puede ser trabajado a través de imágenes tales como obras pictóricas y fotografías, que revelen distintos aspectos de las diferentes configuraciones familiares a lo largo del tiempo. También se pueden seleccionar películas que permitan apreciar cómo los cambios generacionales impactan en las dinámicas familiares. Asimismo, sería muy interesante convocar al aula a informantes válidos tales como abuelas y abuelos, padres y madres, que puedan, a partir de sus relatos, permitirles a los estudiantes tomar conocimientos de las transformaciones que, en términos de posiciones y roles, han ido experimentando las familias en el devenir histórico.

Distintas etapas de la economía en Argentina

A través del análisis de diferentes etapas de la economía argentina, se pueden abordar contenidos del orden de lo económico pero integrando también aspectos políticos y culturales. Las etapas a tomar en cuenta pueden ser: La "larga espera" (1825-1850), el modelo agroexportador (1850-1930), la sustitución de importaciones (1930-1976), el neoliberalismo (1976-2003) y la integración con América Latina (desde 2003 a la actualidad).

El historiador Tulio Halperin Donghi considera que entre 1825 -- año en que culminan en Hispanoamérica las Guerras por la Independencia – hasta 1850, se desarrolla una etapa que él denomina la de la "larga espera", debido a que los nacientes Estados hispanoamericanos se

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

hallaban en una muy frágil situación económica, la producción y el comercio se mostraban estancados, y casi todos los proyectos políticos (salvo escasas excepciones) se proponían atraer inversiones extranjeras, particularmente inglesas.

Por otra parte, entre 1850 y 1930, se estructura un modelo agroexportador basado en una exportación creciente de cereales y carnes, y en una importación cada vez mayor de manufacturas inglesas en primer lugar y estadounidenses en segundo término. La etapa agroexportadora fue defendida por gobiernos conservadores en el plano político, y liberales en el terreno económico. Estos gobiernos se enfrentaron a caudillos del interior que, como Peñaloza y Varela, pregonaban otro diseño económico para la región, donde hubiese protección aduanera para las manufacturas de origen nacional.

A partir de 1930, tras el crack de Wall Stret, y hasta 1976, se desarrolló un modelo económico basado en la sustitución de importaciones, lo que redundó en un importante y sostenido incremento de las plantas fabriles y de los obreros industriales empleados en esos establecimientos. La importancia de los obreros en la economía repercutió en sus modalidades de participación política, dando origen a movimientos populares como el Peronismo. Aquí, pensando en un currículum regionalizado, vale hacer el siguiente aporte: en 1972, dentro de la lógica de la sustitución de importaciones, se sancionó la ley 19640, que otorgó diversos beneficios económicos a las empresas que decidían radicarse en Tierra del Fuego. Esta ley sigue vigente, y junto a otras normas legales que la complementan, ha ido atravesando distintas etapas y generando diferentes fenómenos socioeconómicos en Tierra del Fuego. Por lo tanto, una manera muy interesante de encarar este recorte didáctico, puede pasar por incorporar el análisis de los efectos socioeconómicos de la ley 19640 a lo largo del tiempo.

En 1976, con la implantación de la Última Dictadura Militar, se desplegó un modelo económico neoliberal, que golpeó severamente a las industrias radicadas en el país, promovió el endeudamiento externo, y reubicó a la Argentina como país fundamentalmente exportador de carnes y cereales.

Ahora bien, pese a que tras la recuperación de la democracia en 1983, se hicieron algunos intentos para torcer el rumbo de la economía, lo esencial del modelo neoliberal siguió vigente hasta 2003.

Desde 2003 en adelante, y de manera muy gradual, se ha producido un desendeudamiento del país frente a los organismos multilaterales de crédito, un lento pero sostenido resurgimiento de los parques industriales y una marcada tendencia a la integración económica con muchos de los Estados sudamericanos. Claro que este proceso no ha implicado el cese o el deterioro del perfil agroexportador del país, por el contrario, las agroexportaciones están teniendo récords históricos, pero, a diferencia de la etapa neoliberal, buena parte de los ingresos que aportan al Estado se utilizan para el fortalecimiento del mercado interno.

Trabajar con los estudiantes estas etapas económicas, puede ayudar a enfocar los aspectos políticos y culturales de la Argentina desde otra óptica, sin necesidad de recurrir a extensos y muchas veces poco relevantes listados cronológicos de presidentes, y descripciones de las características culturales nacionales como algo estático y atado a un supuesto "ser argentino".

En cada etapa económica, más allá de las peculiaridades de la gestión encabezada por tal o cual presidente, se pueden detectar y analizar tendencias y continuidades históricas, lo que permite introducir en la enseñanza, de un modo práctico, otras dinámicas temporales, como la media y larga duración.

También es posible, al interior de cada etapa, analizar los proyectos económicos que se enfrentaron, y los grupos de interés que defendían tal o cual proyecto. De esta forma, se introduce al estudiante en la noción de conflictos relacionados con diferentes modelos de país, pujas por el poder, hegemonía y contra hegemonía, entre otros conceptos.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Entonces, al abordar distintos períodos económicos que se sucedieron en el tiempo, se abre la posibilidad de conectar las distintas dimensiones de la realidad histórica de un modo dinámico, alejado de la acumulación enciclopedista de fechas y datos aislados, para avanzar en la construcción de verdaderos modelos explicativos.

Analogías y diferencias entre el liberalismo económico de la generación del '80 y el neoliberalismo de la última dictadura militar

Realizar análisis diacrónicos de etapas de la historia nacional, permite poner de relieve los puntos de contacto como así también las diferencias entre las épocas. En cuanto a las similitudes, es interesante destacar que, a través de ellas, los alumnos conseguirán entender que más allá de los individuos, los grupos de interés persisten y cuando el contexto político/económico les resulta favorable, intentan nuevamente asegurar sus objetivos e imponer sus prácticas. Tal es el caso de la elite socioeconómica de Argentina que entre 1880 y 1912 y luego entre 1976 y 1983, apoyó e implementó medidas económicas de alto impacto social buscando incrementar sus niveles de concentración de la riqueza. Tanto la generación del 80 como la Última Dictadura Militar y los grupos de civiles que la apoyaron, apostaron a un modelo de país agroexportador, desatendieron el mercado interno y adoptaron políticas represivas frente a los trabajadores y sus reclamos.

Las ideologías del campo popular, ayer y hoy

Tanto el anarquismo, el socialismo y el peronismo han sido ideologías clave para la organización obrera y de las clases populares en general durante el siglo XX. Luego, tras entrar en una crisis y en un proceso de revisión de sus premisas, están emergiendo con renovados bríos.

Así, últimamente se escucha hablar del socialismo del siglo XXI, como una opción superadora del socialismo difundido durante la pasada centuria, o del resurgimiento del peronismo como proyecto nacional y popular. También hay distintos movimientos sociales contemporáneos que se reivindican como anarquistas.

Resulta importante entonces, trabajar con los alumnos la noción de ideología y repasar los principales insumos conceptuales que han nutrido y en cierta forma siguen haciendo su aporte a ideologías fuertemente críticas del statu quo, tales como el anarquismo, el socialismo y otras de signo reformista, como el peronismo.

El recorte didáctico puede abordarse desde distintos ángulos. Por ejemplo, a partir del análisis de diferentes textos y recursos audiovisuales, los estudiantes estarían en condiciones de pensar los aportes que cada corriente ideológica ha realizado a la historia del país, y al mejoramiento de las condiciones de vida de los sectores populares. También sería interesante recurrir a los testimonios orales de personas que, en la actualidad, se reconocen como anarquistas, socialistas, peronistas...a estos informantes válidos se les pueden hacer entrevistas para que narren sus vivencias, anécdotas y perspectivas, para que los estudiantes puedan conocer más y mejor a las ideologías del campo popular.

Ahora bien, desde nuestro punto de vista, tomando en cuenta la edad de los estudiantes, consideramos que no es conveniente centrar este recorte didáctico en definiciones estrictas y exhaustivas, pero sí resultaría muy pertinente hacer hincapié en algunas nociones amplias y generales, que a su vez, como ya lo dijimos, pueden ser enriquecidas mediante fuentes orales. Por ejemplo, en los testimonios verbales, ya sea de familiares de los alumnos, de militantes políticos y de representantes sindicales de los trabajadores, los alumnos encontrarán una información más vívida y dinámica, sin necesidad de, al menos en el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria, tener que manejar rígidas y sesudas clasificaciones provenientes de la Ciencia Política.

Memoria Histórica y Derechos Humanos

Resulta muy relevante, introducir a los alumnos en el esfuerzo consciente que hacen las sociedades para vincularse activamente con su pasado, buscando aprender de él y enriquecerse espiritualmente mediante su conocimiento.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

En este año del secundario, proponemos trabajar la Memoria Histórica de la Última Dictadura y la Guerra de Malvinas, contemplando permanentemente la cuestión de los Derechos Humanos.

Consideramos que este enfoque debe privilegiar el análisis de testimonios populares, es decir, canciones, poemas, narrativas, pintadas callejeras, relatos orales que permitan un acercamiento a las épocas estudiadas.

Las obras pictóricas y las etapas históricas

Muchas veces, la adecuada selección y análisis de una obra pictórica, puede llevar al docente y a sus estudiantes a enlazar distintas épocas históricas. Tal es el caso, por ejemplo, del cuadro "San Martín, Rosas, Perón", del artista Leonardo Bettanin.

En dicha pintura, dentro del primer tercio izquierdo del lienzo, se aprecian distintas imágenes que evocan el accionar de San Martín y su gesta libertadora. En el centro del cuadro se pueden ver imágenes de Rosas rodeado de hombres de los sectores populares. Y finalmente, en el tercio derecho del lienzo, aparecen figuras que muestran a Perón junto a hombres y mujeres de la clase obrera.

Evidentemente Leonardo Bettanin, siguiendo los planteos del revisionismo histórico en Argentina, procuró plasmar gráficamente una suerte de continuidad histórica de carácter popular entre estos tres líderes militares y políticos: San Martín, Rosas y Perón.

El desafío del recorte didáctico, consistirá entonces en realizar con los estudiantes un recorrido para establecer si efectivamente existió una continuidad histórica entre esas tres figuras, o si hubo entre ellos y su accionar público, más rupturas y diferencias que puntos en común.

En un primer momento la actividad, para los alumnos, puede consistir en observar detenidamente el cuadro y realizar anotaciones sobre sus componentes y simbolismos. Para ello, sería conveniente que el docente consiga una reproducción digital de la obra, (de fácil acceso en Internet) y que luego proyecte el cuadro en el aula, a través de un cañón.

En un segundo momento, durante varias clases, los estudiantes pueden dedicarse, (bajo la supervisión y coordinación del docente) a buscar, seleccionar e interpretar distintas fuentes bibliográficas sobre la época sanmartiniana, sobre la federación rosista y sobre Perón y el peronismo.

En un tercer momento, los alumnos pueden volver a analizar el cuadro, ya con la información obtenida de las diversas fuentes bibliográficas consultadas, y preparar luego un pequeño informe exponiendo su postura, con argumentos claros, respecto a las semejanzas y/o rupturas entre las tres figuras públicas que retrata Leonardo Bettanin en su lienzo.

La Historia y el cine

Sugerimos acompañar el abordaje de algunos de los contenidos con material fílmico pertinente. Por ejemplo, para la cuestión de las ideologías en pugna dentro de la historia Argentina, se puede analizar la película "La Patagonia Rebelde" (1974. Dirigida por Héctor Olivera), y "No habrá más penas ni olvido" (1983. Dirigida por Héctor Olivera).

La idea es que las películas sean verdaderamente analizadas, y para ello el docente debe planificar consignas de trabajo y actividades que permitan conectar los planteos fílmicos con otras fuentes de información, tales como las fuentes bibliográficas. Al realizar esta última vinculación, también deberían hacerse explícitas algunas diferencias o desajustes entre el relato cinematográfico del pasado y el relato de la Historia como ciencia. Por ejemplo, frecuentemente desde el cine, se realizan algunas reconstrucciones poco rigurosas del pasado, y es tarea del docente que utiliza determinado material fílmico como recurso didáctico, advertir y explicar a sus estudiantes cuáles son esos errores de reconstrucción de los escenarios pretéritos.

GEOGRAFÍA

EJES Y CONTENIDOS

A continuación, se presentan los ejes en torno a los cuales se seleccionaron y organizaron los contenidos. Para esto se consideró especialmente, la articulación con el nivel primario, de modo que los contenidos que los alumnos de este nivel estudiaron durante seis años, puedan ser retomados, valorados y complejizados en el nivel secundario. Esta tarea no es para nada superflua, sino que resulta muy relevante para promover en los estudiantes un progresivo enriquecimiento, y una paulatina consolidación de sus esquemas de aprendizaje.

Asimismo, consideramos como referentes válidos para la selección de los ejes y contenidos, los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios), con el objetivo de contribuir a generar una base común en todo el Sistema Educativo Provincial y Nacional.

Además, tomamos como importantes insumos a la hora de definir contenidos, los documentos curriculares provinciales, pretéritos, tales como "Diseño Curricular EGB3" versión 1.0 (1998); "Guía de Planificación Curricular y Anexo" (2003); y los aportes de nuestros colegas del Nivel Secundario.

El orden de aparición de los ejes no impide que, al interior de cada año, se puedan abordar en forma integrada, ya que los contenidos que refieren a cada eje están íntimamente relacionados. De hecho, la propuesta que lanzamos desde el presente Diseño Curricular, apunta a conectar los distintos contenidos mediante **recortes didácticos**[191] capaces de trazar una **"diagonal pedagógica"**. Entendemos entonces, por diagonal pedagógica, un hilo conductor, una lógica específica que emana de la misma concepción a partir de la cual se elaboró el recorte didáctico. Mediante una diagonal pedagógica resulta posible enlazar conceptos, procedimientos y actitudes, épocas y espacios geográficos.

A continuación, para una mayor claridad en la presentación, adelantamos los títulos de los ejes de contenidos:

Eje transversal: ubicación y representación del Espacio Geográfico.

(Su carácter de Eje Transversal es válido para Primero, Segundo y Tercer Año)

Eje: Procesos de configuración del Espacio Geográfico.

Eje: La organización política del Espacio.

Eje: La organización económica de los espacios urbanos y rurales.

Eje: Población, condiciones de vida y diversidad cultural.

Retomando ahora el tema de la "**diagonal pedagógica**" que proponemos, con el objetivo de no dejarnos vencer por el abatimiento que suele provocar la idea que debemos enseñar demasiados contenidos, en relación al tiempo de clases con el que contamos al interior del ciclo lectivo, es decir, para no volver una y otra vez a la percepción de que no es posible desarrollar "tanto en tan poco tiempo", es que proponemos a los colegas:

- Considerar a los contenidos de cada eje, no como unidades cerradas que deben abordarse en forma individual y aislada, hasta agotar todas sus aristas, sino como prescripciones curriculares lo suficientemente plásticas o flexibles, como para integrarse y vincularse entre sí, dentro de recortes didácticos pertinentes.

[191] Por recorte didáctico entendemos una acción pedagógica que implica seleccionar y adaptar contenidos para ser enseñados a determinado grupo de estudiantes. Un recorte con verdadero sentido didáctico no debe entenderse como una "quita" de contenidos ni como una acción tendiente a "enseñar menos". Si la selección y adaptación de contenidos es pertinente, la enseñanza saldrá fortalecida. En síntesis, no es conveniente confundir una alternativa de enseñanza, un recorte didáctico específico, con una pérdida en la calidad de la enseñanza.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

- Enriquecer los recortes didácticos que se proponen en el presente Diseño Curricular, y pensar, al interior de las reuniones de área, otros más acordes al contexto institucional en el que se desempeñan.

- Pensar en la posibilidad de que, para abordar los contenidos de cada año del ciclo básico de la Educación Secundaria, dentro de cada institución, se elaboren y acuerden dos o tres recortes didácticos, lo suficientemente amplios y dinámicos, como para poder ser trabajados dentro de los tiempos que establece el calendario escolar.

UBICACIÓN Y REPRESENTACIÓN DEL ESPACIO GEOGRÁFICO

(Su carácter de Eje Transversal es válido para Primero, Segundo y Tercer Año)

El objetivo de este eje transversal, es trabajar con los alumnos la ubicación y localización en el espacio, recuperando, en un primer momento, aquellos conocimientos adquiridos durante su tránsito por la escuela primaria (puntos cardinales, mapas, principales líneas imaginarias, hemisferios, continentes y océanos, entre otros).

En un segundo momento, sugerimos trabajar con material cartográfico más complejo, como imágenes satelitales, fotografías aéreas y mapas que respondan a diferentes proyecciones y escalas, avanzando gradualmente en el análisis de las intencionalidades políticas que subyacen en las distintas representaciones del Espacio Geográfico.

PROCESOS DE CONFIGURACIÓN DEL ESPACIO GEOGRÁFICO

Se considera importante iniciar a los estudiantes, en la comprensión del espacio geográfico como resultado de las intrincadas y conflictivas relaciones entre la sociedad y la naturaleza, por medio de los procesos productivos. A través de los procesos sociales, políticos, económicos y tecnológicos, los espacios son transformados, organizados y reconstruidos en el devenir histórico de las sociedades, de acuerdo a las necesidades, intereses e intencionalidades de los diferentes actores sociales.

Por otra parte, como la Geografía integra el campo de las Ciencias Sociales, es pertinente iniciar a los estudiantes en la construcción de algunos conceptos básicos que dan cuenta del objeto de estudio de la Geografía en particular, y de las Ciencias Sociales en general, así como también, iniciarlos en el uso progresivo del vocabulario específico.

Primer Año

- Reconocimiento del objeto de estudio de la Geografía como disciplina que integra el campo de las Ciencias Sociales.
    - Observación e identificación de elementos naturales y sociales que configuran el Espacio Geográfico, reconociendo la interacción entre lo local y lo global.
    - Conocimiento de las principales características del proceso de artificialización del espacio: desde el espacio natural y local al espacio social y global.
- Lectura de mapas: identificación de las diferentes formas de representar la superficie terrestre, diferenciando las proyecciones y sus intencionalidades.
- Reconocimiento del espacio geográfico mundial: identificación y localización de continentes, océanos, líneas de referencia y hemisferios.
- Exploración del sistema de coordenadas geográficas y revisión de instrumentos de orientación y localización. Su uso en la vida cotidiana.

- Utilización y confección de material cartográfico, gráficos, maquetas, entre otros, ya sea en soporte papel o digital utilizando las TICs, respetando las producciones propias y ajenas, y valorando el beneficio del intercambio de ideas entre pares.
- Participación en ámbitos orales de intercambio, a partir de relatos y lecturas acerca de los procesos de configuración de los espacios geográficos, expresando los diferentes puntos de vista, valorando y respetando las opiniones propias y de otros.
- Búsqueda, lectura y selección de información pertinente en diferentes fuentes, impresas y digitales, y exposición oral de la misma con aproximación al uso del vocabulario específico.
- Utilización de la escritura para registrar información, a partir de la confección de diferentes tipos de cuadros y esquemas y la elaboración de resúmenes con distintos propósitos.

Segundo Año

- Ubicación, absoluta y relativa, del continente americano en el contexto mundial, utilizando material cartográfico en distintos soportes.
- Reconocimiento de las diferentes representaciones, ideas y puntos de vista en torno a la construcción del espacio geográfico americano. Origen y desarrollo de términos como: "Nuevo Mundo"[192], "Mundo occidental", "Abya Yala"[193].
- Localización e identificación de cada región de América según criterios morfo-estructurales, culturales y económicos.
- Utilización y confección de material cartográfico, gráficos, maquetas, entre otros, ya sea en soporte papel o digital utilizando las TICs, respetando las producciones propias y ajenas, y valorando el beneficio del intercambio de ideas entre pares.
- Participación en ámbitos orales de intercambio, a partir de relatos y lecturas acerca de los procesos de configuración de los espacios geográficos americanos, expresando los diferentes puntos de vista, valorando y respetando las opiniones propias y de otros.
- Búsqueda, lectura y selección de información pertinente en diferentes fuentes, impresas y digitales, y exposición oral de la misma con mayor aproximación al uso del vocabulario específico.
- Utilización de la escritura para registrar información, a partir de la confección de diferentes tipos de cuadros y esquemas y la elaboración de resúmenes con diferentes propósitos.

Tercer Año

- Ubicación, absoluta y relativa, de Argentina en el contexto americano y mundial, utilizando material cartográfico en distintos soportes.
- Análisis comparativo del proceso de construcción del territorio argentino: antes de la Revolución de Mayo (etapa nativa y etapa colonial)[194], y con posterioridad a la Revolución de Mayo (la etapa de la expansión del Estado-Nación).
- Utilización y confección de material cartográfico, gráficos, maquetas, entre otros, ya sea en soporte papel o digital utilizando las TICs, respetando las producciones propias y ajenas, y valorando el beneficio del intercambio de ideas entre pares.

[192] Nombre utilizado para designar al continente americano, comienza a utilizarse a fines del S. XV, debido al descubrimiento de América por parte de los españoles.
[193] Término de los indígenas TULE-KUNA (Panamá y occidente de Colombia) que significa "Tierra en plena madurez" o "Tierra de sangre vital"; y se utiliza desde el mundo indígena para nombrar a todo el continente americano.
[194] Cabe aclarar que cuando se habla de la etapa nativa y de la etapa colonial es necesario no perder de vista que la Argentina como Estado Nación todavía no se había conformado, recién a partir de la Revolución de Mayo comenzó el lento y gradual proceso de construcción de la Argentina como un Estado Nación independiente.

- Participación en ámbitos orales de intercambio, a partir de relatos y lecturas acerca del proceso histórico de construcción del espacio geográfico argentino, expresando los diferentes puntos de vista, valorando y respetando las opiniones propias y de otros.
- Búsqueda, lectura y selección de información pertinente en diferentes fuentes, impresas y digitales, y exposición oral de la misma utilizando vocabulario específico.
- Utilización de la escritura para registrar información, a partir de la confección de diferentes tipos de cuadros y esquemas y la elaboración de resúmenes con distintos propósitos.

LA ORGANIZACIÓN POLÍTICA DEL ESPACIO

Se considera a la organización política del territorio como un proceso sociohistórico- político, que es protagonizado por diversos actores sociales, que según sus intereses e intencionalidades toman decisiones y se relacionan entre sí y que, además, estas decisiones y relaciones son diferentes en cada momento histórico, motivo por el cual resultan configuraciones territoriales diversas pero no aleatorias.

Durante las últimas décadas, se han producido reconfiguraciones territoriales asociadas a los procesos de globalización y al incremento de las tensiones, de diferente orden, entre los países. Estos fenómenos de gran relevancia, deben ser abordados en las clases de Geografía, para que los estudiantes puedan interpretar mejor los tiempos y espacios contemporáneos, reconociendo y analizando los intereses y relaciones de los actores sociales y el interjuego entre las distintas escalas de análisis.

En síntesis, el propósito es iniciar a los estudiantes en la interpretación de la dinámica propia de las nuevas configuraciones territoriales, haciendo énfasis en los cambios vertiginosos propios de la globalización, en la importancia de los movimientos sociales, los conflictos y consensos entre los diversos actores sociales, quienes son los auténticos responsables del trazado de límites y la generación de fronteras, como así también, de la constante reconfiguración del territorio. Para ello, es necesario abordar la enseñanza de los contenidos de este Eje desde la multicausalidad, la multiperspectividad y el interjuego de escalas de anális

Primer Año

- Exploración comparativa, utilizando mapas, de la reconfiguración del mapa político mundial[195] durante el siglo XX y XXI, reconociendo los procesos de descolonización, conflictos étnicos, guerras civiles, reunificación, disolución, desintegración, división, separación, devolución, unificación, independencia, entre otros.
- Conocimiento de las relaciones entre los países en el mundo contemporáneo que determinan las nuevas configuraciones del mapa político.
- Utilización y confección de material cartográfico, gráficos, maquetas, entre otros, ya sea en soporte papel o digital utilizando las TICs, respetando las producciones propias y ajenas, y valorando el beneficio del intercambio de ideas entre pares.
- Participación en ámbitos orales de intercambio, a partir de relatos y lecturas acerca de los procesos de organización política de los espacios geográficos expresando los diferentes puntos de vista, valorando y respetando las opiniones propias y de otros.
- Búsqueda, lectura y selección de información pertinente en diferentes fuentes, impresas y digitales, y exposición oral de la misma con aproximación al uso del vocabulario específico.
- Utilización de la escritura para registrar información, a partir de la confección de diferentes tipos de cuadros y esquemas y la elaboración de resúmenes con distintos propósitos.

[195] (*) Ver recomendaciones didácticas.

Segundo Año

- Reconocimiento de la conformación del mapa político de América, en relación con las diferentes formas de organización política (estados nacionales, colonias y dependencias).
- Identificación y análisis de la organización política del territorio americano, como consecuencia de un proceso socio-histórico en el que intervienen distintos actores con diferentes intencionalidades.
- Identificación de la importancia, actividades y prácticas deliberativas de los organismos interamericanos e internacionales de cooperación: O.E.A., UNASUR, CELAC[196], CEPAL y ONU.
- Utilización y confección de material cartográfico, gráficos, maquetas, entre otros, ya sea en soporte papel o digital utilizando las TICs, respetando las producciones propias y ajenas, y valorando el beneficio del intercambio de ideas entre pares.
- Participación en ámbitos orales de intercambio, a partir de relatos y lecturas acerca de los procesos de organización política del continente americano, expresando los diferentes puntos de vista, valorando y respetando las opiniones propias y de otros.
- Búsqueda, lectura y selección de información pertinente en diferentes fuentes, impresas y digitales, y exposición oral de la misma con mayor aproximación al uso del vocabulario específico.
- Utilización de la escritura para registrar información, a partir de la confección de diferentes tipos de cuadros y esquemas y la elaboración de resúmenes con distintos propósitos.

Tercer Año

- Análisis de la configuración histórica de la división política del territorio argentino: antes y después de la Revolución de Mayo.
- Identificación y análisis de los reclamos de soberanía de Argentina:
  - Reconocimiento de la historia reciente de las Islas Malvinas. Lectura analística de las Resoluciones N° 1514 y 2065 de Naciones Unidas, que avalan el reclamo pacífico de Argentina por la soberanía de las Islas Malvinas.
  - Análisis de la presencia argentina en Antártida en el marco del Tratado Antártico.
- Análisis del Mercosur como experiencia de integración política regional y su impacto en Argentina, reconociendo las ventajas diferenciales que brinda la conformación de dicho bloque.
- Utilización y confección de material cartográfico, gráficos, maquetas, entre otros, ya sea en soporte papel o digital utilizando las TICs, respetando las producciones propias y ajenas, y valorando el beneficio del intercambio de ideas entre pares.
- Participación en ámbitos orales de intercambio, a partir de relatos y lecturas acerca de los procesos de organización política del espacio geográfico argentino, expresando los diferentes puntos de vista, valorando y respetando las opiniones propias y de otros.
- Búsqueda, lectura y selección de información pertinente en diferentes fuentes, impresas y digitales, y exposición oral de la misma, utilizando vocabulario específico.
- Utilización de la escritura para registrar información, a partir de la confección de diferentes tipos de cuadros y esquemas y la elaboración de resúmenes con distintos propósitos.

[196] La Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños, creada a fines de 2011, es un intento de generar una unión amplia en la región, fortaleciendo los parámetros macro-económicos de los países miembros, sin olvidar la cuestión de la inclusión social.

LA ORGANIZACIÓN ECONÓMICA DE LOS ESPACIOS URBANOS Y RURALES

Los contenidos seleccionados para el presente Eje refieren principalmente a la identificación, ubicación, localización, caracterización y diferenciación de los espacios urbanos y rurales, teniendo en cuenta: la valorización, apropiación y manejo de los recursos naturales, las condiciones y efectos del desarrollo de los sistemas productivos, la dimensión ambiental de los procesos productivos desarrollados por los diferentes actores sociales, los problemas ambientales en sus diferentes escalas, la dinámica demográfica y la satisfacción de las necesidades, los cambios climáticos y las transformaciones productivas, desastres naturales y su impacto social, así como el impacto de la globalización y las nuevas TIC en la organización territorial.

En este sentido, los circuitos productivos constituyen una noción central:

> En primer lugar, la identificación de las fases del proceso rescata su unidad, poniendo de relieve el enlace entre las actividades primarias, secundarias, terciarias y cuaternarias[197], las rurales y las urbanas. En segundo lugar, implica reconocer que los procesos están realizados por agentes que participan en cada una de las etapas y que estos agentes son heterogéneos. En tercer lugar, el encuentro de los distintos agentes se produce entre cada fase en un contexto de negociación de los precios, donde queda de manifiesto el mayor o menor poder de cada uno de ellos para imponer sus condiciones. En cuarto lugar, queda en evidencia la vinculación entre agentes localizados en distintas áreas (regiones) (Gurevich, R.1998).

Se propone el abordaje de actividades económicas que se despliegan a distintas escalas, analizando, no sólo las relaciones de las distintas fases del proceso productivo, los modos de organización de la producción, los actores sociales y los agentes intervinientes, sino también la dimensión ambiental en relación al manejo de los recursos y a los efectos de cambios en el mercado internacional, sobre el ambiente donde se desarrolla la fase agrícola del circuito. En este sentido, las empresas multinacionales constituyen estudios de casos muy interesantes, ya que, a través de su accionar, promueven nuevas configuraciones territoriales en las que el impacto de las actividades económicas se vuelve cada vez más visible e intenso, y la escala local dialoga permanentemente, con las escalas regional y mundial.

Primer Año

- Revisión del concepto de recursos naturales, diferenciándolo de los elementos naturales y su relación con las actividades económicas.
  - Valoración y respeto por el uso racional de los recursos naturales, reconociendo su importancia para las sociedades actuales y futuras.
- Identificación de las actividades económicas según los espacios geográficos en los que se desarrollan, reconociendo a los circuitos productivos como procesos organizadores del espacio, tanto a escala local como global.
- Diferenciación y caracterización de los espacios urbanos y rurales en el escenario global, reconociendo las relaciones que se establecen a través de los circuitos productivos, las redes de transporte y comunicación y entre los distintos actores sociales implicados.

[197] En las últimas décadas, dentro del ámbito de los servicios, se ha diferenciado un nuevo sector el de las actividades terciarias avanzadas o cuaternarias. Estas actividades presentan características propias, debido a que se encuentran vinculadas con los adelantos científico-tecnológicos y los conocimientos especializados.
El desarrollo de la microelectrónica y la informática, ocurrida de manera vertiginosa en la segunda mitad del siglo XX, dio origen a una rama industrial de alta tecnología, que incluye empresas denominadas de alta tecnología o de tecnología de punta. Se dedican a la fabricación de equipos electrónicos y microelectrónicas, a la robótica, la industria aeroespacial, la industria química avanzada y la biotecnología. Otro campo de actividades especializadas del sector cuaternario, es el de la investigación científico-tecnológica. Una de las áreas de mayor avance científico y tecnológico es la biotecnología, que influye en la industria farmacéutica, en la industria alimentaria, en la construcción de aparatos biomédicos y en la creación de materiales compatibles con el organismo humano, como la piel sintética utilizada para trasplantes.

- Análisis de las nuevas configuraciones territoriales, urbanas y rurales, en relación con el proceso de urbanización.
- Identificación y concientización del impacto ambiental producto de las actividades económicas en los espacios urbanos y rurales, explicando las principales causas y consecuencias.
- Utilización y confección de material cartográfico, gráficos, maquetas, entre otros, ya sea en soporte papel o digital utilizando las TICs, respetando las producciones propias y ajenas, y valorando el beneficio del intercambio de ideas entre pares.
- Participación en ámbitos orales de intercambio, a partir de relatos y lecturas acerca de los procesos de organización económica de los espacios geográficos, expresando los diferentes puntos de vista, valorando y respetando las opiniones propias y de otros.
- Búsqueda, lectura y selección de información pertinente en diferentes fuentes, impresas y digitales, y exposición oral de la misma con aproximación al uso del vocabulario específico.
- Utilización de la escritura para registrar información, a partir de la confección de diferentes tipos de cuadros y esquemas y la elaboración de resúmenes con distintos propósitos.

Segundo Año

- Revisión del proceso de construcción de los espacios geográficos rurales y urbanos de América, identificando las diferentes valoraciones de los recursos naturales en las distintas etapas históricas.
- Caracterización de los espacios rurales americanos, identificando las actividades primarias más relevantes con relación al lugar de América en la división internacional del trabajo.
- Análisis de las nuevas configuraciones urbanas en América en el contexto de la globalización: ciudades globales en América Anglosajona y metrópolis latinoamericanas.
- Reconocimiento y análisis de las vinculaciones entre el espacio urbano y rural, identificando los actores sociales, sus intencionalidades, los circuitos productivos y las redes de transporte y comunicación.
- Análisis de los procesos de integración regional en América:
  - Identificación, localización y caracterización de los bloques económicos en América. (NAFTA- MERCOSUR- CARICOM)
  - Análisis de las ventajas y desventajas económicas que se generan entre los países que conforman bloques económicos.
  - Relación entre los bloques económicos americanos y los continentes europeo, asiático, africano y oceánico en el contexto de la economía global.
- Utilización y confección de material cartográfico, gráficos, maquetas, entre otros, ya sea en soporte papel o digital utilizando las TICs, respetando las producciones propias y ajenas, y valorando el beneficio del intercambio de ideas entre pares.
- Participación en ámbitos orales de intercambio, a partir de relatos y lecturas acerca de los procesos de organización económica de América y su vinculación con el resto del mundo, expresando los diferentes puntos de vista, valorando y respetando las opiniones propias y de otros.
- Búsqueda, lectura y selección de información pertinente en diferentes fuentes, impresas y digitales, y exposición oral de la misma con mayor aproximación al uso del vocabulario específico.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

- Utilización de la escritura para registrar información, a partir de la confección de diferentes tipos de cuadros y esquemas y la elaboración de resúmenes con distintos propósitos.

Tercer Año

- Análisis de la organización de los espacios urbanos en Argentina:
  - Reconocimiento de los procesos de urbanización y de conformación de redes urbanas.
  - Identificación de las actividades económicas (industriales, comerciales y de servicios) y su relación con el proceso de terciarización de la economía.
  - Comprensión de las nuevas reconfiguraciones urbanas como producto de la globalización, comparando diferentes imágenes de variados lugares y épocas.
- Análisis de la organización de los espacios rurales en Argentina:
  - Identificación de las diferentes valoraciones de los recursos naturales en las distintas etapas históricas y su relación con los distintos tipos de manejo: explotacionismo, conservacionismo, eco desarrollismo y desarrollo sustentable.
  - Identificación y caracterización de las actividades económicas primarias y su relación con los circuitos productivos regionales, reconociendo los distintos actores que en ellos participan.
  - Conocimiento y valoración del rol de Argentina en el Mercosur y su inserción en las redes globales de circulación de bienes, servicios, capitales, personas e información.
- Reconocimiento de las redes de transporte y comunicación como integradoras y desintegradoras del espacio geográfico argentino en distintas escalas geográficas.
- Utilización y confección de material cartográfico, gráficos, maquetas, entre otros, ya sea en soporte papel o digital utilizando las TICs, respetando las producciones propias y ajenas, y valorando el beneficio del intercambio de ideas entre pares.
- Participación en ámbitos orales de intercambio, a partir de relatos y lecturas acerca de los procesos de integración de la Argentina en relación al MERCOSUR y las redes globales, expresando los diferentes puntos de vista, valorando y respetando las opiniones propias y de otros.
- Búsqueda, lectura y selección de información pertinente en diferentes fuentes, impresas y digitales, y exposición oral de la misma, utilizando vocabulario específico.
- Utilización de la escritura para registrar información, a partir de la confección de diferentes tipos de cuadros y esquemas y la elaboración de resúmenes con distintos propósitos.

POBLACIÓN, CONDICIONES DE VIDA Y DIVERSIDAD CULTURAL

En este eje se abordarán contenidos referidos a la dinámica poblacional, las condiciones de vida, la diversidad cultural y el respeto por la misma.

> [...] la población se distribuye por el territorio de acuerdo con varias características, entre otras: afinidad cultural, historia común, necesidad económica, capacidad de acceso a la tierra o control de distancias hacia puntos importantes. Estos factores actúan tanto solos como en forma combinada, y son manejados a veces por los individuos, a veces por los grupos sociales más pequeños, a veces por los grupos de poder, y también son regulados por los sistemas de control social de distinta índole. (Cordero, S. y Svarzman, J. 2007)

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

El proceso de las migraciones, fuertemente relacionado con las condiciones de vida y laborales de la población, activa no sólo la dinámica poblacional en términos puramente demográficos, sino que también implica las manifestaciones culturales propias de cada colectivo humano. Las migraciones, además de provocar cambios en el espacio geográfico, generan también nuevas constelaciones simbólicas colectivas, que se producen a lo largo del tiempo mediante prácticas concretas, entre las que se pretende rescatar los vínculos de interculturalidad/pluriculturalidad y convivencia pacífica, sin obviar por ello el análisis crítico de los fenómenos de intolerancia y discriminación. Además, es necesario revisar el presupuesto de que, el abordaje del tema se traducirá automáticamente en la modificación de relaciones de violencia y maltrato entre los jóvenes, en muchos casos observadas por los adultos con creciente preocupación, sin perder de vista que el abandono de prejuicios y estereotipos y la discusión crítica sobre concepciones que están muy arraigadas, no será un proceso sencillo ni inmediato, dado que actualmente se aceleran tanto los procesos migratorios, las movilidades territoriales como la interdependencia entre los distintos países de una región o de distintas regiones distantes entre sí.

Primer Año

- Análisis de los procesos demográficos en diferentes escalas y períodos históricos, identificando las transformaciones socio-espaciales:
  - Identificación de las causas y consecuencias del crecimiento de la población mundial, relacionándolas con las condiciones de vida y los movimientos migratorios.
  - Utilización de indicadores básicos: natalidad, mortalidad y migraciones.
  - Identificación de causas y consecuencias de la desigual distribución de la población, reconociendo las condiciones de vida en relación con: el problema del desempleo, el trabajo informal, el trabajo infantil, la desigualdad de género, la discriminación étnica, entre otros.
  - Identificación de la composición de la población, estableciendo relaciones entre edad, sexo y actividades económicas.
  - Identificación de causas y consecuencias del envejecimiento de la población mundial.
- Respeto y aceptación de las diferentes culturas que integran una sociedad, valorando la búsqueda de diversas formas de convivencia.
- Reflexión sobre conflictos sociales como la xenofobia, conflictos identitarios, étnicos, religiosos, terrorismo, trata de personas, uso ilegal de drogas, entre otros, y su impacto socio-territorial.
- Utilización y confección de material cartográfico, gráficos, maquetas, entre otros, ya sea en soporte papel o digital utilizando las TICs, respetando las producciones propias y ajenas, y valorando el beneficio del intercambio de ideas entre pares.
- Participación en ámbitos orales de intercambio, a partir de relatos y lecturas acerca de las condiciones de vida de la población y la diversidad cultural, expresando los diferentes puntos de vista, valorando y respetando las opiniones propias y de otros.
- Búsqueda, lectura y selección de información pertinente en diferentes fuentes, impresas y digitales, y exposición oral de la misma con aproximación al uso del vocabulario específico.
- Utilización de la escritura para registrar información, a partir de la confección de diferentes tipos de cuadros y esquemas y la elaboración de resúmenes con distintos propósitos.

Segundo Año

Caracterización demográfica del continente americano, teniendo en cuenta la distribución, la estructura y la dinámica de la población actual, e identificación de los conflictos socio-territoriales derivados de dichos procesos.

- Interpretación y análisis de los procesos migratorios, inter e intra-continental, estableciendo relaciones entre las condiciones de vida y de trabajo.
- Comparación de las condiciones de vida en las diferentes regiones de América, relacionando indicadores demográficos y económicos (natalidad, mortalidad, esperanza de vida, PBI, necesidades básicas, pobreza, empleo, entre otros).
    - Reconocimiento del proceso de transición demográfica: relación entre natalidad, mortalidad y crecimiento demográfico de América. Vinculación entre los cambios demográficos y condiciones socio-económicas.
- Reflexión y valoración de la diversidad cultural en América como producto del mestizaje y de las migraciones recientes, identificando los procesos de diferenciación y homogeneización en valores, prácticas y tradiciones en las distintas regiones del continente americano.
- Análisis y reflexión de la compleja y contradictoria realidad social del continente americano identificando:
    - Identificación de los beneficios de los avances tecnológicos en la calidad de vida, sin dejar de lado el análisis crítico referido a las dificultades en el accesos a dichos avances tecnológicos.
    - Reconocimiento y reflexión sobre la coexistencia, profundización e invisibilización de los procesos de exclusión, segregación, desigualdad, marginalidad, pobreza que caracterizan a la población americana.
- Utilización y confección de material cartográfico, gráficos, maquetas, entre otros, ya sea en soporte papel o digital utilizando las TICs, respetando las producciones propias y ajenas, y valorando el beneficio del intercambio de ideas entre pares.
- Participación en ámbitos orales de intercambio, a partir de relatos y lecturas acerca de las condiciones de vida y la diversidad cultural en América, expresando los diferentes puntos de vista, valorando y respetando las opiniones propias y de otros.
- Búsqueda, lectura y selección de información pertinente en diferentes fuentes, impresas y digitales, y exposición oral de la misma con mayor aproximación al uso del vocabulario específico.
- Utilización de la escritura para registrar información, a partir de la confección de diferentes tipos de cuadros y esquemas y la elaboración de resúmenes con distintos propósitos.

Tercer Año

- Análisis de la desigual distribución de la población argentina, comparando la región pampeana y extrapampeanas. Relación con los procesos de urbanización, metropolización, macrocefalia y de los conflictos socio-territoriales derivados de dichos procesos. (Segregación espacial, fragmentación social)
- Comparación, análisis y reflexión de las condiciones de vida de la población argentina antes y después de la crisis socio-económica del año 2001, utilizando variables e indicadores demográficos y económicos (natalidad, mortalidad, esperanza de vida, necesidades básicas, pobreza, empleo, PBI, IDH, entre otros).
    - Análisis de la transición demográfica en Argentina con relación a la situación socio-económica.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

- Conocimiento y valoración de la diversidad cultural en la Argentina, respetando las diferencias entre los distintos actores que forman la sociedad, haciendo hincapié en los valores, prácticas y tradiciones en las distintas regiones del país.
- Utilización y confección de material cartográfico, gráficos, maquetas, entre otros, ya sea en soporte papel o digital utilizando las TICs, respetando las producciones propias y ajenas, y valorando el beneficio del intercambio de ideas entre pares.
- Participación en ámbitos orales de intercambio, a partir de relatos y lecturas acerca de las condiciones de vida y la diversidad cultural en Argentina, expresando los diferentes puntos de vista, valorando y respetando las opiniones propias y de otros.
- Búsqueda, lectura y selección de información pertinente en diferentes fuentes, impresas y digitales, y exposición oral de la misma con mayor aproximación al uso del vocabulario específico.
- Utilización de la escritura para registrar información, a partir de la confección de diferentes tipos de cuadros y esquemas y la elaboración de resúmenes con distintos propósitos.

LA CONSTRUCCIÓN DE AMBIENTES

El propósito de este eje es abordar, a lo largo del Ciclo Básico, la construcción de ambientes a través del tiempo y según distintas escalas de análisis geográfico (mundial, americana, argentina).

Los ambientes son productos socio-históricos, resultado de la combinación de las condiciones físico-naturales y las decisiones de las sociedades, de acuerdo a sus intereses y necesidades. En relación con esto, los contenidos refieren al reconocimiento, localización y representación de los diferentes ambientes desde la perspectiva de los recursos naturales, las variadas formas sociales de aprovechamiento y las problemáticas ambientales, producto de la conflictiva relación entre la sociedad y naturaleza. Si bien las ciudades pueden pensarse como el grado máximo de artificialización de la naturaleza, actualmente en las áreas rurales, también es muy alto el grado de transformación de los medios naturales originales.

En este sentido, se abordan contenidos vinculados a la historia de los recursos naturales valorados; las acciones que los fueron transformando; los actores sociales, políticos y económicos que dinamizaron el proceso de transformación de los medios naturales; los modelados en el territorio; las permanencias y los cambios que pueden reconocerse en el lugar. Se trata, por lo tanto, de reconstruir las acumulaciones de valor en el territorio, producidas a partir de la apropiación y modificación de la naturaleza, según los distintos grados de intervención humana.

Primer Año

- Reconocimiento del Ambiente como producto de la relación compleja y conflictiva entre la sociedad y la naturaleza a través del tiempo:
  - Identificación y relación de los elementos del espacio natural (geomorfológicos, biológicos, climáticos, hidrográficos y edáficos) y los elementos del espacio social (tecnología, trabajo, actividades económicas, objetos materiales, actores sociales, entre otros) que componen la complejidad ambiental.
- Caracterización y diferenciación de los ambientes del mundo:
  - Identificación, localización y caracterización de los distintos ambientes (de montañas, llanuras, mesetas, selvas, bosques, desiertos, entre otros), reconociendo los recursos naturales y variadas formas de aprovechamiento.
- Diferenciación entre problemas de origen natural y problemáticas ambientales, reconociendo las situaciones de riesgo y vulnerabilidad de la población.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

- Reconocimiento y caracterización de problemas ambientales a escala global: el calentamiento global, el deterioro de la capa de ozono, lluvia ácida, riesgo nuclear, entre otros.
    - Identificación de causas y consecuencias de las problemáticas ambientales globales en la escala local.
    - Identificación y aplicación de los principios del desarrollo sustentable, por parte de los diferentes actores sociales, en situaciones concretas referidas a problemáticas ambientales locales.
- Concientización sobre las problemáticas ambientales que provocan las actividades económicas tanto a escala global como local, reconociendo las intenciones y responsabilidades de cada actor social implicado.
- Utilización y confección de material cartográfico, gráficos, maquetas, entre otros, ya sea en soporte papel o digital utilizando las TICs, respetando las producciones propias y ajenas, y valorando el beneficio del intercambio de ideas entre pares.
- Participación en ámbitos orales de intercambio, a partir de relatos y lecturas acerca de las problemáticas ambientales globales, expresando los diferentes puntos de vista, valorando y respetando las opiniones propias y de otros.
- Búsqueda, lectura y selección de información pertinente en diferentes fuentes, impresas y digitales, y exposición oral de la misma con aproximación al uso del vocabulario específico.
- Utilización de la escritura para registrar información, a partir de la confección de diferentes tipos de cuadros y esquemas y producción de resúmenes con diferentes propósitos.

Segundo Año

- Reconocimiento de los distintos ambientes del continente americano identificando: recursos naturales y formas de aprovechamiento, actividades económicas en el contexto de la globalización y principales problemas ambientales.
- Análisis del proceso de construcción de los ambientes del continente americano durante las distintas etapas históricas (nativa, colonial, estado-nación y actual), reconociendo la interacción entre los procesos de apropiación de los recursos naturales, las transformaciones tecnológicas y productivas y su impacto ambiental.
- Análisis de la compleja relación entre Desarrollo y Ambiente, identificando los siguientes postulados:
    - Priorización del Desarrollo en detrimento del Ambiente.
    - Protección del Ambiente en detrimento del Desarrollo.
    - Integración de la dimensión ambiental en las propuestas de desarrollo: Desarrollo Sustentable.
- Búsqueda, lectura y selección de información sobre políticas ambientales que revaloricen el Desarrollo Sustentable.
- Concientización sobre las problemáticas ambientales de América, valoración y participación en la elaboración de propuestas de acciones responsables para el abordaje de las mismas.
- Utilización y confección de material cartográfico, gráficos, maquetas, entre otros, ya sea en soporte papel o digital utilizando las TICs, respetando las producciones propias y ajenas, y valorando el beneficio del intercambio de ideas entre pares.
- Participación en ámbitos orales de intercambio, a partir de relatos y lecturas acerca de la relación Desarrollo-Ambiente, expresando los diferentes puntos de vista, valorando y respetando las opiniones propias y de otros.

- Búsqueda, lectura y selección de información pertinente en diferentes fuentes, impresas y digitales, y exposición oral de la misma con mayor aproximación al uso del vocabulario específico.
- Utilización de la escritura para registrar información, a partir de la confección de diferentes tipos de cuadros y esquemas y producción de resúmenes con diferentes propósitos.

Tercer Año

- Identificación y localización de los diferentes ambientes de la Argentina, reconociendo el carácter histórico y social de las distintas formas de valorización y aprovechamiento de los recursos naturales.
- Análisis y reflexión de los problemas ambientales más relevantes de nuestro país, reconociendo los actores sociales en juego, las principales políticas ambientales y las distintas escalas geográficas implicadas.
- Reconocimiento de políticas ambientales y económicas centradas en el Desarrollo Local y Sustentable, teniendo en cuenta:
  - Formas alternativas de producción (agro-ecología).
  - Enfoques económicos alternativos (economía social y solidaria)
  - Intercambios comerciales equitativos (comercio justo)
- Utilización y confección de material cartográfico, gráficos, maquetas, entre otros, ya sea en soporte papel o digital utilizando las TICs, respetando las producciones propias y ajenas, y valorando el beneficio del intercambio de ideas entre pares.
- Participación en ámbitos orales de intercambio, a partir de relatos y lecturas acerca del Desarrollo Local y Sustentable, expresando los diferentes puntos de vista, valorando y respetando las opiniones propias y de otros.
- Búsqueda, lectura y selección de información pertinente en diferentes fuentes, impresas y digitales, y exposición oral de la misma, utilizando vocabulario específico.
- Utilización de la escritura para registrar información, a partir de la confección de diferentes tipos de cuadros y esquemas y producción de resúmenes con diferentes propósitos.

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS

Para comenzar, queremos recordar, una vez más, que el orden de aparición de los ejes de contenidos no impide que, en cada año del Ciclo Básico de la Secundaria, se puedan abordar en forma integrada, ya que los contenidos que refieren a cada eje están íntimamente relacionados.

Por ejemplo, en Primero, Segundo o Tercer año, a través de un determinado recorte didáctico, se pueden enlazar contenidos que refieren al Espacio Geográfico, a la organización política del espacio, a la organización económica de los espacios rurales y urbanos, a la población, condiciones de vida y diversidad cultural. Así es que, desde las recomendaciones didácticas, intentaremos ensayar distintas modalidades de recortes didácticos para poner a dialogar a los ejes entre sí, sin perder de vista que, en palabras de R. Gurevich, "...en la Geografía de hoy se combinan permanentemente las sucesivas transformaciones de la naturaleza original, en un mundo cada vez más interrelacionado y fragmentado de múltiples escalas de análisis (local, regional, nacional, mundial), así, en cada lugar del mundo, a partir de esas transformaciones, se generan a su vez, nuevas relaciones y lazos sociales entre los actores sociales que participan en los diversos acontecimientos..."

Es necesario valorar las posibilidades y ventajas formativas de las diferentes corrientes geográficas, para integrarlas en propuestas didácticas adecuadas a los objetivos y necesidades de

los alumnos, por tal motivo, la enseñanza de la Geografía debe saber crear modos de pensar el espacio, y capacitar al estudiante para que, de alguna manera, comprenda la realidad en que vive y pueda accionar en ella.

También se aprovechará este espacio para profundizar en algunos conceptos y perspectivas teóricas, que resultan imprescindibles para acompañar con fundamentos epistemológicos los recortes propuestos.

PRIMER AÑO

La organización del territorio y sus nuevas configuraciones.

El papel que desempeña la sociedad con respecto a la organización del territorio en el cual vive, admite varias visiones interrelacionadas entre sí. Una es la de la propia *organización social del territorio* (cómo y por qué los distintos actores sociales o grupos de individuos se distribuyen en él); otra es la *organización económica del territorio* (cómo y para qué los actores sociales organizan su actividad productiva en forma diferencial sobre el espacio que habitan) y otra finalmente es la *organización política del territorio* (cómo y por qué los actores sociales y los grupos sociales se adueñan del territorio). (Blanco, 1198).

Tener en cuenta esta interrelación, significa reconocer que la organización del territorio tiene una dimensión histórica y política, que los procesos son perfeccionados por diferentes sectores de la sociedad, que las distintas sociedades se relacionan entre sí y que esta relación es distinta en cada momento histórico y cada vez más intensa en el momento actual, y que, de todo ello, resultan configuraciones territoriales diversas pero no aleatorias.

Sabemos que la reestructuración del sistema capitalista, a partir de mediados de la década de 1970, los nuevos procesos culturales de socialización, los cambios de roles de los Estados nacionales y las nuevas presentaciones de lo político y de la sociedad civil imprimen rasgos, producen realidades y modelan tendencias en los diferentes aspectos de la vida social. Entre ellos, los procesos de integración regional, los de globalización y las transformaciones ciudadanas abren escenarios de posibilidades y desafíos para la producción y transmisión de conocimientos.

Hoy, las regiones y los lugares se articulan en red. Las redes pueden ser individuales, grupales, productivas, territoriales, en ellas se valorizan las relaciones entre sujetos, lugares, ciudades, instituciones, etc. De modo que el énfasis en el análisis está puesto en pensar los espacios, no de un modo autónomo y cerrado, sino en su dimensión relacional. Los flujos y las dinámicas de las redes obedecen a las configuraciones específicas de cada uno de esos contextos relacionales, de esos espacios vinculados selectivamente entre sí. Permanentemente ocurren cambios en las arquitecturas de las redes, en tanto varían las posiciones relativas de los actores y los territorios en cuestión; las concentraciones y dispersiones; la definición de los centros y las periferias; las situaciones de centralidad, dependencia o intermediación. (R. Gurevich, 2005).

Una propuesta de enseñanza que combine esta complejidad de elementos, permite acercarse más cómodamente a la noción de construcción del territorio, de fabricación del territorio, cada vez menos como un escenario dado, como un dato *a priori*, y cada vez más como un producto, un resultado, una construcción histórica.

El uso de la Cartografía

El programa informático "Google Earth" es una excelente herramienta para trabajar con los alumnos cuestiones relativas a la identificación de continentes y países, diferenciación de ambientes, extensión y características de los centros urbanos. Como todo programa informático, cuenta con numerosas variables que permiten manipularlo. Alentar en los alumnos el análisis de los elementos que conforman el "Google Earth", es una manera de introducirlos en el estudio crítico de las nuevas tecnologías de la información. Además, este programa permite a los estudiantes tomar contacto, a veces en tiempo real, con el espacio geográfico concreto, dotando a los conceptos de una visibilidad sumamente productiva para la consolidación de los aprendizajes.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

La línea de trabajo sugerida pasa por un abordaje gradual que permita a los alumnos, en el laboratorio de informática de cada institución, tomar contacto con la herramienta (de manera individual y grupal), guiados siempre por las consignas del docente. Porque es la intencionalidad pedagógica del profesor o profesora lo que favorece la apropiación significativa de este recurso informático.

El globo terráqueo y el planisferio son dos maneras de representar toda la superficie de la Tierra. La diferencia principal entre ambos, es que el globo terráqueo posee una forma esférica que lo hace más parecido a la forma real de la Tierra. Aquí cabe aclarar que el planeta Tierra tiene una forma "geoide", es decir, no es una esfera perfecta, sino que se encuentra algo achatada en los polos y abultada en la zona ecuatorial. En cambio, el planisferio es un mapa que se dibuja sobre una superficie plana y, por este motivo, se producen algunas deformaciones.

Para solucionar este problema, los cartógrafos utilizan diferentes técnicas conocidas como proyecciones cartográficas. A continuación realizaremos comentarios sobre dos proyecciones que presentan importantes diferencias.

Proyección Mercator: Es la más utilizada en la publicación de mapas, y por ende, está más presente en las escuelas, aunque manifiesta importantes distorsiones en la superficie, estableciendo una gran diferencia entre los hemisferios norte y sur con sus respectivas masas continentales. Por ejemplo, en la proyección Mercator, Europa se representa con un tamaño mayor al de América del Sur, cuando en realidad Europa posee 10.530.751 km² y América del sur 17.870.218 km². Otro ejemplo aún más llamativo es el caso de Groenlandia y África, que se representan con un tamaño similar cuando en realidad Groenlandia posee 2.166.086 km² y África 30.272.922 km².

La causa por la que en los mapas de proyección Mercator el hemisferio norte se muestra sobredimensionado con respecto al hemisferio sur, es que no se traza en el centro del mapa la línea del Ecuador, sino en el paralelo 30° N aproximadamente, con lo que el hemisferio Norte aparece mucho más grande que el hemisferio Sur.

Esta proyección responde a un momento histórico en el que Europa era el continente hegemónico a nivel mundial, y necesitaba de la confección de una cartografía colonial para poder administrar sus territorios de ultramar.

Proyección Gall-Peters: Su difusión se consolida hacia la década de 1970, como una crítica y una propuesta frente a las proyecciones utilizadas hasta el momento. El alemán Arno Peters, basándose en aportes realizados por el escocés Gall a mediados del siglo XIX, ideó una proyección, que pudiese representar todo el mundo y en la que la distorsión de las superficies fuera mínima. Además trazó el Ecuador en el centro del mapa. Su modelo representa fielmente las latitudes medias. Las latitudes altas aparecen un poco más pequeñas en comparación, y las latitudes bajas, un tanto más grandes; pero aquí están los países pobres, lo que a Peters le pareció más una virtud que un defecto. En todo caso, la distorsión de las superficies es menor en el mapa de Peters que en el de Mercator.

El mapa político mundial

El mapa político mundial actual, es la representación geográfica de la relación entre los Estados, y sólo ofrece una imagen instantánea de los países en un momento determinado, porque la división política del mundo se encuentra en un cambio continuo. Desde los tiempos más remotos, ha sido una constante histórica la modificación de la división política del mundo, y así se han integrado y desintegrado imperios: persas, el de Alejandro Magno, el español, el inglés, etc.

Hoy existen alrededor de 200 países en el planeta, las causas de las constantes modificaciones, deben atribuirse al proceso histórico en desarrollo, es decir, a los cambios producidos por causas políticas, religiosas y socioeconómicas. Una de las características del siglo XX fue el importante crecimiento del número de países independientes.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

Los seres humanos de fines del siglo XX, fueron protagonistas de importantes hechos que originaron grandes modificaciones en el mapa político mundial. La subdivisión de territorios que conformaban un solo Estado, la reunificación de otros territorios, la aparición de nuevos Estados y los cambios de denominaciones de los países, son algunos de los ejemplos de situaciones que se han podido advertir en los últimos tiempos.

Para dar cuenta de la continuidad de los cambios mundiales, veremos algunos ejemplos en los distintos continentes:

- En Europa: la reunificación de Alemania en 1990; la disolución de la Unión Soviética en 1991; la desintegración de Yugoslavia en 1991; la división de Checoslovaquia en 1993; la separación de Serbia y Montenegro en 2006.
- En América: la devolución por parte de los Estados Unidos del canal de Panamá a Panamá en 1999.
- En Asia: la unificación de Yemen en 1990; la devolución de Hong Kong a la República popular China por parte del Reino Unido en 1997; la devolución de Macao, que estaba en manos de Portugal, a la República Popular China en 1999; la independencia de Timor Oriental, ex colonia portuguesa, en 2002.
- En África: la independencia de Namibia en 1990; la independencia de Eritrea (provincia más septentrional de Etiopía) en 1993.
- En Oceanía: la independencia de las Islas Marshall y los Estados Federados de Micronesia, que pertenecían a la administración fiduciaria de los Estados Unidos en 1990.

Se propone abordar estas cuestiones a través de la observación del mapa político mundial para identificar y reflexionar acerca de:

Países del mundo que tuvieron los mayores cambios en sus límites en las últimas décadas.

- Continentes en los que se observan las modificaciones más importantes en la división política de sus países.
- Regiones del mundo en los que podrían surgir nuevas modificaciones en el futuro.
- Causas y consecuencias de estos cambios y transformaciones.
- Conclusiones a las que se pueden arribar con respecto a la continua reconfiguración de los territorios, teniendo en cuenta el rol de los diferentes actores sociales implicados.

El objetivo de éstos enunciados, es contribuir al alcance de la progresiva aproximación a la conceptualización de la construcción social del espacio, interpretándose a éste como el producto de relaciones socio históricas entre la sociedad y la naturaleza, que llevan consigo conflictos, enfrentamientos, unificaciones y disoluciones, entre otros, que dan cuenta de la compleja realidad social.

Estudios de casos

El estudio de un caso es siempre una oportunidad de aprendizaje en la medida en que, quienes participan en su análisis, logren involucrarse y comprometerse, tanto en la discusión del caso, como en el proceso grupal para su reflexión. La participación en este tipo de metodología desarrolla habilidades tales como el análisis, síntesis y evaluación de la información. Por otra parte, pone en juego el desarrollo del pensamiento crítico, el trabajo en equipo y la toma de decisiones, además de actitudes de innovación y creatividad.

En nuestra provincia se podrían tomar para trabajar, desde distintos enfoques, los siguientes estudios de casos, teniendo en cuenta las problemáticas ambientales y sus posibles vías de solución:

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Laura Soledad STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

- La estación V.A.G. en Ushuaia (Estación Meteorológica para la vigilancia atmosférica global). Funcionamiento, objetivos de su creación. Organismos de seguimiento, monitoreo y control de la capa de ozono.
- La explotación petrolera en Río Grande: TOTAL AUSTRAL: funcionamiento y medidas de preservación ambiental.
- Deforestación de las márgenes del Lago Fagnano para urbanizar la zona costera/ribereña (Tolhuin).

Una vez realizada la selección del caso a trabajar, y también en el desarrollo del resto de los contenidos, es apropiado tener presente los siguientes interrogantes con el objetivo de reflexionar acerca de la pertinencia y relevancia de los contenidos seleccionados:

- ¿Cumplen la condición de complejidad, es decir, permiten representar, registrar o elaborar aproximaciones a la variedad y la diferencia de elementos presentes en un lugar, una región?
- ¿Domina el entrecruzamiento de cuestiones, la presentación de temas o problemas complejos o, en general, la enseñanza se reduce a una dimensión de la realidad?
- ¿Cuáles son las dimensiones a tener en cuenta en las clases de Geografía?
- ¿Los alumnos formulan preguntas o comentarios que abran los temas? ¿Los relacionan con otros que conocen?
- ¿Qué respuestas ofrecemos en general, cuando se procura ir más allá del contenido estrictamente previsto?
- ¿Cómo podemos aprovechar pedagógicamente estas vinculaciones si, desde el vamos, en las tareas de planificación incorporamos la complejidad y las problematizaciones e interrogantes que se derivan de ella?

Circuitos productivos urbanos y rurales a nivel global

En los territorios contemporáneos, tanto urbanos como rurales, ocurren cotidianamente procesos simultáneos de homogeneización y fraccionamiento, de integración y segregación, de comunicación y dispersión... "de este modo, vemos que ya no es posible asociar un territorio a una identidad única y esencial, pues el atravesamiento por elementos y fuerzas múltiples es permanente" (R. Gurevich, 2006). Precisamente la complejidad es un rasgo distintivo de... "las sociedades y los territorios en tiempos globales, pues se hallan constituidos e intervienen en ellos una multiplicidad de componentes entramados entre sí, heterogéneos y simultáneos. La complejidad alude a la cantidad y la diversidad de elementos en juego, a la dinámica de funcionamiento, a la velocidad de los cambios y transformaciones, y a las nuevas relaciones globales que marcan la producción de lo cotidiano" (R. Gurevich, 2006). "Los territorios contemporáneos son modelados por un conjunto de actores sociales que realizan acciones a su vez relacionadas entre sí. Nos referimos a las acciones de los Estados nacionales, las empresas de distinto origen y la sociedad civil, en tensión con las lógicas propias de la cultura y la economía globales. Cada vez más, en términos generales, puede afirmarse que las decisiones de los Estados nacionales y las racionalidades del capitalismo industrial ceden lugar frente a los actores globales ligados a las compañías transnacionales..." (R. Gurevich, 2006) y a las formas imperantes de la división del trabajo en la actualidad.

En el modelado geográfico a escala mundial, se conjugan tres elementos básicos que definen un modelo de desarrollo:

- *las formas de organizar el trabajo (industrial, de servicios, agrario);*
- *la estructura económica dominante de las distintas sociedades;*
- *el modo de regulación o de institucionalización de esas sociedades, es decir, el conjunto de normas y reglas que las rigen* (Leborgne y Lipietz, 1994).

A cada uno de estos elementos se asocian diferentes actores sociales, políticos, económicos, jurídicos, culturales, productivos. De allí que la construcción y el uso de los territorios, sean compartidos por un conglomerado de actores particulares e institucionales que movilizan ideas, capitales, bienes, servicios, proyectos y recursos de todo tipo.

Ante lo expuesto, se hace necesario, reflexionar y analizar los cambios producidos en los diferentes territorios productivos, sin perder de vista los tres elementos básicos que definen el modelo de desarrollo, adecuándolo a diferentes ambientes, según la escala de análisis que se utilice.

Una propuesta de enseñanza podría ser aquella que combina, por ejemplo, la explotación de ciertos recursos naturales, como los suelos en los que se cultiva soja en la actualidad; las tecnologías que se emplean para la mayor producción en períodos de tiempos cortos, refiriéndose tanto a la mano de obra utilizada como a los insumos necesarios para efectuar su cultivo y cosecha (semillas mejoradas, agroquímicos, maquinarias, entre otros), intervención del Estado, desde la producción intensiva y exportación hasta la concentración de la tierra en manos de un reducido grupo de actores sociales (empresarios sojeros), desde los desmontes masivos, la pérdida de biodiversidad, hasta los desalojos violentos que ponen en riesgo las vidas de las personas que no fueron ni son escuchadas.

Todas estas dimensiones de reflexión y análisis, posibilitan un trabajo dialéctico donde tanto alumnos como docentes, construyen y reconstruyen la compleja realidad social contemplada desde distintos posicionamientos.

Utilización de vocabulario específico

Respecto a los distintos tipos de relaciones entre países, se recomienda evaluar críticamente la diversa terminología presente en manuales y libros de texto.

Países desarrollados/subdesarrollados/en vías de desarrollo: El par conceptual desarrollo/subdesarrollo alude a una interdependencia especial, ya que se plantea que los países desarrollados han alcanzado esa posición porque pudieron utilizar para su beneficio recursos de los países menos desarrollados. En ese marco se inscribieron y se inscriben procesos de colonialismo y neocolonialismo, mediante los cuales, los países desarrollados se apropiaron o se apropian de importantes riquezas de los países subdesarrollados. La calificación "en vías de desarrollo" se utiliza para aquellos países que, en contextos regionales, ejercen un liderazgo económico, pero a escala global deben aceptar el predominio de las grandes potencias, aunque a la hora de negociar con ellas, su posición es más ventajosa.

Países centrales y periféricos: Esta clasificación se basa en distintos parámetros socioeconómicos. Se considera que los países centrales poseen una elevada capacidad productiva, altos niveles de renta, consumo y bienestar social. Además, cuentan con empleos de alta cualificación y fuertes inversiones de capital en el rubro nuevas tecnologías. Por su parte, de acuerdo a esta taxonomía, los países periféricos presentan una limitada capacidad productiva, bajos niveles de renta y bienestar, con grandes contrastes sociales. A su vez, manifiestan una dependencia del capital y la tecnología del exterior.

De todas maneras, queremos llamar la atención sobre ciertas limitaciones existentes en estos pares conceptuales. Por ejemplo, un país subdesarrollado o periférico, puede contar con indicadores superiores a los de los países desarrollados o centrales en determinado rubro. Por ejemplo, en Cuba, el sistema de salud cuenta con mayor cobertura y calidad de atención por habitante que en Estados Unidos, donde recién a principios de 2010 se aprobó una reforma que busca universalizar el acceso a los servicios sanitarios.

Población y disponibilidad de recursos

En cuanto a la relación entre la cantidad de población y la satisfacción de las necesidades alimentarias, se sugiere abordar el tema sin perder de vista sus implicancias políticas. Ya que la

satisfacción de las necesidades alimentarias no obedece unilateralmente al crecimiento de la población (altos índices de natalidad). Entre ambos términos (crecimiento de la población / necesidades alimentarias) media el desarrollo tecnológico, y en el escenario contemporáneo, las fuerzas productivas permiten generar alimentos para toda la población mundial. Sin embargo, según las estadísticas oficiales, cada 3,5 segundos alguien muera de hambre en el mundo, esto responde a la cuestión de la desigual distribución de la riqueza y las mercancías en el contexto del mercado capitalista, y no a un exceso de población.

Globalización

La intención de esta recomendación, es promover el desarrollo del pensamiento crítico respecto de los procesos de globalización en sus diversas dimensiones, reconociendo que la sociedad multicultural en la que vivimos nos interpela a enseñar a convivir en el seno de un extraordinario pluralismo moral, religioso y político.

El proceso de creciente integración de las economías de los países en un mercado común mundial se denomina globalización, pero se debe tener en cuenta que, la globalización no se agota en su dimensión económica solamente, sino que la globalización se presenta como un fenómeno poliédrico, cuyas diversas caras no siempre están a la vista del observador. Así, podemos hablar de una globalización cultural, cuyo patrón hegemónico pugna obviamente con las culturas nacionales, planteando la disyuntiva entre globalización y localización, y con ello el problema actual de las identidades. Podemos decir incluso que la globalización económica beneficia a grandes zonas o regiones, pero también afirmar que muchos países, incluso continentes enteros como África, están prácticamente excluidos del proceso globalizador, identificando claramente regiones ganadoras y perdedoras.

Los avances en las Tecnologías de la Información y la Comunicación han modificado la percepción del espacio y el tiempo en el mundo contemporáneo, hoy la circulación y la comunicación hacen viable los procesos de integración, pero también originan procesos de desintegración. Leila Dias, una autora brasileña que trabaja el tema de las redes, dice que… "hay una mirada que las entiende como portadoras de orden e integración vistas desde la escala global, y de desorden y desintegración vistas desde la escala local…" (Dias, L. en Fernández Caso, M.V. Coord. 2007). Las redes son "el vehículo que relaciona los procesos en la escala global y local" (Dias, L. en Fernández Caso, M.V. Coord. 2007), deben ser abordadas como "conjuntos de líneas" que aseguran la conexión entre diferentes lugares, ya que no existen territorios sin red a escala global, dado que es un medio para producir el territorio en la medida que permite el control de la movilidad y el establecimiento de lazos permanentes entre lugares. Su tratamiento permite destacar qué vinculaciones hay entre ellas, y ciertos conceptos centrales de la Geografía como los de Territorio y Estado, pensando la diferenciación y estructuración del territorio y la relación local – global.

Por otro lado, se debe tener en cuenta también que, "…el desarrollo tecnológico actual, plantea serios problemas a la humanidad/sociedad. La globalización genera tensiones como el aprender a vivir juntos en la "aldea planetaria" cuando, en ocasiones, no podemos vivir en las comunidades a las que pertenecemos, tensiones entre lo mundial y lo local, lo universal y lo singular o lo tradicional y la modernidad, lo espiritual y lo material... tensiones que sin duda alguna la tecnología no va a resolver." (Delors, 1996). Además, los sistemas informáticos siguen siendo de acceso difícil para muchos países, y las desigualdades crecen conforme al dominio que estos sistemas le confieren a las grandes potencias, un poder real frente a quienes no disponen de capacidad para afrontar este cambio.

Asimismo, es necesario reconocer que ya no es suficiente estudiar lo que ocurre solamente en un país, porque los fenómenos son en gran parte globales y están interconectados. Un ejemplo claro de esta interdependencia es el cambio climático; para analizar y resolver este problema global, es preciso que los gobiernos del mundo construyan consensos que les permitan adoptar soluciones entre todos. Algunas estrategias en este sentido son, por ejemplo, las Cumbres del G-7 o del G-8

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Directora General de Despacho
M. ED.

(Alemania, Canadá, Estados Unidos, Japón, Francia, Italia, Reino Unido y Rusia); actualmente se habla de Cumbres del G-20 y de otras iniciativas políticas que incorporen al resto de los países del mundo. En un mundo globalizado, muchos problemáticas son globales y, por tanto, las soluciones deben ser también globales.

A la hora de abordar este tema en Primer año, se debe tener en cuenta que:

No es un fenómeno reciente, sino que, hay trabajos y estudios realizados donde se considera el proceso histórico de conformación de este fenómeno mundial, haciendo referencia a distintos momentos. La periodización de la globalización que se desarrolla a continuación, tomada de un aporte del politólogo argentino Atilio Borón, no es la única posible. Por ejemplo, para Milton Santos, la primera etapa de la globalización se inició hacia el siglo VIII a. C. cuando en los intercambios comerciales, entre el Asia Menor y el norte de África, se comenzaron a utilizar monedas acuñadas por el Estado. Es necesario, también, no perder de vista el objetivo de estas recomendaciones didácticas, ya que las mismas son insumos para que los docentes tomen como punto de partida, con el fin de introducir el abordaje de los contenidos. Por tal motivo, no debe entenderse que esta periodización específica, deberá ser enseñada a los estudiantes del mismo modo en que aquí la presentamos:

- Primera oleada: la expansión del Cristianismo (tomado como un fenómeno arcaico de globalización, donde un conjunto de normas, valores y aspiraciones universales se extendieron por la cuenca del Mediterráneo entre el siglo I y V).
- Segunda oleada: expansión del Islam (siglos VII y VIII a través de la conversión y la conquista militar).
- Tercera oleada: Conquista y colonización de América (siglo XV hasta principios del siglo XIX)
- Cuarta oleada: Revoluciones industriales que transformaron los transportes y las comunicaciones (desde fines del siglo XVIII hasta mediados del siglo XX)
- Quinta oleada: Compresión del tiempo y el espacio a partir del desarrollo de las Nuevas Tecnologías (desde mediados del siglo XX hasta la actualidad).

Objetivo:

Trabajar con los alumnos de 1° año en la reflexión y comprensión de que somos actores sociales atravesados por el fenómeno de la globalización, a través de aproximaciones graduales que se irán desarrollando a lo largo del ciclo básico.

¿Cómo?:

- Comenzando por indagar sobre los usos que realizan de las diferentes tecnologías (Internet, chat, correos electrónicos, facebook, DVD, MP3, MP4, teléfonos celulares, etc.), ya que debido al avance de las nuevas tecnologías se abre una nueva forma de "estar en el mundo", que incluye contradicciones, conflictos de intereses y establecimiento de consensos siempre provisorios.
- Dialogando también sobre sus gustos musicales, las modas, y la cultura en general, como mercancías de gran importancia en tiempos de la globalización. Por ejemplo, se podría analizar la influencia que ejerce la empresa MTv en las elecciones musicales y las pautas de consumo de los jóvenes.
- Explicando las razones por las cuales quienes viven en Estados Unidos, en Europa o en América del Sur visten ropa confeccionada en el sudeste asiático; o los vinos argentinos viajan miles de kilómetros para ser consumidos en Inglaterra, o en una misma casa hay un televisor fabricado en Brasil y otro fabricado en Tierra del Fuego, o un biólogo sudamericano ofrece sus conocimientos a un organismo del gobierno ruso…

SEGUNDO AÑO

Para comenzar, queremos recordar aquí que el orden de aparición de los ejes no impide que en algunos casos se puedan abordar en forma paralela o integrada, ya que los contenidos que refieren a cada eje están íntimamente relacionados. Por eso, desde las recomendaciones didácticas, intentaremos ensayar distintas modalidades para poner a dialogar a los distintos ejes entre sí.

Problemas ambientales en América y sus escalas geográficas de análisis

Los problemas ambientales en América están vinculados, principalmente a dos fenómenos. En primer lugar, la urbanización favorecida por los procesos de industrialización y, en segundo lugar, la expansión de las actividades agropecuarias con un manejo ambiental inadecuado. Además, cabe recordar que el de hoy es un mundo urbano, donde se reconoce no sólo por la alta concentración de personas y actividades económicas en espacios continuos de edificación; sino por la difusión de las formas de vida urbanas, ligadas a la disponibilidad de servicios urbanos como la educación, la salud, el uso del tiempo libre, el transporte y las comunicaciones. Los cambios climáticos, la desaparición de las zonas húmedas, la contaminación creciente y una mala asignación de los recursos, contribuyen a generar desequilibrios inquietantes. La urbanización galopante y la utilización masiva del cemento tornan impermeables los suelos, lo que a su vez provoca crecidas e inundaciones.

Objetivo:

Trabajar con los alumnos de 2° año en el análisis, reflexión y comprensión de que los desastres naturales son, en algunos casos, el resultado de los ciclos de la naturaleza, pero que en otros casos, son producto de las acciones humanas sobre los ambientes. Entonces en este último caso es apropiado hablar de problemas ambientales. Teniendo en cuenta que a la vez, las sociedades están en directa relación con la naturaleza para poder subsistir, y que el objetivo es coexistir en un equilibrio entre la sociedad y la naturaleza, sin perder de vista que los problemas ambientales desbordan las fronteras de los países, y que se hace necesario abordar la problemática en diferentes escalas de análisis.

¿Cómo?

- Comenzando por la observación de diferentes imágenes, previamente seleccionadas, identificando qué tipos de problemas ambientales se advierten, localizando el lugar geográfico, identificando actores sociales y sus intereses y explicando las posibles causas y consecuencias para la población y el territorio.
- Confeccionando material cartográfico de regiones afectadas por diferentes problemáticas, promoviendo la elaboración de informes para comunicar lo investigado.
- Realizando estudios de casos donde sea posible interpretar las diferentes escalas de análisis, partiendo de la escala local y su relación con la escala regional y a la vez global. (Por ejemplo, cómo la deforestación de la selva Amazónica no sólo afecta a esa región, sino también como impacta a nivel global, contribuyendo al calentamiento global, qué repercusiones ocasiona en la población identificando los actores sociales involucrados).

Algunos de los posibles **casos de estudio** podrían ser:

- Expansión de la frontera agrícola para la producción de soja, que ha provocado el aumento de la deforestación en Brasil, Argentina, Paraguay (Por ejemplo para tener un dato: sólo en Paraguay se están deforestando 130.000 ha de bosques por año para el cultivo de soja)
- Importantes obras de infraestructura para desarrollar la integración física de los territorios realizando apertura de rutas, autopistas y diferentes accesos que conectan los distintos procesos industriales.

- Fábricas que operan al interior de polos industriales urbanos y que elaboran sustancias altamente contaminantes, por ejemplo las industrias que elaboran el isómero gamma del hexaclorociclohexano, más conocido con su nombre comercial de gammexane, las que elaboran y/o fraccionan el glifosato (líquido agrotóxico) altamente nocivo para la salud.

También se pueden abordar las problemáticas ambientales en América:

- Analizando el uso de las diferentes tecnologías aplicadas a los distintos sistemas productivos, los actores sociales y sus intencionalidades, teniendo en cuenta el impacto económico y ambiental que provocan estas prácticas sociales.
- Confeccionando una agenda ambiental, que podrá ir completándose a medida que se estudien y detecten los diferentes problemas, discriminando las causas y las posibles soluciones, incluyendo la participación de distintos actores sociales, vinculando los procesos globales con las problemáticas locales, elaborando planes de acción y participación conjunta ya sea en el ámbito escolar como en la comunidad.

América Anglosajona y América Latina como casos de diversidad cultural

La diversidad cultural ha sido, y sigue siendo una característica central de las sociedades de América. A través de las diferencias idiomáticas, de las distintas costumbres y de las condiciones de vida disímiles de estas dos grandes regiones culturales de América, es posible hacer un recorrido por cuestiones tales como la ubicación en el espacio, las estadísticas económicas y los flujos migratorios entre otros. Claro que esto se debe hacer sin consolidar estereotipos tradicionales, tales como aquellos que afirman que la América Anglosajona es rica y la América Latina pobre. En realidad, también hay, por ejemplo en Estados Unidos, situaciones de pobreza y marginación socioeconómica que no deben pasarse por alto. Es por eso que, para desnaturalizar esa práctica tan arraigada, se hace necesario trabajar estos contenidos teniendo en cuenta que, cada vez es más difícil realizar una correspondencia unívoca entre la escala nacional estricta y el territorio, dado que los ciudadanos y consumidores se apropian de ideas, bienes y servicios que no provienen únicamente de un soporte geográfico nacional, sino de circuitos globales de producción y comunicación. (García Canclini, 1999). Además, se hace necesario, construir espacios democráticos y plurales, donde la diversidad cultural no sea un obstáculo sino una fuente de riqueza, donde los alumnos puedan convivir con las diferencias, permitiéndoles que se enriquezcan con ellas, y a su vez engrandeciendo los valores humanos y cívicos.

La pertenencia cultural está principalmente determinada por la etnia, la historia y la lengua, pero el hombre como ser social también pertenece a grupos conformados por su medio, su religión, su clase, su profesión. Estos grupos crean y recrean valoraciones, comportamientos, representaciones, lenguajes que les son propios, que los caracterizan y que transmiten, pero que se enriquecen a través del encuentro con el otro.

TERCER AÑO

Para comenzar, queremos recordar aquí que el orden de aparición de los ejes no impide que en algunos casos se puedan abordar en forma paralela o integrada, ya que los contenidos que refieren a cada eje están íntimamente relacionados. Por eso, desde las recomendaciones didácticas, intentaremos ensayar distintas modalidades para poner a dialogar a los distintos ejes entre sí.

El rol de los actores globales en la construcción de los Ambientes: La minería

En este recorte didáctico, se propone llamar la atención sobre la hegemonía creciente de los grandes actores globales (empresas multinacionales, organismos multilaterales de crédito, etc.) en los emplazamientos locales. Estos grandes actores globales valoran, calculan y deciden las tecnologías y los diversos elementos que configurarán los espacios locales de su interés. Claro que ese interés no siempre coincide con el de las personas que efectivamente viven, día a día, en

esos espacios. Por ejemplo, en nuestro país, la Cordillera de los Andes, guarda una gran riqueza metalífera y mineral. Oro, plata, cobre, uranio, manganeso, entre otros, se transforman en la actualidad en elementos altamente valorizados por la industria minera. Desde la década de los '90, han ido en aumento las inversiones en la actividad minera. Esto genera numerosos debates entre quienes se disponen a apoyarlas (porque las mismas significan la reactivación de las economías locales) y quienes las consideran peligrosas desde el punto de vista ambiental, resaltando los efectos negativos de la minería sobre el ambiente y la salud humana.

Objetivo:

Trabajar con los alumnos de 3° año en el análisis, reflexión y comprensión de que las prácticas sociales en el espacio, son desarrolladas por un amplio conjunto de actores sociales, que incluyen los individuos, las empresas, las organizaciones no gubernamentales y el Estado, entre otros. Y, no siempre, el resultado de esas prácticas beneficia a toda la población.

¿Cómo?

- Como primer paso, promover la aproximación a la actividad minera, a través de la indagación acerca de los emprendimientos y proyectos mineros existentes en nuestro país.
- Mapeo de los mismos, utilizando el Google Maps, una herramienta que provee mapas digitales, consultando diferentes bibliografías, imágenes satelitales, fotografías, etc.
- Sistematización de la información (informes, cuadros o esquemas donde se presenten las características de los principales emprendimientos mineros en Argentina, incluyendo el lugar en el que se encuentra la mina, la historia del emprendimiento, la cantidad de gente que emplea y el tipo de extracción minera: minería de superficie, minería subterránea, minería por dragado, minería por pozos de perforación.)
- Investigación sobre los actores sociales involucrados, sus intereses, las escalas de análisis que entran en juego y las diferentes etapas del ciclo productivo de la minería: prospección, exploración, desarrollo del proyecto, producción, transporte, beneficio del mineral y abandono de la mina, consultando en distintos organismos nacionales como la Secretaría de Minería de la República Argentina., también buscando en los siguientes enlaces:

  Minería Argentina

  http://www.panoramaminero.com.ar/MINERIA%20ARGENTINA.doc

  Radiografía de la Argentina Minera

  http://locosporlageografia.blogspot.com/2011/07/radiografia-de-la-argentina-minera.html

  ¿Existe una minería posible?

  http://www.cngamiradespierta.com.ar/existe.htm

- Consulta del marco legal de la explotación minera en Argentina acerca de las normativas que permiten la explotación minera, y en las condiciones en las cuales se puede realizar dicha actividad en nuestro país. Para ello se sugiere la consulta de las siguientes leyes:

  Ley 1919: Código de Minería

  Ley 24.196: de Inversiones Mineras (artículos: 8, 12, 21, 22 y 23; los cuales hacen referencia a la estabilidad fiscal que gozan los emprendimientos, impuesto a las ganancias, regalías, exención de pago de impuestos a la importación de bienes e insumos para el desarrollo de la actividad y la conservación del medio ambiente).

  Ley 24.585: Protección Ambiental de la actividad minera.

- Analizar, con la participación del docente y algún profesional idóneo los siguientes aspectos, o los que sean de interés, según la selección más conveniente, promoviendo el debate:

1. Lo que dispone el Código Minero.
2. Lo que establece en relación a la propiedad de los recursos mineros.
3. Lo que establece la Ley de Inversiones Mineras. Conclusiones y opiniones al respecto.
4. Relación con la Ley 24.585 de protección Ambiental.

- Investigar y relacionar con los siguientes emprendimientos, especialmente importantes y conflictivos en este momento:

  El Desquite (en Esquel, provincia de Chubut)

  Veladero (en la provincia de San Juan)

  La Alumbrera (en la provincia de Catamarca)

  Proyecto Pascua-Lama (en la provincia de San Juan)

  MCC Minera Sierra Grande (Ex Hipasam, en la provincia de Río Negro)

- Para cada uno de los casos, los alumnos deberán realizar un trabajo de indagación buscando información en la web, bibliotecas, revistas y diarios, teniendo en cuenta algunas cuestiones al momento de realizar la investigación:
  - Si la mina ya se encuentra operando, o si están en la etapa de proyecto.
  - Ubicación.
  - La compañía que la opera.
  - El origen de la misma.
  - Los minerales o metales explotados o a explotar.
  - La forma de explotación (minería a cielo abierto, en galería).
  - La posición de la población local en relación a la actividad y la forma de explotación (argumentos a favor y en contra de la misma).
  - Los recursos naturales afectados.
  - El rol del Estado (a nivel nacional, provincial, municipal).
- A continuación se sugieren algunos documentales y recursos Web, que pueden servir para cada uno de los casos a analizar:
  - Tierra Sublevada: Oro Impuro. Documental filmado por Fernando Solanas.
  - Las venas vacías, dirigido por Miguel Mirra.
  - Los amarillos, dirigido por Julio Tejada.
  - Acecho a la ilusión, dirigido por Patricio Schwaneck.
  - Fiebre del oro en la Patagonia. Disponible en: http://www.elciudadano.cl/2007/05/05/fiebre-del-oro-en-la-patagonia/
  - No a la mina. Disponible en: http://www.noalamina.org/page-2
  - Veladero arrancó. Disponible en: http://www.diariodecuyo.com.ar/home/new_noticia.php?noticia_id=121429
  - Barrick Gold avanza sobre las minas argentinas. Disponible en: http://opinionescreadas.over-blog.es/article-31236698.html
  - Minera Alumbrera. Disponible en: http://www.infoalumbrera.com.ar/?gclid=CKPe6fPt5aoCFRkq2god4DVe7g
  - La guerra del oro catamarqueño. Disponible en: http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-60635-2005-12-18.html

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

- Para finalizar, y luego de la sistematización y presentación de la información a través de diferentes recursos (como afiches, mapas, fotografías y recursos digitales), se sugiere promover una instancia de debate acerca del desarrollo de la actividad minera, y las consecuencias de la misma en relación con las poblaciones locales.

La integración física y económica del territorio en el Mercosur

Aquí, se pretende indagar los nexos entre la infraestructura que unifica al Mercosur como región, y los proyectos económicos que orientan la configuración e instalación de dicha infraestructura, ya que una red de transporte, por ejemplo, debe tender a un equilibrio, conexión e integración que posibilite los intercambios en forma fluida en diferentes escalas, evitando que algunas zonas no tengan coberturas y queden aisladas, alentando por una parte el desarrollo del transporte multimodal, teniendo en cuenta la preservación y conservación del medio ambiente, y por otra, construir y ampliar los mercados regionales para que las economías de los países miembros, sean más sólidas y competitivas en el conjunto de las relaciones regionales y mundiales. Para trabajar estos contenidos, es necesario no perder de vista que los procesos de integración regional entre Estados, constituyen una de las estrategias de desarrollo más características dentro del actual contexto de globalización.

Muchos países del mundo han decidido adoptar políticas de integración económica, con la intención de promover el comercio exterior, optimizar su producción y ampliar sus mercados. Nuestro país tiene una importante participación en este bloque económico y ha adoptado este modelo de integración económica, por tal motivo, resulta imprescindible partir de un consenso a la hora de trabajar el concepto de "integración económica", entendiéndose que se trata de acuerdos firmados por un conjunto de Estados que incluyen la eliminación progresiva de las barreras económicas entre los países incluidos en el bloque. Esto se consigue mediante la aplicación de políticas tales como, la desgravación de productos, la reducción de barreras arancelarias, la libre circulación de bienes y factores productivos, el establecimiento de aranceles comunes para la importación de productos procedentes de países externos al bloque, la adopción de políticas comunes en lo que respecta al comercio exterior, el desarrollo industrial, agrícola, etc.

Si bien los Estados que constituyen un bloque formulan acuerdos básicos en el momento de firmar los tratados fundacionales, es necesario que los representantes de los países miembros negocien permanentemente el alcance de dichos acuerdos y las formas de implementarlos. Por eso, un análisis de los procesos de integración debería actualizarse a cada momento, ya que se trata de fenómenos sumamente dinámicos. Por tal motivo, es interesante hacer uso de los medios masivos de comunicación, como una fuente alternativa de información sobre la evolución de estos procesos.

También es fundamental trabajar, de manera paralela, las formas de circulación, entendiéndose a todo aquello que circula por el territorio: los productos, las ideas, las personas, las informaciones, los capitales, las tecnologías, etc.

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS
PARA LA INTEGRACIÓN DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA

Desde Historia y Geografía como espacios curriculares de la escuela secundaria, y sin la necesidad de que los profesores de estas asignaturas estén presentes al mismo tiempo ante el grupo de estudiantes, es posible pensar e implementar recortes didácticos integrados, que enriquezcan el abordaje de contenidos que, por su propia complejidad constitutiva, demandan una mirada interdisciplinaria, o al menos, una confluencia de enfoques.

Las efemérides en la Escuela Secundaria

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

En cuanto a las efemérides en la escuela, proponemos un tratamiento que ponga en contexto las conmemoraciones y que habilite la participación activa de los alumnos, tendiente a la formación integral de la persona y su compromiso con la sociedad de la cual forma parte.

El tratamiento adecuado de las efemérides, permite rescatar y seleccionar contenidos que son relevantes, como por ejemplo:

- Valores altruistas que estuvieron presentes en las personas y grupos sociales que construyeron nuestro país.
- Tradiciones, fiestas, costumbres, canciones, relatos, huellas del pasado que tendrán sentido si las conocemos y valoramos para sostenerlas y transmitirlas.

En la escuela, las efemérides operan como momentos de conmemoración secuenciados por la existencia de un calendario oficial.

Conmemorar significa recordar en comunidad, en conjunto. Por eso mismo resulta pertinente que en las conmemoraciones, estudiantes y profesores, juntos, puedan recordar y reflexionar.

Para que esto último ocurra, es necesario, a la hora de seleccionar un recorte conmemorativo, privilegiar aquellos que... "se acerquen más a la vida cotidiana de los jóvenes, le permitan relacionar presente y pasado, posibiliten establecer causas y consecuencias, permitan trabajar líneas cronológicas, posibiliten oportunidades para establecer secuenciaciones témporo-espaciales simples, habiliten la comunicación desde distintos lenguajes". (Garay E. y Calvet. P. 2008. p. 11 y 14).

Para lograr que las efemérides sean verdaderas conmemoraciones grupales, de carácter crítico y reflexivo, es indispensable propiciar y acompañar la participación activa de los alumnos y miembros de la comunidad local.

> Es necesario abordar las efemérides dentro de un proceso histórico, que permita la reconstrucción del pasado nacional y latinoamericano en relación con el presente; también establecer quién y cuándo, dentro de la institución se hará cargo del abordaje de las efemérides (...) una vez logrado este consenso, las distintas secciones o años tratarán de abordarlas dentro de su planificación. (Méndez. L. 2000. p. 10)

Queda claro entonces, que la conmemoración de acontecimientos históricos de gran relevancia social, no debe quedar reducida a los actos escolares, sino que resulta imprescindible trabajar en las aulas dichos acontecimientos, para insertarlos en procesos históricos más amplios, ubicarlos en periodizaciones que los ordenen y desactivar así la tendencia a considerarlos eternos o atemporales.

Además, habría que evitar que las efemérides sean narradas como situaciones idílicas con ausencia de conflictos. Al respecto dice Luis Alberto Romero (2004):

> Me parece que, de algún modo, hay que lograr un relato en el que quizás el peso no esté tan puesto en Buenos Aires, sino que la historia argentina sea Buenos Aires, Córdoba, Salta, Mendoza, Rosario... Tiene que haber una manera de relatar una historia así. Y ese relato tiene que llegar hasta nuestros días y empalmar con un presente que a los ojos de cualquiera es conflictivo y contradictorio. No puede ser que en el pasado hayamos sido todos héroes unánimes y ahora estemos todos a las patadas. En realidad, seguramente ha sido siempre así, conflictivo como es ahora.

Los profesores podríamos trabajar, junto con los estudiantes, en la preparación y puesta en escena, durante los actos escolares, de cuadros artísticos: representaciones teatrales, exposiciones de dibujos, fotografías, pinturas, graffitis, etc. Hay que invitar a la escuela a informantes clave, personas que por su participación en determinados acontecimientos históricos o por su profundo conocimiento sobre los mismos, puedan relatar a los alumnos, de un modo ameno y distinto al de las clases cotidianas, aquello que se conmemora.

También, buscando puentes entre el pasado y el presente, se pueden conmemorar fechas que tienen una intensa actualidad, que mantienen saldos pendientes con el presente, por ejemplo, el Día de la Tierra, Día del Ambiente, el Día contra la Discriminación Racial, entre otros. Para estos

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

recordatorios, se puede pedir a los estudiantes que seleccionen textos para colgar en las carteleras y junto a los jóvenes, los docentes pueden elegir algún documental relacionado a la temática, proyectarlo y organizar un pequeño cine debate.

El uso social del agua: los casos de Roma Antigua y Argentina (especialmente en la provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur)

Semejanzas y diferencias entre el uso social del agua en la Roma Antigua y en la Argentina contemporánea (Haciendo hincapié en Tierra del Fuego).

Durante algunas semanas, desde sus respectivas clases, y previo acuerdo forjado en el marco del Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades, los docentes de Historia y Geografía del primer año, pueden aportar sus perspectivas disciplinares para explicar y desarrollar las semejanzas y diferencias en el uso social del agua en la Roma antigua y en la Argentina contemporánea.

La propuesta implica la realización de un corte diacrónico en el tiempo (por un lado la Edad Antigua y por otro los tiempos contemporáneos), y un cotejo de espacios disímiles (el territorio del Imperio Romano y la Argentina actual).

En la Roma antigua al menos 40 ciudades estaban abastecidas por una red de acueductos que cubrían 420 kilómetros. Los acueductos eran, por fuera, de piedra y ladrillos, mientras que en el interior estaban revestidos con cal y pequeños fragmentos de cerámica triturada. La construcción de los acueductos les exigía a los ingenieros romanos tomar muy en cuenta las inclinaciones del terreno, buscando una pendiente suave y sostenida. Cuando esto último no se podía lograr, se introducían cambios en el terreno y hasta incluso se realizaban excavaciones para que el acueducto transporte el agua en forma subterránea. En algunas zonas del Imperio Romano se utilizaban tuberías de plomo para transportar el agua, lo que a largo plazo generó problemas de contaminación, llegando a producirse casos de envenenamiento por concentración de plomo en el agua.

En el caso de la Argentina contemporánea, los acueductos que transportan agua potable son generalmente subterráneos, funcionan a presión, y están construidos a partir de materiales como hierro, cemento, acero y plásticos. Ahora bien, las fuentes que nutren a estos acueductos suelen ser ríos, lagos y lagunas que, muchas veces, reciben descargas de residuos cloacales e industriales, lo que puede generar peligrosos focos de contaminación. Es posible citar como algunos ejemplos de contaminación: la cuenca del Paraná, el lago San Roque, el Riachuelo y, ya en Tierra del Fuego, los ríos y arroyos que abastecen de agua potable a las ciudades de Ushuaia y Río Grande. En este último ejemplo, circunscripto a Tierra del Fuego, el problema radica en el vertido de residuos cloacales dentro de los cursos de agua de los cuales se toma el agua para potabilizar (Arroyo Grande en Ushuaia y Río Grande en la ciudad del mismos nombre). Esos residuos cloacales provienen, por lo general, de asentamientos irregulares, lo que conecta la problemática con la crisis habitacional. Además, también existe un vertido de residuos vía la red cloacal regular, a la bahía Ushuaia y en la costa atlántica de Río Grande. Pero no sólo se contaminan las bahías de Ushuaia y la costa atlántica de Río Grande con residuos cloacales, asimismo se arrojan sobre esos espejos de agua sustancias contaminantes provenientes de los parques industriales.

Entonces, los docentes de Historia y Geografía, desde sus respectivas asignaturas, pueden ayudar a los estudiantes a comprender la importancia profunda del agua para la vida en sociedad, los cambios que se han ido produciendo a lo largo del tiempo en cuanto a su obtención y distribución (semejanzas y diferencias entre los acueductos romanos y las redes contemporáneas de agua potable), y también los problemas de contaminación que afectan la calidad de la misma. Las tareas de enseñanza y aprendizaje se pueden acompañar con imágenes, ilustraciones, salidas de campo y reproducción de películas y documentales.

América: tierra de mestizaje. Segundo Año

Durante algunas semanas, desde sus respectivas clases, y previo acuerdo forjado en el marco del Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades, los docentes de Historia y Geografía del primer año, pueden aportar sus perspectivas disciplinares para explicar y desarrollar como tema, la cuestión del mestizaje étnico y cultural en América.

A través del tiempo y en las distintas regiones del continente americano, se han ido generando intensos procesos de mestizaje étnico y cultural. Estos procesos no sólo se registraron en América Latina sino también en la América Anglosajona. La confluencia, muchas veces conflictiva y violenta, y en ocasiones consensuada y pacífica, de distintos grupos humanos con diversos complejos culturales, generó importantes cambios en las dinámicas históricas y en la configuración del espacio geográfico.

Sugerimos que en las clases de Historia y Geografía se reproduzcan y analicen los siguientes materiales fílmicos relacionados con el tema:

Vientos de Agua. Miniserie argentina dirigida por Juan José Campanella. (El docente deberá seleccionar algunos de los episodios, ya que ver en clase la miniserie completa demandaría demasiado tiempo).

Mi Gran Boda Griega. Película estadounidense dirigida por Joel Zwick.

Cabe aclarar que el trabajo con material fílmico implica una introducción a cargo de los docentes respecto al por qué y para qué se va a ver tal o cual película. Debe haber luego una serie de consignas orientadoras que les permitan a los estudiantes contar con una guía mientras observan el material audiovisual. Además, las películas deben ser apreciadas de a fragmentos, y en cada pausa el docente tiene que realizar explicaciones alusivas y alentar la participación de los estudiantes en la interpretación del film, mediante el planteo de preguntas en forma oral y mediante la formulación de ejemplos.

Argentina en el Mercosur. Tercer Año

Durante algunas semanas, desde sus respectivas clases, y previo acuerdo forjado en el marco del Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades, los docentes de Historia y Geografía del tercer año, pueden aportar sus perspectivas disciplinares para explicar y desarrollar como tema, la presencia Argentina en el MERCOSUR.

Este recorte didáctico permite trabajar, desde Historia, los antecedentes, la creación y el crecimiento del MERCOSUR como bloque político y económico. Mientras que desde Geografía, se puede abordar la cuestión de la reorganización espacial que implicó e implica para Argentina su pertenencia al bloque.

En el caso del enfoque histórico, resultará altamente significativo poder trazar junto a los estudiantes, un esquema explicativo que permita comprender de qué manera, antes de la conformación oficial del bloque, en 1991, los pueblos de los países de la región sufrieron procesos políticos y económicos de dominación muy similares. Por ejemplo, desde comienzos de la década de 1970 hasta mediados de la década de 1980, se implantaron en el Cono Sur feroces dictaduras que contaron con el apoyo de importantes sectores de las clases dominantes locales, y con el apoyo político y militar de Estados Unidos. Dicha experiencia de padecimiento conjunto fue abriendo las puertas para la instauración de un bloque político y económico capaz de posibilitar que los países de la región, se unan ante los embates anti-democráticos y resistan mejor las presiones extranjeras. De allí que en 2005, fueron los miembros del MERCOSUR los que frenaron la iniciativa estadounidense de extender el ALCA por todo el continente. Con esa iniciativa EE.UU. pretendía lograr una situación de privilegio para las empresas norteamericanas.

En el caso del enfoque geográfico, será menester relevar junto a los estudiantes, los cambios en los circuitos económicos y en las redes rurales y urbanas, generados por los flujos productivos y comerciales entre Argentina y el resto de los países miembros del MERCOSUR. También

resultará altamente provechoso analizar los distintos circuitos migratorios regionales que, alentados por las dinámicas económicas del bloque, tienen como destino a la Argentina.

Por último, para no olvidar el MERCOSUR cultural, sería interesante que tanto en la clase de Historia como en la clase de Geografía, se puedan reproducir y analizar películas contemporáneas de los países que integran el bloque: Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay y Venezuela, aclarando que este último país, en 2011, todavía se halla en proceso de incorporación plena.

Las implicancias socio-históricas y espaciales de la Ley Nacional N° 19640/72 en Tierra del Fuego. Tercer Año

Durante algunas semanas, desde sus respectivas clases, y previo acuerdo forjado en el marco del Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades, los docentes de Historia, Geografía y Tecnología del tercer año, pueden aportar sus perspectivas disciplinares para explicar y desarrollar el siguiente tema: "Las implicancias socio-históricas y espaciales de la ley nacional N° 19640/72 en Tierra del Fuego".

Antes de avanzar con las actividades pedagógicas que se podrían llevar adelante, es indispensable que los docentes cuenten con un marco teórico para encarar el tema. Por eso compartimos esta breve síntesis informativa al respecto:

En 1972, el ministro de Hacienda y Finanzas Cayetano Licciardo, eleva al presidente de facto, Alejandro Lanusse, un proyecto de ley en cuyos considerandos plantea:

"El régimen anterior cumplió su ciclo, pero no es menos cierto de que las circunstancias que lo motivaron originalmente, en cuanto se referían a la peculiar situación geográfica extremadamente austral de los territorios involucrados y sus consecuencias directas en materia de relativo aislamiento, condiciones de vida y grado de actividad económica y su desarrollo en gran parte mantienen actualidad". (Ley Nacional N° 19640/72).

Al hablar del régimen anterior Licciardo hacía referencia al decreto ley de 1956, elaborado por el Poder Ejecutivo Nacional, que declaró Zona Franca al Territorio Nacional de Tierra del Fuego. La administración nacional liderada por Lanusse consideraba que, en términos geopolíticos, Tierra del Fuego era un territorio muy poco poblado y vulnerable ante una hipótesis de conflicto con Chile. Por eso el 2 de junio de 1972 se publica en el boletín oficial la ley 19640, de promoción económica para Tierra del Fuego. Dicha ley estableció y establece una serie de incentivos y exenciones impositivas con el objetivo de promover la radicación de industrias en Tierra del Fuego y el consiguiente crecimiento demográfico a través de la llegada de migrantes provenientes de las distintas jurisdicciones de la Argentina.

En dos de sus artículos más relevantes, la ley estipula lo siguiente:

***ARTICULO 1°.-** Exímese del pago de todo impuesto nacional que pudiere corresponder por hechos, actividades u operaciones que se realizaren en el Territorio Nacional de la Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, o por bienes existentes en dicho Territorio, a: a) Las personas de existencia visible; b) Las sucesiones indivisas; c) Las personas de existencia ideal.*

***ARTICULO 4°.-**La exención a que se refiere el artículo 1 comprende, en particular, a:*

a) El impuesto a los réditos; b) El impuesto a las ventas; c) El impuesto a las ganancias eventuales; d) El impuesto a la transmisión gratuita de bienes; e) El impuesto sustitutivo del gravamen a la transmisión gratuita de bienes; f) Los impuestos internos; g) El impuesto nacional de emergencia a las tierras aptas para la explotación agropecuaria; h) El impuesto sobre las ventas, compras, cambio o permuta de divisas; i) El impuesto sobre la venta, cambio o permuta de valores mobiliarios; y j) Los impuestos nacionales que pudieran crearse en el futuro, siempre que se ajustaren a lo dispuesto en el artículo 1.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

2796

Gobierno de la Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur
Ministerio de Educación

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

"2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown, en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

Con respecto al crecimiento y/o "boom" demográfico impulsado, a partir de 1972, por la ley 19640, compartimos la siguiente información censal, que por su riqueza habilita múltiples reflexiones:

Año	Cantidad de habitantes en Ushuaia
1893	149
1914	1.558
1947	2.182
1960	3.453
1970	5.677
1980	11.443
1991	29.411
2001	45.430
2010	56.825

Año	Cantidad de habitantes en Río Grande
1966	4.823
1976	8.786
1983	20.250
1986	30.002
1994	44.120
1997	47.199
2001	52.681
2010	67.038

Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Censo. (INDEC)

Ahora bien, aunque la ley buscaba fortalecer la soberanía argentina en Tierra del Fuego mediante el crecimiento económico y la radicación de más ciudadanos argentinos, sus objetivos, con el paso del tiempo, fueron ampliamente superados por la dinámica social que se desató. Es decir, afortunadamente la hipótesis de conflicto bélico con Chile no se concretó, y si bien aumentó notablemente el número de habitantes argentinos, también llegaron a la Isla nuevos migrantes internacionales: paraguayos, bolivianos, uruguayos, peruanos, y nuevas cohortes de personas de origen chileno.

Entonces, la importancia profunda de la Ley 19640, no hay que buscarla únicamente en las motivaciones geopolíticas de una dictadura militar, sino en el proceso social que se desencadenó a partir de su implementación. Y en gran medida el valor de ese proceso social radica en la configuración de Tierra del Fuego como un complejo cultural múltiple y diverso, donde las diferencias pueden generar fecundos vínculos interculturales.

Además, al calor de la 19640, las configuraciones urbanas, tanto en Ushuaia como en Río Grande, cambiaron radicalmente, generándose profusos fenómenos de re-espacialización, con la instalación de los parques industriales, la ampliación de los servicios públicos y el crecimiento de nuevos barrios que en muchos casos desbordaron las previsiones oficiales.

Por otra parte, no se debe dejar de lado que otros instrumentos legales han venido a reforzar la vigencia e intensidad de la ley 19640, como por ejemplo:

- *El decreto Nacional 1139/88 que tenía como objetivo principal lograr el "mantenimiento de las radicaciones industriales y su paulatina ampliación", para lo cual crea el "subrégimen industrial" en el marco general de la Ley 19640/72-*[198].

- *El decreto 1234/2007 que prorrogó la vigencia de la Ley 19640/72 hasta el 31 de diciembre de 2023.*

- *La modificación de la Ley 26.539 de Impuestos Internos. Dicha modificación fue sancionada en 2009 y establece el aumento de impuestos para los artículos electrónicos importados, buscando así promover una mayor producción y diversificación en las fábricas radicadas en Tierra del Fuego. Así pues, en los últimos años, las industrias que operan en la Provincia, han comenzado a fabricar teléfonos celulares, reproductores de DVD y computadoras portátiles, entre otros artículos que incorporan tecnología de última generación.*

Ahora bien, para mayor información sobre la evolución demográfica, compartimos algunos párrafos de un informe elaborado por Mariel Borruto (2010):

"No podemos separar el tráfico migratorio de la evolución industrial de esta zona especial, por ello los datos demográficos se entrelazan inevitablemente con la mano de obra ocupada y la cantidad de empresas radicadas.

A comienzo de los años '70 en Tierra del Fuego sólo había 12.000 habitantes de los cuales entre el 10 y el 15% eran argentinos, y entre el 85 y 90 % eran ciudadanos chilenos.

La isla de Tierra del Fuego es de soberanía compartida y con enormes potenciales, por sus riquezas. Ante esta situación, había que introducir un movimiento migratorio en base a consideraciones estratégicas de soberanía: necesidades geopolíticas motivadas por la escasa población argentina.

La Ley 19640/72 viene a traer una solución. Pero no fue inmediata, las primeras radicaciones industriales fueron casi cuatro años después de la sanción de la ley.

Esto se explica con la política de apertura económica impuesta en 1976 por el entonces Ministro Martínez de Hoz. Así, muchas industrias de los rubros electrónicos y textiles comprendieron que la única forma de competir con lo importado era al amparo de una promoción industrial. La ley en ese entonces, era el único régimen que permitía el abastecimiento de insumos del exterior en condiciones francamente ventajosas. Esto no fue un efecto inducido, sino un rebote que generó un beneficio en nuestra isla.

En el año 1976 operaban 5 fábricas duplicando su número en el año siguiente y en 1978 contaba con 24 fábricas y 600 puestos de trabajo.

En el año 1986 se evidenció un pico de ocupación en casi 7.000 puestos de trabajo, siendo en ese momento la industria fueguina el sector de mayor empleo en la provincia.

Se vivieron momentos difíciles: la situación más grave fue cuando se agotó el plan Austral, los efectos de la recesión acumulada, los cambios políticos del año 1998 y la crisis político-cambiaria de diciembre de 2001.

En el año 2005 el producto patrón fueguino fue el TV, llegando a un récord de dos millones de aparatos anuales, lo que en conjunto puede traducirse en primer lugar en 12.000 puestos de trabajo, y en segundo lugar en la radicación de más de cincuenta fábricas en proceso de expansión.

Así las cosas, hoy a casi cuatro décadas de la vigencia de la ley, la situación demográfica ha cambiado drásticamente. La pirámide poblacional es simétricamente inversa al comienzo de la vigencia de la Ley 19640/72.

[198] Información extraída de la Secretaría de Industria y Comercio, dependiente del Ministerio de Economía de Tierra del Fuego, a través del sitio web: http://economia.tierradelfuego.gov.ar/industria-y-comercio/

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

Actualmente, de los 200.000 habitantes que viven en la provincia sólo el 15% son extranjeros y el 85% argentinos.

Actualmente, de 59 empresas que funcionan en la provincia en el marco del Área Aduanera Especial, el 57% son electrónicas, el 9% son textiles, el 10% confección, 10% industrias plásticas, el 5% mecánicas; el 7% industrias pesqueras, y un 2% otras industrias.

En una nota publicada el 29 de setiembre de 2010[199], un referente de la Unión Industrial Fueguina refirió que los empleos directos en la industria fueguina superan los ocho mil.

Asimismo aclaró respecto de las electrónicas que actualmente existen 17 fábricas y dentro de ellas 3 ó 4 grupos industriales que a su vez cuentan con 2 ó 3 establecimientos fabriles totalizando 23 industrias. Todas ellas a junio del año 2010 ocupaban 5039 personas. De las cifras surge que es el sector más importante de Tierra del Fuego.

Complementan la industria fueguina otros sectores como el textil con 8 fábricas y 649 puestos de trabajo. El sector confeccionista con 5 fábricas y 563 operarios. El sector plástico está constituido por 11 fábricas y 891 puestos de trabajo. Todos los datos consignados son de mano de obra directa. La indirecta puede duplicar esas cifras en la isla".

Actividades, recursos y fuentes

Sugerimos que, al momento de abordar en la escuela este tema, se trabaje con una variedad de actividades, recursos y fuentes de información, tales como:

- Las voces de los obreros que trabajaron y/o trabajan en los parques industriales construidos al amparo de la Ley 19640/72 de Promoción Económica e Industrial. Aquí la historia oral, al invitar a informantes válidos al aula o ir en su búsqueda a los mismos centros fabriles, puede permitirle a los estudiantes, conocer las vivencias de quienes, en carne propia, experimentaron el proceso histórico que está siendo estudiado.
- Mapas y planos urbanos superpuestos, con distintos cortes temporales, para mostrar y explicar a los estudiantes cómo fue variando la construcción del espacio urbano a partir de la Ley 19640/72, lográndose las actuales reconfiguraciones espaciales.
- Comparando y analizando, a través de material fotográfico, imágenes satelitales, impresiones en diferentes fuentes de información, cómo los individuos que forman una sociedad, se relacionan, se apropian e interactúan con el medio natural para satisfacer sus necesidades a lo largo del tiempo, determinando las características de dicho espacio geográfico socialmente construido.
- Identificando qué es un A.A.E. (Área Aduanera Especial), ¿Por qué nuestra provincia es un A.A.E.? ¿Qué beneficios le otorga tanto a la población como al territorio?, ¿Qué relaciones se establecen con los diferentes mercados nacionales e internacionales? ¿Qué productos fabricados en nuestra provincia se pueden exportar y cuáles no? ¿Qué productos se importan? ¿Estas exportaciones e importaciones se pueden hacer con cualquier país del mundo? ¿Por qué? ¿Qué equipajes podemos llevar fuera de la provincia? ¿Cuánto tiempo es el permitido para salir de la provincia con un automotor? ¿Por qué? ¿Qué y cuántos productos podemos llevar de la provincia hacia el continente? ¿Cuáles y cuántos podemos ingresar?
- Asistir junto con los estudiantes a una reunión del Consejo Económico y Social, organismo colegiado compuesto por representantes del Estado Provincial, de los Municipios, de las Cámaras de Comercio, UOCRA, CGT y CTA. La intencionalidad pedagógica para visitar esta institución, debería estar focalizada en la realización de preguntas a los actores participantes, y en la importancia de que los alumnos se acerquen a los ámbitos institucionales de debate y consenso. En el Consejo Económico y Social generalmente se abordan temas muy vinculados

[199] Diario Provincia 23 del 29 de setiembre de 2010.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

a la Ley 19640/72, tales como las condiciones de hábitat de los trabajadores (acceso a la tierra y a la vivienda) y también cuestiones relativas a las inspecciones laborales.

Además, también es posible, dentro de este recorte didáctico, generar una zona de confluencia con Educación Tecnológica. En esta línea de trabajo, ofrecemos un posible enfoque desde la asignatura Tecnología:

Respecto al abordaje del análisis de los procesos que corresponden a diferentes contextos de producción, es posible presentar a los alumnos productos fabricados en Tierra del Fuego (celulares, tv, dvd, aire acondicionado, entre otros) por medio de imágenes y/o productos concretos (que pueden traer los alumnos o el docente) bajo una secuencia de orden cronológico. Se sugiere continuar el análisis partiendo de interrogantes como: ¿por qué se fabrican estos productos en la Provincia?, ¿cuál fue el objetivo de radicar industrias?, ¿cómo se obtenía la materia prima?, ¿cuáles fueron las primeras industrias?, ¿qué tipos de proceso aplicaban? entre otras. Además es propicio el debate con los alumnos, para establecer conclusiones con relación a las causas y consecuencias que provocó la radicación de industrias en la Provincia a partir de la promulgación de la Ley N° 19.640 en el año 1972. Un modo posible de acceder a información de dicha época sería, en pequeños grupos, además de la búsqueda bibliográfica y documental, investigar a través de entrevistas a antiguos pobladores indagando sobre los cambios demográficos, de producción, en la vida cotidiana de los habitantes, impactos y calificación de mano de obra local, necesidad de capacitación para el manejo de tecnologías complejas, entre otras.

Las nuevas tecnologías como una herramienta para el trabajo en el aula. Recomendación válida para todos los años

Aquí, se pretende acompañar a los alumnos en la búsqueda de información en Internet de un modo activo y crítico, es decir, que las nuevas tecnologías, y en este caso puntualmente Internet, se conviertan en mediadoras del triángulo educativo entre alumnos, profesores y contenidos. Por ejemplo, los estudiantes podrán buscar, seleccionar y clasificar información bajo consignas fijadas por el profesor. El docente puede establecer parámetros como los siguientes:

- Para cada contenido el alumno deberá buscar información en al menos tres sitios web diferentes.
- El alumno deberá cotejar o comparar la información que brinda cada sitio web, a partir de algunas características sencillas: presencia o ausencia del nombre del autor del artículo, presencia o ausencia de citas bibliográficas y fuentes consultadas para la elaboración del artículo, presencia o ausencia de links, etc.
- La información deberá ser organizada en cuadros comparativos y expuestos ante el grupo clase mediante una presentación en Power Point.

El análisis de los sitios web consultados. Recomendación válida para todos los años

Para evaluar la pertinencia y calidad de los sitios Web que se consultan, docentes y estudiantes deben tomar en cuenta los siguientes parámetros: *"Autoridad, Actualización, Navegabilidad, Organización, Selección de Contenidos, Legibilidad y Adecuación al Destinatario"* (educ.ar). Cada uno de estos parámetros están desarrollados en un material disponible en el Portal Educativo del Estado Argentino EDUC.AR, en el link http://www.educ.ar/educar/como-evaluar-sitios-y-recursos-educativos-internet.htm

Por último, para complementar este apartado dedicado a la evaluación de los entornos virtuales, queremos compartir algunas sugerencias, vinculadas a los cuidados que debemos tomar, para trabajar en esos entornos de un modo seguro. Las siguientes sugerencias, fueron tomadas de un documento elaborado por el Ministerio de las TIC y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia:

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

- No violar la privacidad y confidencialidad de los otros en los ambientes tecnológicos, aún cuando no haya sido debidamente protegida.
- Cuidarse en los ambientes tecnológicos como se lo haría cuando se sale a la calle, utilizando criterios propios para escoger los sitios que se visitan y las personas con las que se interactúa.
- Respetar la información que tenemos de las personas que conocemos y no publicarla sin su autorización en los ambientes tecnológicos.
- Aprovechar las TIC para apoyar el crecimiento intelectual y fortalecer los aprendizajes en todas las áreas de conocimiento.
- Autorregular el tiempo que se dedica al uso de las TIC, asegurando tiempo para el desarrollo de los otros aspectos de la vida.
- Al copiar un fragmento de un trabajo en la red o un texto hacer las citas de rigor. (Código de Conducta Digital. Colombia Aprende 2006).

RECOMENDACIONES PARA LA EVALUACIÓN EN HISTORIA Y GEOGRAFÍA

Proponemos una evaluación de procesos, que evite los cortes abruptos y preste especial atención a los desarrollos graduales, las insinuaciones y las potencialidades que los estudiantes pongan de manifiesto en la dialéctica entre la enseñanza y el aprendizaje.

Es muy importante que los docentes elaboren diferentes instrumentos de evaluación, para obtener una multiplicidad de datos e insumos sobre el estado de los aprendizajes logrados por los estudiantes. Instrumentos tales como "diarios" o "bitácoras" de clase, pruebas escritas, trabajos prácticos individuales y grupales, lecciones orales individuales y grupales, informes, monografías y salidas de campo con presentación de un trabajo final.

Por lo tanto, la calificación no debe circunscribirse únicamente al análisis de producciones finales, sino que también debe recoger todo un conjunto de aspectos propios del proceso de aprendizaje.

No se debe olvidar también, la dimensión ética de la evaluación. Todo docente, debe poder suspender a la hora de evaluar, sus preferencias o simpatías particulares por uno u otro estudiante, para desarrollar una tarea lo más imparcial posible.

Además, la evaluación también puede constituirse en un medio para que cada docente reflexione sobre sus propias prácticas pedagógicas, ajustando y modificando las debilidades y apuntalando las fortalezas.

La evaluación de estudios de caso a través de producciones artísticas

Es posible y recomendable, que en algunas ocasiones, el cierre parcial de cierto recorte didáctico, es decir, el paréntesis evaluativo, transcurra por canales no convencionales. Por ejemplo, tanto en Geografía como en Historia, un estudio de caso, basado en la búsqueda, selección y análisis de información, puede cerrarse y evaluarse invitando a los estudiantes a elaborar:

- Un pequeño audiovisual con formato de noticiero televiso.
- Un tema musical.
- Una breve representación teatral.
- Una muestra fotográfica.

Entonces, en cada una de estas producciones artísticas, los alumnos irán plasmando conocimientos y aprendizajes construidos en su itinerario por el recorte didáctico. El docente a su vez, podrá tomar nota del modo en que los estudiantes, con una mayor cuota de autonomía que lo establecido por las evaluaciones más tradicionales, combinan, plantean y transmiten los saberes que desde su espacio curricular pretende enseñar.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Por otra parte, para este tipo de evaluación, también se podría convocar a los colegas de los lenguajes artísticos, para poner en juego vínculos interdisciplinarios y andamiar mejor las producciones de los estudiantes.

La participación de los estudiantes en el proceso de evaluación

Consideramos que la evaluación no debe ser una acción unilateral de los docentes, sino que también los estudiantes, en ciertos momentos del ciclo lectivo, deben participar del proceso evaluativo a través de instancias de autoevaluación y coevaluación que el docente habilite. Es decir, deben poder opinar y realizar aportes respectos a los instrumentos o dispositivos mediante los cuales serán evaluados, y deben poder también participar en la calificación de esas evaluaciones. De este modo, se propicia una democratización del proceso evaluativo.

La Evaluación mediante recursos TIC

Mediante el uso de recursos TIC, los estudiantes pueden realizar interesantes producciones que, adecuadamente analizadas por el docente, brindan pistas sobre sus procesos de aprendizaje, es decir, sobre la construcción y aplicación de determinados conocimientos.

Por ejemplo, a través del armado de un blog o de una presentación en power point, los alumnos tendrán la oportunidad de mostrar y difundir aquello que han trabajado y aprendido al interior de un recorte didáctico. Mientras que el docente, tomando en cuenta la claridad y pertinencia de la información presentada por los estudiantes en el blog o a través de un power point, se encontrará en condiciones de evaluar, además de la producción en sí misma, fortalezas y debilidades de sus propias estrategias de enseñanza. A continuación, tomando en cuenta los aportes de *Sanjurjo y Vera (1998)*, mencionaremos algunas de las modalidades existentes para la elaboración de instrumentos de evaluación:

Pruebas tradicionales. También se las conoce como pruebas no estructuradas, porque en ellas se pide al alumno que desarrolle un tema de manera más o menos amplia.

Las pruebas objetivas. Reducen la evaluación a una operación de medición. La supuesta objetividad que promueven las evaluaciones altamente estructuradas, se desvanece si al analizarlas tomamos en cuenta que en ellas el azar juega un papel muy importante. Por ejemplo, cuando la pregunta demanda contestar sí/no, verdadero o falso, comprobamos que muchas veces los alumnos eligen una opción u otra, confiando sólo en la fortuna o la buena suerte.

Las pruebas semi-estructuradas. Son evaluaciones que promueven el razonamiento de los alumnos, a través de consignas que demandan el uso de una memoria comprensiva, la interpretación y la síntesis. Guardan un equilibrio entre las pruebas tradicionales y las objetivas.

Las pruebas de libro abierto. Pueden convertirse en excelentes recursos de evaluación y aprendizaje si están bien elaboradas, y no sólo demandan al alumno la tarea de copiar del libro. Entonces, las pruebas de libro abierto deben exigir a los estudiantes poner en juego la capacidad de integrar, sintetizar, de extraer conclusiones, de analizar, de relacionar diversos puntos de vista, de relacionar los enfoques teóricos con la realidad, de fundamentar, etc.

Informes del profesor. Para registrar aspectos relacionados con el proceso de aprendizaje realizado por los alumnos, es de mucha utilidad que el profesor elabore informes que pueden plasmarse en registros anecdóticos y fichas de seguimiento.

Registro del trabajo grupal. A través de fichas de registro, el docente puede tomar nota de la dinámica con la que trabajan los distintos grupos de alumnos, prestando atención al aporte individual que cada estudiante realiza al grupo.

BIBLIOGRAFÍA

De la fundamentación general:

- Aisenberg, B. Y Alderoqui, S. (1994) *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S. y Corea. C. (2002) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos. Aires: Paidós.
- Bourdieu, P. (1988) *Cosas dichas* .Barcelona: Gedisa.
- Chinoy, Ely , (1999) *Introducción a la sociología*. Buenos. Aires: Paidós.
- García Canclini, N. (1995) *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.
- García Canclini, N. (1999) *La globalización imaginada*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Insaurralde, M. (2009) *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Lischetti, M. (1993) *Antropología*. Buenos Aires: Eudeba.
- Llorente, P. (2009), *Wikipedia en el aula*. En: Revista El Monitor, N° 23. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Maldonado, M. (2000) *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los '90*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Méndez, L. (2000) *¡Sociales primero! La teoría va a la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Minzi, V. (2010) *Qué hay que saber de Tecnologías*. En: Revista El Monitor, N° 25. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Sanjurjo, L. y Vera M. (1998), *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Santa Fe, Rosario: Homo Sapiens.
- Svarzman, J. (1998), *El taller de Ciencias Sociales. La enseñanza de los contenidos procedimentales*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Wolton, D. (1997) *Penser la Communications*. Paris. Flamarion.
- Lineamientos Curriculares para el Ciclo Básico de la E.S.O. Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur. M.E.C.C. y T. 2011

De Historia:

- Aróstegui, J. (1995) *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Crítica.
- Borruto, M. (2010) Comentarios a la Ley 19640. Buenos Aires: UTN
- Carretero, M. *Enseñanza de la historia y construcción de la identidad nacional en Latinoamérica*. Cuadernos de Pedagogía, N° 308.
- Cartledge, P. (2004) *Los Griegos*. Barcelona: Crítica.
- Chávez, F. y otros. (1993) *El justicialismo, en Historia Argentina. Tomo XIV*. Bs. As: Edit. Oriente.
- Clark, G. (1994) *La Europa moderna*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Coria, A. (2007) *Los miedos en la sociedad feudal*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002718.pdf
- Devoto, F. y Madero, M. (1999) *País antiguo. De la colonia a 1870 en Historia de la vida privada en la Argentina, Tomo 1*. Bs As: Edit. Taurus.
- Devoto, F. y Madero, M. (1999) *La Argentina plural 1870-1930 en Historia de la vida privada en la Argentina, Tomo 2*. Bs As: Edit. Taurus.
- Devoto, F. y Madero, M. (1999) *La Argentina entre multitudes y soledade. De los años treinta a la actualidad en Historia de la vida privada en la Argentina, Tomo* 3. Bs As: Edit. Taurus.
- Floria, C. y Belsunce, C., (1992) *Historia de los argentinos*, Tomo I y II: Bs. As: Larousse.
- Galeano, E. (1998) *Las Venas abiertas de América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Hobsbawm, E. (1998) *La era del capital 1848-1875*. Buenos Aires: Edit. Crítica.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

- Hobsbawm, E. (1999) *Historia del siglo XX*, Buenos Aires: Edit. Crítica.
- Kaplan, M. y Richer N. (2003) *El mundo romano*. España. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Kitto, H. D. F. (1982) *Los Griegos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Lajugie, J. (1987) *Los sistemas económicos*. Buenos Aires: Edit. Eudeba.
- Lanata, J. (2002) *Argentinos. Desde Pedro de Mendoza hasta la Argentina del centenario*. Bs.As: Ediciones B.
- Lanata, J. (2003) *Argentinos. Tomo 2. Siglo XX: Desde Irigoyen hasta la caída de De la Rúa*. Bs. As: Ediciones B.
- Le Glay, M. (2001) *Grandeza y decadencia de la República Romana*. Madrid: Cátedra.
- Le Glay, M. (2002), *Grandeza y caída del Imperio Romano*. Madrid: Cátedra.
- Lobato, M. (2000), *El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916) en Nueva Historia Argentina*. Bs. As: Edit: Sudamericana.
- Martinez Carrera, J. (1995) *Introducción a la historia universal contemporánea desde 1917*. Madrid: Edit. Istmo.
- Mesa, J., Gisbert, T. (2003) *Historia de Bolivia*. La Paz: Gisbert.
- Montanelli, I. (2003), *Historia de los Griegos*. Barcelona: Editorial Debolsillo.
- Montanelli, I. (2003), *Historia de Roma*. Barcelona: Editorial Debolsillo.
- Montanelli, I. y Gervaso, R. (2003) *Historia de la Edad Media*. Barcelona: Editorial Debolsillo.
- Néré, J. (1982) *Historia contemporánea*. España: Edit. Labor Universitaria-Manuales.
- Panettieri, J. (1986) *Argentina: historia de un país periférico. 1860-1914*. Bs.As: Centro Editor de América Latina.
- Péronnet, M. (1990) *El siglo XVI.De los grandes descubrimientos a la Contrarreforma*. Madrid: Ediciones Akal.
- Pigna, F. (2004) *Los mitos de la historia argentina*. Bs.As.: Grupo norma.
- Romero, J. (1984) *Breve historia de la Argentina*. Bs.As: Huemul.
- Romero, L.A. (2004), Los mitos del sentido común argentino, Bs As: Diario La Nación.
- Vilar, P. (1982) *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona: Crítica.
- Vicens Vives, J. (1997) *Historia general moderna. Siglos XVIII- XX*. Barcelona: Vicens bolsillo.

De Geografía:

- Ciccolella, P. y otros (comp.). (1994) *Integración latinoamericana y territorio. Transformaciones socio-económicas, políticas y ambientales en el marco de las políticas de ajuste*. Bs. As. Instituto de Geografía, UBA.
- Cordero, S. y Svarzman, J. (2007) *Hacer Geografía en la Escuela. Reflexiones y aportes para el trabajo en el aula*. Bs. As: Novedades Educativas.
- Blanco, J. y otros (1998) Notas para la enseñanza de una geografía renovada, Bs. As: Aique.
- Fernández Caso, M. y Gurevich, R. (Coord.), (2007) *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Bs. As: Biblos.
- Fernández Caso, M. (Coord.), (2007) *Geografía y territorios en transformación. Nuevos temas para pensar la enseñanza*. Bs. As. México. NOVEDUC.
- González, M. *Enseñar geografía no es una tarea cómoda*. En: Boletín informativo de Acción educativa.
- Gurevich, R., (2006) *Transformaciones territoriales contemporáneas. Seminario La Formación docente en los actuales escenarios: desafíos, debates, perspectivas*. M.E.CyT. de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Bs. As.
- Gurevich, R., (2007) *Nuevas Geografías: de los territorios nacionales a los territorios globales. Curso del posgrado en la Enseñanza de las Ciencias Sociales: Construcción del conocimiento y Actualización disciplinar*. FLACSO. Argentina. Bs. As.

- Lineamientos Curriculares para el Ciclo Básico de la E.S.O. Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur. M.E.C.C. y T. 2011.
- Gurevich, R. (1997) *Notas para la enseñanza de una geografía renovada.* Bs.As: Aique.
- Santos, M. (1990) *Por una Geografía Nueva.* Madrid: Espasa Calpe.
- Reboratti, C. *La geografía en la escuela secundaria: de inventario trascendente a herramienta de comprensión.* En: Geographikós. Año 2, Nro. 2

LA ENSEÑANZA DE CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA

La Construcción de la Ciudadanía[200] reviste especial importancia en esta etapa educativa, en términos de continuidad con el nivel primario y profundización de las herramientas conceptuales y las prácticas concretas que les permiten a los estudiantes, conocer y participar activamente en la vida democrática de la institución educativa a la que asisten y de la comunidad en la que viven.

Se destacan entonces, como elementos centrales para la enseñanza de este espacio curricular, la explicación de conceptos éticos, jurídicos, sociológicos y políticos que permitan la reflexión crítica y la discusión argumentativa de las representaciones o imaginarios sobre la organización social, y la promoción de prácticas democráticas que posibiliten a los estudiantes dotar de una encarnadura cotidiana, al conocimiento teórico en torno a los derechos y deberes de los ciudadanos.

Queda claro entonces, que la finalidad de este espacio curricular, es propiciar en los estudiantes una participación democrática en la vida cotidiana de la escuela y en la comunidad en general, mediante actividades que permitan entrar en contacto con casos o situaciones que interpelen los prejuicios, estereotipos y temores de los colectivos humanos.

La Construcción de la Ciudadanía, también puede ayudar a los jóvenes estudiantes a pensar de manera no condescendiente los nuevos "lugares pedagógicos" donde están siendo subjetivados:

> *Los lugares pedagógicos son aquellos donde el poder se organiza y despliega, incluidas las bibliotecas, la televisión, las revistas, los periódicos, los juguetes, los videojuegos, los libros, los deportes, los anuncios publicitarios*[201]*. Muchas de las organizaciones que actualmente llevan adelante la pedagogía cultural no son organismos educativos sino entidades comerciales que no apuntan al bien social sino a la ganancia individual o corporativa. Los modelos sociales y los patrones de consumo desarrollados por las corporaciones y la publicidad habilitan a las instituciones comerciales como los «profesores del nuevo milenio». Desconocer este contexto puede convertirse en obstáculo para la acción pedagógica en la escuela (Minzi, V. 2003).*

Pensar y actuar de manera cada vez menos ingenua, son dos de las coordenadas centrales en la formación de todo ciudadano. Y si anhelamos que estas coordenadas puedan desarrollarse, es necesario alentar a los estudiantes para que asuman la democracia como un modo de vida y convivencia que no se reduce al ejercicio del sufragio, al conocimiento del Preámbulo o a la repetición de algunos artículos de la Constitución. La democracia es un campo de litigios, de conflictos y consensos, de intereses contradictorios, un espacio para desplegar prácticas sociales concretas, una corriente de ideas y acciones que pueden interpelar al mismo Estado-Nación, promoviendo cambios y presionando a los aparatos de administración para que den nuevas respuestas a nuevos problemas.

Las nuevas tecnologías, enmarcadas por proyectos pedagógicos claros e ingeniosos, brindan la posibilidad de abordar, con mayor dinamismo, aspectos estructurantes de la tarea docente: que los

[200] El nombre "Construcción de la Ciudadanía" hace referencia a la adquisición activa y gradual del estatuto de ciudadano/ciudadana en contraposición a otras perspectivas de las que se infiere una noción de ciudadanía de carácter pasivo, basada en el conocimiento teórico de derechos y deberes.
[201] Y por supuesto, también en Internet.

alumnos logren "aprender a aprender", "aprender a pensar" y "aprender a vivir juntos". Además, si agregamos a este cuadro de situación, las variables que ha puesto en escena, en Argentina, el programa nacional denominado "Conectar Igualdad", con la distribución masiva de netbooks entre estudiantes y profesores del nivel secundario, contamos con más y mejores razones para reconocer la importancia de los nuevos lugares pedagógicos, y en este caso puntual, para no subestimar la importancia fundamental de las nuevas tecnologías en el campo educativo.

Cabe aclarar aquí que, cada netbook de "Conectar Igualdad" cuenta con tres escritorios compuestos por bibliografía, actividades, herramientas digitales y videos, entre otros recursos educativos. Se trata del escritorio para el docente, el escritorio para el alumno y el escritorio para la familia. De esta forma, con esos recursos disponibles más el acceso a Internet, en cada aula del nivel secundario, existirá la posibilidad de acceder a más y variadas fuentes de información, para que las clases puedan ser también más polifacéticas e interactivas.

La Construcción de la Ciudadanía dentro del campo de las Ciencias Sociales y las Humanidades

Si bien este espacio curricular posee una identidad y autonomía propias como ámbito humanístico de reflexión, al mismo tiempo presenta numerosos puntos de contacto con las Ciencias Sociales. Es decir, la reflexión ética y política sobre la cuestión de la ciudadanía se enmarca en contextos configurados por múltiples prácticas sociales. Y son precisamente esas diferentes prácticas sociales las que interesan a disciplinas como la Historia y la Geografía. Por lo tanto, en las reuniones del Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades, (o en el marco de los proyectos curriculares específicos que diseñe cada institución), los profesores que dictan Construcción de la Ciudadanía podrán entablar fecundos diálogos e intercambios con el resto de los colegas, para generar así algunos proyectos didácticos integrados, donde los préstamos y las interacciones entre los espacios curriculares favorezcan el aprendizaje de los estudiantes.

PROPÓSITOS

Promover en los estudiantes:

- Actitudes y prácticas de carácter democrático, a través de actividades pedagógicas que fomenten la autonomía, el diálogo y la acción concertada, en pos de la construcción ciudadana, gradual y activa, como sujetos de derechos.
- La reflexión crítica y fundamentada del entorno moral e institucional propio de las sociedades contemporáneas, mediante actividades que permitan entrar en contacto con casos o situaciones que interpelen los prejuicios, estereotipos y temores de los colectivos humanos.

EJES Y CONTENIDOS

A continuación se presentan los ejes en torno a los cuales se seleccionaron y organizaron los contenidos. Para ésto se consideró especialmente, la articulación con el nivel primario. Esta tarea no es para nada superflua, sino que resulta muy relevante para promover en los estudiantes la vinculación entre aquello que han estudiado durante años y los nuevos conocimientos, favoreciendo así un progresivo enriquecimiento y una paulatina consolidación de sus esquemas de aprendizaje.

Asimismo, consideramos como referentes válidos para la selección de los ejes y contenidos, los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios), con el objetivo de contribuir a generar una base común en todo el Sistema Educativo Provincial y Nacional.

Además, tomamos como importantes insumos a la hora de definir contenidos, los aportes de nuestros colegas del Nivel Secundario.

El orden de aparición de los ejes no impide que, al interior de cada año, se puedan abordar en forma integrada, ya que los contenidos que refieren a cada eje están íntimamente relacionados. De hecho, la propuesta que lanzamos desde el presente Diseño Curricular, apunta a conectar los

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

distintos contenidos, mediante recortes didácticos capaces de trazar una **"diagonal pedagógica"**. Entendemos entonces, por diagonal pedagógica, un hilo conductor, una lógica específica que emana de la misma concepción a partir de la cual se elaboró el recorte didáctico. Mediante una diagonal pedagógica resulta posible enlazar conceptos, procedimientos y actitudes, épocas y espacios geográficos.

A continuación, para una mayor claridad en la presentación, adelantamos los títulos de los ejes de contenidos:

Por eso, ante el abatimiento que suele provocar la idea que debemos enseñar demasiados contenidos en relación al tiempo de clases con el que contamos al interior del ciclo lectivo, para no volver una y otra vez a la percepción de que no es posible desarrollar "tanto en tan poco tiempo", es que proponemos a los colegas:

- Considerar a los contenidos de cada eje, no como unidades cerradas que deben abordarse en forma individual y aislada, hasta agotar todas sus aristas, sino como prescripciones curriculares lo suficientemente plásticas o flexibles, como para integrarse y vincularse entre sí, dentro de recortes didácticos pertinentes.
- Enriquecer los recortes didácticos que se proponen en el presente Diseño Curricular, y pensar, al interior de las reuniones de área, otros más acordes al contexto institucional en el que se desempeñan.
- Pensar en la posibilidad de que, para abordar los contenidos de cada año del ciclo básico de la Educación Secundaria, dentro de cada institución, se elaboren y acuerden dos o tres recortes didácticos, lo suficientemente amplios y dinámicos, como para poder ser trabajados dentro de los tiempos que establece el calendario escolar.

LA REFLEXIÓN ÉTICA

En este eje, nos proponemos alentar en los estudiantes un conjunto de reflexiones críticas sobre las normas de convivencia, la justicia, la igualdad y la libertad, las fuentes de información y los dilemas morales.

Al hablar de "reflexiones críticas" nos referimos a los análisis, interpretaciones y argumentaciones que es necesario promover en los estudiantes, al momento de abordar temas vinculados directamente con principios morales. Por supuesto que la reflexión crítica que pondrán en juego los alumnos no será la de un filósofo, y operará más bien como un ensayo, como una exploración, teniendo en cuenta la edad y el recorrido formativo de los estudiantes; pero con la ayuda del docente, de manera gradual, los jóvenes irán enriqueciendo sus análisis y su capacidad para argumentar.

Debe quedar claro entonces que, a reflexionar y argumentar no se aprende de una vez y para siempre, sino que se trata de un proceso lento y paulatino, en el que hay ensayos, errores, aciertos, avances y hasta retrocesos parciales.

Por lo tanto, resulta imprescindible que el docente de Construcción de la Ciudadanía habilite espacios y actividades pedagógicas en las que, los alumnos puedan poner en práctica su capacidad para elaborar reflexiones críticas, sabiendo que dichas prácticas serán arduas y complejas, pero al mismo tiempo impostergables, en el marco de una sociedad democrática.

Primer Año

- Análisis de las situaciones conflictivas de la vida escolar y las normas de convivencia, como una construcción común entre directivos, docentes y estudiantes. Comprensión de la importancia de las normas en función de su capacidad para regular el accionar humano.

- Iniciación en la comunicación de ideas y conocimiento del debate argumentativo, considerando la diversidad de opiniones y puntos de vista.
- Interpretación del accionar humano y su impacto sobre la justicia y la libertad como coordenadas de la vida social. Análisis de casos concretos: el mundo de la economía como construcción social. Conocimiento de situaciones en las que se pueda apreciar:
  - Un vínculo conflictivo entre ambos términos.
  - Un vínculo basado en el equilibrio.
- Reconocimiento y análisis de los debates contemporáneos sobre las diferentes miradas en torno al uso de las tecnologías de la información y la comunicación:
  - Problematización de aspectos tales como: El acceso instantáneo a variadas fuentes de información y esparcimiento. La posibilidad de forjar lazos de amistad y fraternidad con personas radicadas a miles y miles de kilómetros de distancia de nuestros hogares. Internet como punto de encuentro para el accionar político. La existencia de una brecha digital, entre quienes acceden y quienes no acceden a las tecnologías de la información y la comunicación. Los contenidos violentos y la difusión de estereotipos. Las posibles intromisiones a la privacidad en función del manejo de la información en los sitios web. La información apócrifa.
- Elaboración de registros escritos que den cuenta del trabajo reflexivo sobre temas y dilemas morales mediante la formulación de preguntas, la exposición de razones y argumentos, junto con el cotejo y reelaboración individual y/o colectiva de los mismos.

Segundo Año

- Análisis de diferentes problemas socio-ambientales haciendo hincapié en el rol del Estado, las multinacionales, el Estado y las ONG, abordando los intereses en juego y la difusión y/o cercenamiento de la información que llega a la opinión pública.
- Reflexión sobre el arte y sus múltiples manifestaciones (Música popular, teatro callejero, afiches, videos, música clásica, danza), advirtiendo las conexiones que existen entre las actividades artísticas y los públicos/sectores sociales para los que están pensadas en un primer momento, sin perder de vista los desplazamientos o resemantizaciones que se registran a lo largo del tiempo.
- Reflexión en torno a la cuestión de la re-distribución del ingreso, la desigualdad de acceso a los bienes culturales y la seguridad:
  - Identificación e interpretaciones sobre el rol de las autoridades públicas.
  - Análisis de los grupos de interés (madres del dolor, entre otros).
  - Conocimiento de los vínculos entre las fuerzas de seguridad y los ciudadanos.
- Identificación de intereses y valores en las acciones de diferentes grupos humanos; tomando como ejemplos para el análisis: las organizaciones ambientalistas, las empresas multinacionales, los colectivos artísticos y los partidos políticos.
- Conocimiento de falacias no formales en la argumentación de ideas (descalificación personal del interlocutor, maniqueísmo, descontextualización, anacronismos, etc.), analizando casos extraídos de debates televisivos y de artículos periodísticos.
- Elaboración de registros escritos que den cuenta del trabajo reflexivo sobre temas y dilemas morales, mediante la formulación de preguntas, la exposición de razones y argumentos, junto con el cotejo y reelaboración individual y/o colectiva de los mismos.

Tercer Año

- Análisis de las representaciones sociales subyacentes a las acciones humanas, reconociendo sus alcances y consecuencias éticas y políticas.
  - Ideas y prejuicios utilizados durante los primeros años de la expansión del SIDA.
  - Ideas y prejuicios vinculados a la pobreza y los pobres.
- Comunicación de la opinión/postura personal, a través de la argumentación, sobre temas controvertidos de la sociedad actual:
  - El aborto, la eutanasia y la despenalización de las drogas para consumo personal.
- Elaboración de registros escritos que den cuenta del trabajo reflexivo sobre temas y dilemas morales, mediante la formulación de preguntas, la exposición de razones y argumentos, junto con el cotejo y reelaboración individual y/o colectiva de los mismos.

LA CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DE LAS IDENTIDADES

Dentro de este eje se anudan diferentes campos de conocimiento que colaboran en la construcción histórica de la identidad.

Los individuos, dentro de diferentes marcos sociales (marco familiar, escolar, generacional, comunitario, sindical, étnico, etc.) van construyendo y resignificando sus inscripciones identitarias.

Ahora bien, para avanzar en la conformación de una sociedad pluralista e inclusiva, es necesario que toda construcción de identidad esté abierta al diálogo y al conocimiento de otras realidades subjetivas y grupales. Por eso, desde Construcción de la Ciudadanía, el docente debe elaborar propuestas pedagógicas que permitan a sus estudiantes tomar contacto con variados derroteros identitarios. Por ejemplo, trabajar las sociabilidades juveniles, los principales rasgos del movimiento obrero, feminista y gay, los pueblos originarios, entre otros ámbitos productores de identidad. Claro que este abordaje no implica realizar un exhaustivo tratamiento historiográfico de cada movimiento social, basta aquí con presentar las características generales de las demandas y luchas emprendidas por los diferentes colectivos.

Es importante tener en cuenta que, Construcción de la Ciudadanía es un espacio curricular que surge del encuentro de diferentes miradas o perspectivas disciplinares, donde confluyen la perspectiva filosófica, historiográfica, política, sociológica y antropológica. No obstante, ninguna de estas miradas debería convertirse en hegemónica, sino que su función es combinarse y dialogar en pos de un objetivo más amplio y general: apoyar y enriquecer la construcción de ciudadanos críticos capaces de profundizar y mejorar la democracia, ejercitándola en variados escenarios.

Primer Año

- Reconocimiento, respeto y valoración de la diversidad de identidades personales y proyectos de vida, individuales y/o colectivos, que coexisten en diferentes contextos sociales, históricos y culturales, analizando e interpretando de los siguientes ejemplos:
  - Los diversos tipos de familias y su despliegue en el escenario contemporáneo.
  - Las sociabilidades juveniles. Sus códigos y lógicas de funcionamiento.
  - Los pueblos originarios. Sus expresiones culturales y sus cosmovisiones. Los pueblos originarios como sujetos colectivos de derechos: los convenios y leyes que los amparan.
  - Principales características del movimiento feminista a lo largo de la historia.
  - Principales características del movimiento gay a lo largo de la historia.
  - Los modelos de belleza corporal predominantes en los medios masivos de comunicación.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

- Interpretación de la identidad individual como una lenta construcción, que se desarrolla en el tiempo histórico y va cambiando según las épocas.
- Comunicación de ideas y sentimientos personales, a través de distintos formatos expresivos: diarios, blogs, dibujos, canciones, fotos, etc.

Segundo Año

- Interpretación de los modos y procesos de construcción de las identidades colectivas, analizando las interacciones y los conflictos entre grupos y sectores de América Latina: Descendientes de europeos, afrodescendientes y pueblos originarios.
- Análisis de las sociabilidades juveniles: floggers, emos, glams, skaters, graffers, jóvenes en situación de calle, colectivos político-juveniles, etc.
  - Interpretación de las formas en que los adultos se representan y tipifican a los jóvenes: encuentros y desencuentros generacionales.
  - Identificación de las características contemporáneas que configuran el vínculo entre jóvenes y mercado laboral.
- Reflexión crítica sobre la diferenciación conceptual entre diversidad cultural y asimetría socioeconómica.
- Valoración de la diversidad como derecho de las personas y los grupos al ejercicio de su propia identidad cultural, como una forma de reconocimiento mutuo y resistencia a las presiones de homogeneización e invisibilización.
- Valoración y respeto por las diferencias de género y de diversidad sexual, así como las múltiples formas de ser varones y mujeres en nuestras sociedades y en nuestras culturas, superando visiones esencialistas y naturalizadas sobre los roles masculinos y femeninos, evitando así la reproducción de las relaciones jerárquicas entre los géneros.

Tercer Año

- Análisis crítico de las representaciones sociales sobre los modelos corporales y estéticos. Identificación de estereotipos y análisis de su incidencia en la construcción de identidades juveniles.
- Reflexión sobre la sexualidad humana, a partir de su vínculo con la afectividad y los diferentes sistemas de valores y creencias: el encuentro con los otros/as, la pareja, el amor como apertura al otro/a, valoración del cuidado mutuo en las relaciones afectivas.
- Interpretación del colonialismo y los procesos de mestizaje, identificando e interactuando con miembros de colectivos que se auto-reconocen como afrodescendientes y miembros de pueblos originarios.
- Conocimiento del movimiento obrero como una usina de identidad, analizando las manifestaciones culturales de sesgo proletario.
- Análisis de los movimientos políticos a favor de una globalización alternativa: ATTAC y el Foro Social Mundial.

LA CIUDADANÍA, LOS DERECHOS Y LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA

En el presente eje se pretende explorar junto a los estudiantes, las distintas modalidades de participación política, entendiendo que la democracia es mucho más que un conjunto de prácticas concretas, que un grupo fijo y estanco de preceptos legales.

Cada modalidad de participación política, pone en juego la cuestión del acceso a la información y activa la dialéctica entre derechos y deberes ciudadanos. Por eso es que consideramos de gran importancia educativa que, desde Construcción de la Ciudadanía, se puedan elaborar proyectos

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

pedagógicos capaces de incentivar la participación política de los estudiantes en temas de interés escolar y comunitario.

Cuerpos legales como el Estatuto Municipal, la Constitución Provincial y la Constitución Nacional, pueden ser mejor comprendidos por los alumnos si se acercan a ellos buscando fundamentos y un encuadre normativo, para los proyectos concretos en los que se hallan participando.

Primer Año

- Análisis de la distinción existente entre normas morales, prescripciones o normas de trato social y leyes o normas jurídicas en la vida grupal y comunitaria, a través del análisis y discusión de situaciones problemáticas del ámbito cotidiano. Reflexión crítica sobre la norma y la autoridad como garantes de los derechos.
- Identificación del Estado como una instancia institucional que organiza la toma de decisiones de carácter público, analizando las interpelaciones que realizan distintos sectores sociales al accionar del Estado.
- Valoración de la relación entre democracia y derecho a la información, analizando algunos artículos de la nueva ley de Servicios de Comunicación Audiovisual.
- Interpretación de las distintas modalidades de participación política: La participación a través de los partidos políticos, las asociaciones sindicales, los centros de estudiantes, las ONG, los clubes de barrio, las marchas y manifestaciones, la recolección de firmas, la biopolítica.
- Análisis de los Derechos Humanos como construcción histórica resultante de diferentes luchas sociales. Reflexión crítica en torno a:
  - Situaciones concretas en las que se aprecia una clara intervención de los poderes del Estado y de organizaciones varias, para asegurar el cabal cumplimiento y defensa de algunos de los Derechos Humanos.
  - Situaciones concretas en las que se vulnere el derecho de las personas y/o que involucren crímenes de lesa humanidad, tanto del presente como del pasado, a través de testimonios que surgen de diversas fuentes de información.
- Interpretación de los nuevos derechos y las nuevas formas de participación vigentes, a partir de la reforma constitucional de 1994.
- Identificación y comprensión de los derechos civiles y políticos en sus articulaciones y disonancias con los derechos económicos, sociales y culturales.
- Análisis de la Constitución Provincial y de los Estatutos/Cartas Orgánicas Municipales, abordando casos concretos de la realidad local y provincial.

Segundo Año

- Conocimiento de la Constitución Nacional como organizadora del Estado de Derecho:
  - Análisis de casos en los que se cumplen e incumplen los preceptos, derechos y garantías constitucionales.
- Interpretación de las normas escolares, teniendo en cuenta los principales planteos de la Constitución Nacional.
- Conocimiento de la Constitución Provincial y el Estatuto/Carta Orgánica Municipal como organizadores del Estado de Derecho a nivel jurisdiccional y local respectivamente:
  - Análisis de casos en los que se cumplen e incumplen los preceptos, derechos y garantías establecidos por la Constitución Provincial y el Estatuto/Carta Orgánica Municipal.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

- Interpretación del funcionamiento de los Organismos Internacionales como garantes de los Derechos Humanos, analizando documentos como la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789 y la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948.

- Reflexión activa sobre las implicancias que conlleva la construcción de Centro de Estudiantes y la vida escolar: Los delegados, las asambleas, el diálogo y la búsqueda de consenso entre los estudiantes y con otros actores institucionales.

- Reflexión activa sobre los posibles nexos entre un Centro de Estudiantes y la comunidad, conociendo las demandas de la misma.

- Sistematización y análisis de la información recopilada, a partir de distintos encuentros entre estudiantes y diversas organizaciones locales (sindicatos, fundaciones ambientalistas, vecinos autoconvocados, centros de residentes, Concejo Deliberante, etc.).

Tercer Año

- Reflexión sobre la violación sistemática de los derechos humanos durante la última dictadura militar, comparando y valorando la vigencia de los derechos humanos en un régimen democrático.

- Análisis de las implicancias sociales de la Ley de Promoción Económica e Industrial 19640/72, indagando sobre las principales consecuencias que provocó en la Provincia su aplicación.

- Análisis de los derechos humanos en Argentina desde la recuperación de la democracia hasta la actualidad:

  - Reflexión en torno a casos concretos, a través de documentos históricos y noticias periodísticas recientes.

- Interpretación de Malvinas como causa Nacional:

  - Recuperación y valoración del testimonio de los ex combatientes.
  - Reflexión en torno a la tensión que existe entre el análisis de una guerra que se libró en medio del Terrorismo de Estado y los reclamos históricos legítimos e imprescriptibles.

- Reflexión activa sobre la participación de los estudiantes en la gestión escolar, generando ámbitos de pensamiento colaborativo, para evaluar el accionar y la organización estudiantil.

- Elaboración del proyecto de construcción de un Centro de Estudiantes y sus implicancias: Llamado a elecciones, difusión de las propuestas presentadas por cada lista y votación, confirmación de las autoridades electas, entre otras.

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS

Para comenzar, queremos recordar, una vez más, que el orden de aparición de los ejes de contenidos no impide que, en cada año del Ciclo Básico de la Educación Secundaria, se puedan abordar en forma paralela o integrada, ya que los contenidos que refieren a cada eje están íntimamente relacionados.

Por ejemplo, en primero, segundo o tercer año, a través de un determinado recorte didáctico, se pueden enlazar contenidos que refieren a la reflexión ética, la construcción histórica de las identidades y a la ciudadanía, los derechos y la participación política. Así es que, desde las recomendaciones didácticas, intentaremos ensayar distintas modalidades de recortes didácticos para poner a dialogar a los ejes entre sí.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

También se aprovechará este espacio, para profundizar en algunos conceptos y perspectivas teóricas que resultan imprescindibles para acompañar con fundamentos epistemológicos los recortes propuestos.

Las siguientes recomendaciones didácticas pretenden ejemplificar, a través de un breve desarrollo de algunos de los contenidos propuestos, posibles modos y formas de planificar la enseñanza en Construcción de la Ciudadanía.

Es importante tener en cuenta que los Ejes de Contenidos no son rígidos e inamovibles, por lo que, a través de las recomendaciones didácticas, se pueden efectuar recortes para enlazar distintos Ejes entre sí. De esta forma se evita un abordaje lineal y herméticamente jerarquizado de los contenidos. La idea entonces es poder, a través de los diferentes recortes didácticos, trazar una suerte de diagonal que permita trabajar una variedad de contenidos, sin que sea necesario un recorte didáctico para cada contenido propuesto.

PRIMER AÑO

La participación de los estudiantes en la vida institucional

Se sugiere trabajar con los alumnos la importancia de su involucramiento en la vida institucional, para sumar sus puntos de vista e ideas a las de los porteros, profesores y directivos del establecimiento. La intención es que dicho trabajo vaya enlazando los diferentes contenidos de Construcción de la Ciudadanía. Por ejemplo, se puede instalar la cuestión del Centro de Estudiantes, como un proyecto de cara al futuro. A partir de ese proyecto se deberían abordar temas como la representatividad, el rol de los delegados de cada curso y el diálogo responsable con los adultos que forman parte de la institución educativa.

Además, el profesor o profesora de este espacio curricular, puede estimular a sus alumnos para que a través de Internet entren en contacto con Centros de Estudiantes de otras jurisdicciones del país, con el objetivo de recabar información y evacuar dudas.

También sería importante que el docente de Construcción de la Ciudadanía proponga al grupo áulico indagar en la comunidad local, para rastrear necesidades y potencialidades a partir de las cuales, el futuro Centro de Estudiantes podría pensar líneas de acción que le permitan interactuar con el entorno social extra-escolar, por ejemplo, brindando clases de apoyo a los niños que asisten a la Escuela Primaria, colaborando en el armado y/o mantenimiento del centro barrial, etc.

Claro que, si se quiere darle continuidad a esta iniciativa, será imprescindible que en los años siguientes se siga desarrollando y enriqueciendo el proyecto de conformación de un Centro de Estudiantes, para finalmente darle una concreción específica, probablemente hacia el tercer año consecutivo desde que la institución comenzó con dicha iniciativa

Recursos y materiales para el trabajo con la identidad

Para el Eje 2, entre otros recursos didácticos susceptibles de ser utilizados, recomendamos trabajar con algunas películas. Por ejemplo, para el tema de las sociabilidades juveniles, un material fílmico interesante es "Pizza, Birra, Faso" (1998), de los directores argentinos Stagnaro y Caetano. Para introducir la cuestión del movimiento gay y lésbico, se puede analizar el film "Tan de repente" (2002) del director argentino Diego Lerman. Para la cuestión de los derechos humanos a través del análisis de casos concretos, se puede reflexionar a partir de la película "American History X" (1998), dirigida por Tony Kaye. En "American History X" se aborda la temática de los grupos neonazis en EE.UU. y su relación conflictiva con los afroamericanos.

La idea es que las películas sean verdaderamente analizadas, y para ello el docente debe planificar consignas de trabajo y actividades que permitan conectar los planteos fílmicos con otras fuentes de información, tales como las fuentes bibliográficas. Estas fuentes bibliográficas pueden ser textos escolares, periodísticos, literarios, etc.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

Siguiendo a Silvia Duschatzky, entendemos a la identidad como un proceso cambiante en el que interactúan múltiples singularidades. Por eso sostenemos que:

> La función de la escuela con relación a la diversidad es que se vuelvan inteligibles los significados...Lo universal no sería entonces la socialización de valores homogéneos o de significados únicos sino la universalización del derecho a conocer e interpretar las diferencias, de modo que podamos dialogar con ellas". (Duschatzky. 2000. P. 58).

Algunas definiciones vinculadas con la cuestión de la Diversidad Cultural

La valorización de las conformaciones culturales, depende de las perspectivas con las cuales nos acercamos a dichas conformaciones. Y a su vez, las perspectivas dependen de los lugares sociales y geográficos que ocupamos al momento de realizar la valoración ya referida. En Ciencias Sociales y especialmente dentro del ámbito escolar, cuando se abordan temáticas relacionadas con las diferencias, suelen aparecer tres perspectivas:

El etnocentrismo. Implica acercarse a otra cultura interpretándola desde la propia. En la actualidad, es muy difícil que alguien se reconozca como etnocéntrico, pero es muy fácil detectar formas sutiles o encubiertas de miradas etnocéntricas: la convicción de que todas las culturas se están occidentalizando, la actitud paternalista con personas de otra cultura (sobreprotección, sobrevaloración), etcétera.

El relativismo cultural. Valora todas las culturas por igual. Esta postura conlleva el riesgo de instaurar el desinterés hacia el encuentro cultural; la falta de sentido crítico al considerar que todo es válido porque es manifestación cultural y promover el conservadurismo al considerar que –debido a que todo es bueno como está --no hay que mezclar ni contaminar, negando así la posibilidad de adaptación y aprendizaje cultural.

El interculturalismo. Valora, al igual que el relativismo cultural, todas las culturas por igual, pero avanza desde el respeto al encuentro y comunicación de los integrantes de las diferentes culturas en condiciones de igual y desde una postura crítica, tanto de la propia cultura, como la de los demás.

Dentro de estos parámetros, puede asociarse asimilación y marginación con etnocentrismo, separación con relativismo cultural e integración con interculturalismo.

Al trabajar estos conceptos con los alumnos, sería oportuno proponerles una actividad artística para plasmar en imágenes ideas que a veces se presentan como muy abstractas. Por ejemplo, los alumnos, con la ayuda del docente del espacio y con la participación de algún docente de los lenguajes artísticos, podrían elaborar un mural que de cuenta de las virtudes del interculturalismo.

La biopolítica en la escuela

En el Eje 3 se hace mención al concepto de "biopolítica". Se trata de una noción importante para la Construcción de la Ciudadanía. Un accionar es biopolítico cuando, en la vida cotidiana, cualquier individuo, al vincularse con sus semejantes en un espacio público, pone en juego afectos, ideas y conductas que tienden a sobrepasar o desbordar los límites, preceptos y mandatos más o menos institucionalizados.

El desborde de la biopolítica no debe ser considerado como un sinónimo de caos o anarquía. Se trata, por el contrario, de un orden particular, de una red inteligente de singularidades que tramitan sus necesidades y deseos a partir de formas novedosas, en las que, por sobre las relaciones jerárquicas priman los vínculos horizontales.

Por todo lo dicho anteriormente, es importante que las instituciones educativas, en vez de pretender invisibilizar la dimensión biopolítica de las subjetividades que las habitan, habiliten espacios para su explicitación y discusión. La construcción progresiva y dialogada de un Centro de Estudiantes, es una manera de conceder un campo para que alumnos y alumnas puedan expresar sus necesidades de carácter biopolítco, para luego, a través de la búsqueda de consensos con el personal de maestranza, docentes y directivos, tomar decisiones que introduzcan cambios

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

positivos en la vida escolar. Pero también es necesario que los docentes tengan la suficiente apertura como para permitir y hasta alentar, en un marco de respeto, la emergencia de espacios biopolíticos inéditos, no prefigurados de antemano por los adultos y de genuina creación de los jóvenes.

SEGUNDO AÑO

La participación de los estudiantes en la vida institucional

Este recorte puede transversalizar todos los contenidos del año, debido a las lecturas y acciones necesarias para desplegarlo. Por ejemplo, al trabajar con los estudiantes la dinámica de una Asamblea de delegados, se estará abordando la cuestión de la participación ciudadana; y cuando se invite a miembros de organizaciones ambientalistas para dialogar en el marco de la Asamblea de delegados estudiantiles, se estará avanzando en el tratamiento de las problemáticas ambientales.

El día de los derechos de los estudiantes secundarios[202]

Otra buena oportunidad para construir participación junto a los estudiantes, es conmemorar el 16 de septiembre como el día de los derechos de los estudiantes secundarios, y conmemorarlo con actividades que habiliten precisamente la participación del estudiantado.

El 16 de septiembre de 1976 –en el marco de la última dictadura militar- se llevó a cabo la operación conocida como la **"Noche de los lápices"** que implicó el secuestro y desaparición de estudiantes secundarios de la ciudad de La Plata. Estos jóvenes, habían luchado en defensa del boleto estudiantil y tenían, además, una militancia activa fuertemente comprometida con la transformación de la sociedad, con la justicia y contra la pobreza.

En la madrugada del 16 septiembre, entre las 12,30 y las 5 horas fueron secuestrados de los domicilios donde dormían los estudiantes secundarios y militantes de la UES (Unión de Estudiantes Secundarios):

Pablo Díaz, Patricia Miranda, Emilce Moler –quienes sobrevivieron y recuperaron su libertad- y Claudia Falcone, María Clara Ciocchini, Claudio de Acha, Daniel Racero, Horacio Ungaro, Francisco López Muntaner, quienes aún hoy continúan desaparecidos.

Esta fecha, no siempre reconocida activamente en las escuelas, se presenta como una valiosa oportunidad para que los jóvenes impulsen el desarrollo de actividades educativas que permitan enfatizar la importancia de los valores democráticos desde un enfoque de Derechos Humanos, que los sitúe como agentes de participación y transformación social.

Propuesta para el aula:

Construyendo entre todos la Declaración Provincial de Derechos de los Estudiantes Secundarios

Ser estudiante no se reduce sólo a estudiar, sino a ser parte de la escuela y participar activamente de la comunidad educativa. El paso por la educación secundaria permite transitar experiencias, aprender, acceder y producir conocimiento, participar, organizarse y ejercitar derechos.

Los estudiantes, a lo largo de la historia, han sido parte de una juventud comprometida, luchadora, que ha motorizado cambios sociales. La participación, el trabajo colectivo, y el ejercicio de los derechos y obligaciones, como también la formación, son herramientas que permiten que los y las jóvenes desarrollen un espíritu crítico, puedan leer y entender lo que ocurre en la realidad social, y así puedan proyectar y planificar posibles cambios en pos de una sociedad justa.

[202] Esta secuencia de actividades vinculadas al día de los derechos de los estudiantes secundarios, fue extraída de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en: http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/secundaria/destacado/actividad_16_9.pdf

Consigna de trabajo:

1- Pedir a los alumnos que, reunidos en grupos pequeños, reflexionen y discutan acerca de cuáles son y/o deberían ser los derechos de los estudiantes secundarios. Del debate grupal, deberán surgir 10 derechos que ellos consideren los más representativos. Si bien la idea es la de reflexionar a partir de la realidad de cada institución, se procura poder transformar esas inquietudes en derechos de carácter general para todos los estudiantes secundarios.

2- Luego, el docente coordinará una puesta en común donde se expondrán las propuestas grupales y las discutirán entre todos, para encontrar las coincidencias y ver las diferencias entre las mismas.

3. El debate se podría enriquecer con el análisis de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre (1948) y con la interpretación de algunos de los artículos de Ley de Educación Nacional.

4. Por último, y como resultado del debate, se elaborará una Declaración conjunta del aula que contenga los 10 derechos considerados más importantes para el curso.

5. Luego, los profesores de Construcción de la Ciudadanía coordinarán y sintetizarán lo elaborado por los estudiantes de cada aula, para construir así una Declaración de Derechos de los estudiantes de la Escuela en su conjunto.

Recursos y materiales para el trabajo con la identidad

Para abordar la cuestión de las identidades, y fundamentalmente el tema de las sociabilidades juveniles, recomendamos habilitar las voces de los propios estudiantes, para que expliquen y caractericen los ámbitos de sociabilidad en los que participan, quedando para el docente el rol de coordinador, atento a la posible aparición de expresiones, actitudes y conductas discriminatorias, para volverlas objeto de crítica y deconstrucción.

También sugerimos trabajar con películas cuya temática se vincula con los contenidos y abre terreno a la reflexión; por ejemplo, se podrían reproducir y analizar filmes como:

- "Paco. La punta del iceberg" (2011) de Diego Rafecas. Esta película puede ayudar a pensar y tomar postura frente al mundo de los jóvenes en situación de calle.
- "Home. ¿Dulce Hogar?" (2008), dirigida por Úrsula Meier. En esta película, frente a una problemática familiar, se aprecian dos reacciones muy distintas por parte de las jóvenes hijas. Una de ellas se sumerge en una apatía e inacción casi totales, mientras que la otra busca información sobre la cuestión que afecta al grupo familiar y actúa en consonancia con esa información recolectada.
- "The exploding girl/ Un amor de verano" (2009), dirigida por Bradley Rust Gray. En esta película se aborda el tema de las relaciones sentimentales fugaces entre los jóvenes, de un modo ameno, sin prejuicios ni estereotipos.
- "Thirtten/ A los trece" (2003), dirigida por Catherine Hardwicke. En esta película, las protagonistas, dos jóvenes de apenas 13 años, transitan los intrincados caminos de la sexualidad, las auto-laceraciones, las drogas y la interacción con el mundo adulto.

TERCER AÑO

La participación de los estudiantes en la vida institucional

Este recorte puede transversalizar todos los contenidos del año, debido a las lecturas y acciones necesarias para desplegarlo. Por ejemplo, en la discusión de propuestas para el Centro de Estudiantes, en el contacto con distintas organizaciones de la sociedad[203], en el armado de listas y

[203] En este año, teniendo en cuenta los contenidos, sería especialmente relevante que, entre las organizaciones sociales consultadas, figuren Centros de Ex Combatientes de Malvinas y Sindicatos vinculados al Parque Industrial.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

en el acto eleccionario, se pondrán en juego aspectos de la reflexión ética, la construcción histórica de las identidades, la ciudadanía y los derechos políticos.

Recursos y materiales para el trabajo con la identidad

Sugerimos trabajar con películas que habiliten la reflexión sobre contenidos relacionados con la diversidad de identidades. Por ejemplo:

Para el contenido que versa sobre el movimiento obrero, sugerimos la película "Tiempos Modernos" (1936), dirigida y protagonizada por Charles Chaplin.

"Preciosa" (2009) de Lee Daniels, ayuda a debatir la cuestión de la obesidad juvenil y los abusos sexuales.

"Rabbit Proof Fence" (Cerca de Conejos), (2002), dirigido por Phillip Noyce, es un film que habilita el debate sobre las consecuencias del colonialismo (en este caso en Australia), y sobre el tratamiento recibido por los mestizos, como una suerte de sector intermedio entre los blancos y los nativos.

"Batalla en Seattle" (2007) de Stuart Townseand, ayuda a comprender los orígenes del movimiento a favor de una globalización alternativa.

También es posible trabajar con obras literarias y canciones diversas. Por ejemplo:

El cuento "Negra Catinga" de la escritora patagónica Juana Porro. Se trata de un relato breve donde la cuestión racial se interpone en los lazos de amistad de un grupo de vecinos.

El poema "¿Qué pasaría?" de Mario Benedetti. Texto en prosa poética donde el autor uruguayo propone una identidad amplia, de corte humanista y alcance mundial, que no se detenga ante las fronteras del Estado y sus símbolos más representativos: banderas e himnos.

La canción "Imagine" de John Lennon. Composición musical en la que el músico inglés hace una llamado a superar las divisiones binarias y su interminable secuela de oposiciones y conflictos. La letra de la canción es una apuesta a la paz y el amor como hilo conductor del accionar humano.

Las representaciones sociales y el accionar de los jóvenes

Es muy importante entender que los prejuicios, estereotipos y estigmatizaciones que adultos, jóvenes y niños despliegan, tienen como base común determinadas representaciones sociales negativas, que deben convertirse en objeto de estudio y crítica, para iniciar su transformación.

Una representación social es, según palabras de Moscovici "una modalidad particular de conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación".

Ahora bien, las representaciones sociales adquieren un sesgo negativo cuando, para volver inteligible determinado fenómeno, recurren a mecanismos discriminatorios, a la focalización de un grupo como "chivo expiatorio", como responsable de los males del conjunto de la sociedad. Así fue, por ejemplo, que a comienzos de la década de 1980, para explicar la novedad del SIDA, se difundió una representación social negativa según la cual el SIDA era la "peste rosa", una infección mortal provocada por los homosexuales, por sus "hábitos e inclinaciones eróticas".

Entonces, volver explícitas las representaciones sociales negativas, refutarlas con información seria y rigurosa, puede ayudar a relativizarlas, ponerlas en duda y, en el mejor de los casos, a desactivarlas, en el marco de un debate de ideas.

La Ley de Promoción Económica 19640

En 1972, el ministro de Hacienda y Finanzas Cayetano Licciardo, eleva al presidente de facto, Alejandro Lanusse, un proyecto de ley en cuyos considerandos plantea:

"El régimen anterior cumplió su ciclo, pero no es menos cierto de que las circunstancias que lo motivaron originalmente, en cuanto se referían a la peculiar situación geográfica extremadamente austral de los territorios involucrados y sus consecuencias directas en materia de relativo aislamiento, condiciones de vida y grado de actividad económica y su desarrollo en gran parte mantienen actualidad".

Al hablar del régimen anterior Licciardo hacía referencia al decreto ley de 1956, elaborado por el Poder Ejecutivo Nacional, que declaró Zona Franca al Territorio Nacional de Tierra del Fuego. La administración nacional liderada por Lanusse consideraba que, en términos geopolíticos, Tierra del Fuego era un territorio muy poco poblado y vulnerable ante una hipótesis de conflicto con Chile. Por eso el 2 de junio de 1972 se publica en el boletín oficial la ley 19640, de promoción económica para Tierra del Fuego. Dicha ley estableció y establece una serie de incentivos y exenciones impositivas con el objetivo de promover la radicación de industrias en Tierra del Fuego y el consiguiente crecimiento demográfico a través de la llegada de migrantes provenientes de las distintas jurisdicciones de la Argentina.

Compartimos a continuación algunos indicadores demográficos muy ilustrativos:

Año	Cantidad de habitantes en Ushuaia
1893	149
1914	1.558
1947	2.182
1960	3.453
1970	5.677
1980	11.443
1991	29.411
2001	45.430
2010	56.825

Año	Cantidad de habitantes en Río Grande
1966	4.823
1976	8.786
1983	20.250
1986	30.002
1994	44.120
1997	47.199
2001	52.681
2010	67.038

Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Censo. (INDEC)

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Directora General de Despacho
M. ED.

Es evidente que en la década de 1970 el ritmo del crecimiento demográfico se acelera notablemente; por ejemplo, entre 1970 y 1991 la población de Ushuaia casi se sextuplicó. Esto tiene que ver con los efectos de la Ley 19640 que generó un fluir incesante de mano de obra.

Ahora bien, aunque la ley buscaba fortalecer la soberanía argentina en Tierra del Fuego mediante el crecimiento económico y la radicación de más ciudadanos argentinos, sus objetivos, con el paso del tiempo, fueron ampliamente superados por la dinámica social que se fue estructurando. Es decir, afortunadamente la hipótesis de conflicto bélico con Chile no se concretó, y no sólo llegaron a esta Isla mujeres y hombres argentinos, sino que también lo hicieron paraguayos, bolivianos, uruguayos, peruanos y aún más personas de origen chileno.

Entonces, la importancia profunda de la Ley 19640, no hay que buscarla en las motivaciones geopolíticas de una dictadura militar, sino en el proceso social que se desencadenó a partir de su implementación. Y en gran medida el valor de ese proceso social radica en la configuración de Tierra del Fuego como un complejo cultural múltiple y diverso, donde las diferencias pueden generar fecundos vínculos interculturales.

Por eso recomendamos que, al momento de abordar en la escuela este tema, se trabaje con las voces de los obreros que trabajaron y/o trabajan en los parques industriales construidos al amparo de la Ley de Promoción Económica. Aquí la historia oral puede permitirnos conocer las vivencias de quienes, en carne propia, experimentaron el proceso histórico que está siendo estudiado. Entonces, resultaría muy pertinente realizar diversas entrevistas a personas que trabajaron en las fábricas, por ejemplo durante la década de 1980, para recuperar, analizar y valorar sus vivencias y perspectivas.

Pensar Malvinas

Pensar Malvinas como cuestión histórica y como fenómeno cultural, implica un desafío tan interesante como impostergable en el ámbito escolar.

La nueva ley de Educación Nacional 26206/06, en su artículo 92, compromete al Estado nacional y a los ministerios provinciales a sostener, mediante la enseñanza de los derechos argentinos, el reclamo por la soberanía argentina en las islas Malvinas. En este sentido, el Ministerio de Educación de la Nación ha editado un libro titulado precisamente "Pensar Malvinas"[204]. En dicho material aparecen importantes fuentes de información. Por ejemplo, se puede leer el comentario de un ex combatiente que afirma: "No fui a la guerra pensando en Galtieri sino en San Martín". Ahora bien, esta apreciación pone el foco en un aspecto importante: Malvinas como causa, es muy anterior al uso político que la Última Dictadura Militar hizo del tema. Los reclamos por Malvinas se remontan al año 1833, cuando Gran Bretaña usurpa por la fuerza el archipiélago.

Durante buena parte del siglo XIX los reclamos diplomáticos por Malvinas fueron "tibios", debido a los intensos vínculos económicos del país con Gran Bretaña. Ya en el siglo XX los reclamos se intensificaron hasta lograr que en 1965 Naciones Unidas emita las resoluciones 1514 y 2065, a través de las cuales se plantea que la usurpación de Malvinas es una situación colonial a resolver en el marco de la diplomacia internacional, con dos partes en litigio, el gobierno de la República Argentina y el de Gran Bretaña.

Claro que, a partir de 1982, la cuestión de Malvinas pasó a estar marcadamente conectada con los intereses espurios de la Última Dictadura Militar, en el marco del terrorismo de Estado.

Por todo lo expuesto, el abordaje de Malvinas en la escuela, debe evitar los análisis lineales e inclinarse por un tratamiento complejo, habilitando la interpretación de variadas fuentes de información: voces de ex combatientes, distintos relatos históricos elaborados por diferentes historiadores, documentos diplomáticos, material audio-visual y entrevistas con representantes

[204] Pensar Malvinas. Una selección de fuentes documentales, testimoniales, ficcionales y fotográficas para trabajar en el aula. Ministerio de Educación de la Nación, 2010.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

políticos que puedan dar cuenta de las características del reclamo contemporáneo de carácter diplomático.

Recomendación didáctica transversal a todos los años

El análisis de los sitios web consultados

Por otra parte, para evaluar la pertinencia y calidad de los sitios Web que se consultan, docentes y estudiantes deben tomar en cuenta los siguientes parámetros[205]:

Autoridad

La autoridad está dada por el responsable del sitio -puede ser una persona, un grupo de personas reunidas por un objetivo determinado, o una entidad-, su prestigio y las fuentes utilizadas.

Aquí, el objetivo es seleccionar recursos y sitios que incluyan información y contenidos provenientes de fuentes confiables, específicas, actualizadas y reconocidas en los ámbitos científicos y académicos.

Para establecer la autoridad del sitio es conveniente realizarse las siguientes preguntas:

- ¿Está claro y explícito quién o quiénes son los responsables del sitio?
- Si correspondiere, ¿se describe el propósito de la organización que promueve el sitio?
- Los responsables -personas o instituciones públicas, privadas, comerciales, educativas, etc.-, ¿tienen prestigio en la temática tratada?
- ¿La información en este sitio es veraz?
- ¿El sitio ha recibido algún premio o reconocimiento? ¿Tiene un gran número de visitas?

Actualización

La actualización puede referirse a:

- La incorporación periódica de nuevos recursos.
- La modificación de los recursos y los datos existentes, en respuesta a la aparición de nuevos aportes al tema.

Se considera como parámetro aceptable que la última actualización del sitio no se extienda más allá de unos meses anteriores a la fecha de consulta, aunque se puede ampliar el criterio según el caso.

Aquí, el objetivo es identificar sitios y recursos que contengan información actualizada y válida.

Para establecer la autoridad del sitio es conveniente realizarse las siguientes preguntas:

- ¿Se indica claramente la fecha de actualización?
- ¿Cuándo se realizó la última actualización?

  Además de una mención explícita, ¿hay otros indicios de que la información está actualizada?

Navegabilidad

Se considera la facilidad que se le ofrece al usuario de ubicarse y moverse dentro del sitio.

Aquí, el objetivo es seleccionar sitios que tengan una estructura clara y ordenada de sus componentes, temáticas, servicios y demás recursos, y un diseño que facilite la orientación del usuario durante toda la navegación.

Para establecer la navegabilidad del sitio es conveniente realizarse las siguientes preguntas:

[205] Material disponible en el Portal Educativo del Estado Argentino EDUC.AR en el link http://www.educ.ar/educar/como-evaluar-sitios-y-recursos-educativos-internet.htm

- ¿Se incluye un mapa del sitio?
- ¿Se puede identificar con rapidez la página que se quiere visitar? ¿Se puede llegar fácil y directamente a ella?
- ¿Está claramente indicado el nombre de la página que se está navegando en cada caso?
- ¿Hay un enlace a la página inicial desde cualquier otra página?
- ¿Se puede volver fácilmente a una página ya visitada?
- ¿Los enlaces son fáciles de identificar?
- ¿Los enlaces se agrupan con algún criterio reconocible? ¿Los íconos representan claramente su propósito?

Organización

Se espera que el sitio se encuentre ordenado lógicamente y que cada segmento de información se relacione con los demás. Se tendrá en cuenta la presencia de herramientas de ordenación, como índices, esquemas, títulos, etcétera.

Aquí, el objetivo es seleccionar sitios que presenten una adecuada organización de sus contenidos y herramientas, con una secuencia clara y lógica, donde títulos, subtítulos e íconos cumplan una función didáctica adicional para la consulta y exploración.

Para establecer el nivel de Organización del sitio es conveniente realizarse las siguientes preguntas:

- ¿Tiene títulos, encabezamientos o capítulos?
- ¿Son pertinentes o, por el contrario, excesivos, confusos, engañosos?
- ¿La información sobre el tema indicado es completa?
- ¿La información está ordenada lógicamente?
- ¿Existen herramientas de ordenamiento (índices, esquemas, etc.)?

Selección de Contenidos

La propuesta es que los contenidos del sitio manifiesten especial cuidado en el tratamiento y el enfoque dado al desarrollo de un tema, tópico o teoría de un campo disciplinar o área del conocimiento.

Aquí, el objetivo es identificar sitios y recursos que incluyan contenidos válidos, consistentes, relevantes y significativos para el nivel y las características de los destinatarios, y que contemplen el uso apropiado del lenguaje y de la comunicación escrita y gráfica.

Para establecer la calidad de la Selección de Contenidos es conveniente realizarse las siguientes preguntas:

- ¿Es rigurosa la información que ofrece?
- ¿La información se presenta con claridad?
- ¿La información posee relevancia?
- ¿Existe coherencia entre los objetivos, los contenidos y los procedimientos sugeridos?
- ¿Existe coherencia entre texto, imagen y sonido?
- ¿La información está desarrollada con amplitud?
- ¿El tema está desarrollado en profundidad?

- ¿La información está libre de errores gramaticales y ortográficos? ¿Se presenta de modo coherente y consistente a lo largo de todas las páginas del sitio?

Legibilidad

La legibilidad responde a una buena combinación de colores, tamaños y tipos de letras, fondos e ilustraciones, que permita leer en la pantalla y navegar de una manera adecuada y atractiva.

Aquí, el objetivo es identificar sitios y recursos que sean de fácil lectura y navegabilidad, donde los diferentes componentes y recursos tipográficos e iconográficos añadan un valor didáctico y estético a los contenidos ofrecidos.

Para establecer la Legibilidad es conveniente realizarse las siguientes preguntas:

- ¿Es adecuado el tamaño de la letra utilizada?
- ¿La imagen de fondo ofrece un buen contraste con el tipo de letra?
- ¿El texto y los gráficos están amontonados?
- ¿Las páginas son excesivamente largas o sobrecargadas?

Adecuación al Destinatario

Los destinatarios son los usuarios de Internet a quienes está dirigido el sitio Web (niños, docentes, familias, etc.).

Aquí, el objetivo es verificar que el contenido que se presenta sea adecuado respecto del destinatario a quien se dirige.

Para establecer la Adecuación al Destinatario es necesario realizarse las siguientes preguntas:

- En el caso de un sitio para niños, ¿la información es apropiada desde el punto de vista de su desarrollo cognitivo?
- El vocabulario, el lenguaje, los conceptos, ¿son adecuados para el destinatario previsto?

RECOMENDACIONES PARA LA EVALUACIÓN

Proponemos una evaluación de procesos, que evite los cortes abruptos y preste especial atención a los desarrollos graduales, las insinuaciones y las potencialidades que los estudiantes pongan de manifiesto en la dialéctica entre la enseñanza y el aprendizaje.

Es muy importante que los docentes elaboren diferentes instrumentos de evaluación, para obtener una multiplicidad de datos e insumos sobre el estado de los aprendizajes logrados por los estudiantes. Instrumentos tales como "diarios" o "bitácoras" de clase, pruebas escritas, trabajos prácticos individuales y grupales, lecciones orales individuales y grupales, informes, monografías y salidas de campo con presentación de un trabajo final.

Por lo tanto, la calificación no debe circunscribirse únicamente al análisis de producciones finales, sino que también debe recoger todo un conjunto de aspectos propios del proceso de aprendizaje.

No se debe olvidar también, la dimensión ética de la evaluación. Todo docente, debe poder suspender a la hora de evaluar, sus preferencias o simpatías particulares por uno u otro estudiante, para desarrollar una tarea lo más imparcial posible.

Además, la evaluación también puede constituirse en un medio para que cada docente reflexione sobre sus propias prácticas pedagógicas, ajustando y modificando las debilidades y apuntalando las fortalezas.

La evaluación a través de producciones artísticas

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Mirian Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

Es posible y recomendable, que en algunas ocasiones, el cierre parcial de cierto recorte didáctico, es decir, el paréntesis evaluativo, transcurra por canales no convencionales. Por ejemplo, un trabajo de búsqueda, selección y análisis de información sobre las sociabilidades juveniles contemporáneas, puede cerrarse y evaluarse invitando a los estudiantes a elaborar graffitis y murales donde queden plasmados los conocimientos construidos. Tanto los graffitis como los murales, podrían realizarse en la misma escuela o en algún centro comunitario con el que previamente se haya establecido contacto. También se podría convocar para esta actividad a los colegas de los lenguajes artísticos, para poner en juego vínculos interdisciplinarios y andamiar mejor las producciones de los estudiantes.

La participación de los estudiantes en el proceso de evaluación

Consideramos que la evaluación no debe ser una acción unilateral de los docentes, sino que también los estudiantes, en ciertos momentos del ciclo lectivo, deben participar del proceso evaluativo. Es decir, deben poder opinar y realizar aportes respecto a los instrumentos o dispositivos mediante los cuales serán evaluados, y deben poder también participar en la calificación de esas evaluaciones. De este modo, se propicia una democratización del proceso evaluativo.

En esta línea de pensamiento, nos parece que pueden evaluarse también, los avances en la construcción del Centro de Estudiantes. Vale decir, profesores y estudiantes, están en condiciones de consensuar las herramientas de análisis con las que, gradualmente, irán ponderando los pros y los contras que se presentan en el camino hacia la puesta en marcha de un Centro de Estudiantes. Por ejemplo, los docentes pueden enseñar a los alumnos a elaborar informes de situación, y a redactar objetivos en el marco de un proyecto de mediano plazo. Juntos pueden elaborar, realizar y analizar encuestas para ir conociendo lo que el resto de los actores institucionales piensa del proceso de conformación del Centro de Estudiantes y las expectativas que ese proceso despierta.

La evaluación mediante recursos TIC

Mediante el uso de recursos TIC, los estudiantes pueden realizar interesantes producciones que, adecuadamente analizadas por el docente, brindan pistas sobre sus procesos de aprendizaje, es decir, sobre la construcción y aplicación de determinados conocimientos.

Por ejemplo, a través del armado de un blog o de una presentación en power point, los alumnos tendrán la oportunidad de mostrar y difundir aquello que han trabajado y aprendido al interior de un recorte didáctico. Mientras que el docente, tomando en cuenta la claridad y pertinencia de la información presentada por los estudiantes en el blog o a través de un power point, se encontrará en condiciones de evaluar, además de la producción en sí misma, fortalezas y debilidades de sus propias estrategias de enseñanza. Porque, como ya sabemos, generalmente los aprendizajes construidos por los alumnos reflejan las estrategias docentes de enseñanza que los propiciaron.

A continuación, tomando en cuenta los aportes de *Sanjurjo y Vera (1998)*, mencionaremos algunas de las modalidades existentes para la elaboración de instrumentos de evaluación:

Pruebas tradicionales. También se las conoce como pruebas no estructuradas, porque en ellas se pide al alumno que desarrolle un tema de manera más o menos amplia.

Las pruebas objetivas. Reducen la evaluación a una operación de medición. La supuesta objetividad que promueven las evaluaciones altamente estructuradas se desvanece si, al analizarlas, tomamos en cuenta que en ellas el azar juega un papel muy importante. Por ejemplo, cuando la pregunta demanda contestar sí/no, verdadero o falso, comprobamos que muchas veces los alumnos eligen una opción u otra confiando sólo en la fortuna o la buena suerte.

Las pruebas semi-estructuradas. Son evaluaciones que promueven el razonamiento de los alumnos, a través de consignas que demandan el uso de una memoria comprensiva, la interpretación y la síntesis. Guardan un equilibrio entre las pruebas tradicionales y las objetivas.

Las pruebas de libro abierto. Pueden convertirse en excelentes recursos de evaluación y aprendizaje si están bien elaboradas y no sólo demandan al alumno la tarea de copiar del libro. Entonces, las pruebas de libro abierto deben exigir a los estudiantes poner en juego la capacidad de integrar, sintetizar, de extraer conclusiones, de analizar, de relacionar diversos puntos de vista, de relacionar los enfoques teóricos con la realidad, de fundamentar, etc.

Informes del profesor. Para registrar aspectos relacionados con el proceso de aprendizaje realizado por los alumnos, es de mucha utilidad que el profesor elabore informes que pueden plasmarse en registros anecdóticos y fichas de seguimiento.

Registro del trabajo grupal. A través de fichas de registro el docente puede tomar nota de la dinámica con la que trabajan los distintos grupos de alumnos, prestando atención al aporte individual que cada estudiante realiza al grupo.

BIBLIOGRAFÍA

- Aristóteles (2007). *Ética Nicomáquea*, Barcelona: RBA.
- Duschatzky, S. (2000) en Silvia, en Méndez, L. *¡Sociales Primero! La teoría va a la escuela*, Bs. As.: Novedades Educativas.
- Foucault, M. (2003) *La voluntad de saber*, Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Hardt, M. y Negri, A. (2002). *Imperio.* Buenos Aires: Paidós.
- Hardt, M. y Negri, A. (2004). *Multitud. Guerra y democracia en la era del Imperio*, Buenos Aires: Debate.
- Melgarejo, M. (2006) *Proyectos para la Construcción de Ciudadanía, Documento Programa de Transformaciones Curriculares. Materia Construcción de Ciudadanía.* La Plata: DGCyE.
- Navarrete, L. (2006). *Jóvenes, derechos y ciudadanía,* Madrid: Instituto de la Juventud. Disponible en el área de descarga de www.injuve.mtas.es.
- Nietzsche, F. (1999). *La genealogía de la moral*, Buenos Aires: Bureau Editor.
- Nirenberg, O. (2006). *Participación de Adolescentes en Proyectos Sociales*, Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez Ibañez, J. (1998). *¿Un nuevo malestar en la cultura?*, Madrid: Siglo XXI.
- Sartre, J. P. (1957). *El existencialismo es un humanismo*, Buenos Aires: Sur.
- Schujman, G. (2004). *Formación Ética y Ciudadana. Un cambio de mirada*, Madrid: Octaedro-OEI.
- Virno, P. (2003). *Gramática de la Multitud*, Buenos Aires: Colihue.
- Savater, F. (2001). *Ética para Amador*, Barcelona: Ariel.

Otras Fuentes:

Portal educativo Eduteca:

- http://www.eduteca.com.ar/
- Portal educativo Educar:
- http://www.educ.ar/educar/site/educar/Recursos%20Educativos/index.html

Ministerio de Educación de la Nación. Áreas Curriculares. Formación Ética y Ciudadana:

- www.juventud.gov.ar
- www.gob.gba.gov.ar/dirjuv/
- www.nuevatierra.org.ar
- www.unicef.org/argentina
- www.cels.org.ar
- www.redxder.org.ar
- www.comisionporlamemoria.org
- www.oij.org
- www.poderciudadano.org
- www.cidpa.cl

CIENCIAS NATURALES

LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES

La enseñanza de las Ciencias Naturales remite a pensar qué conocimientos, del bagaje existente, son relevantes para introducir, como contenidos, en la Educación Secundaria (ES). Establecer lo relevante implica fijar propósitos, y éstos, en relación con la enseñanza de las Ciencias Naturales están influenciados por un contexto social, histórico y político.

Tradicionalmente, la enseñanza de las ciencias en la Educación Secundaria ha tenido una clara intención propedéutica, es decir, de preparar a los alumnos para poder proseguir estudios superiores. Actualmente, tal finalidad se ha ampliado, y se piensa en una formación integral, apuntando a la enseñanza de contenidos necesarios para la vida cotidiana, para participar como ciudadanos responsables en la toma de decisiones de asuntos públicos y polémicos relacionados con la ciencia y la tecnología, para desarrollar ciertas capacidades generales valoradas en el mundo laboral, y no solamente con fines propedéuticos (Acevedo Díaz, 2004).

El propósito general, entonces, de las Ciencias Naturales para la Educación Secundaria, será favorecer la apropiación de significados que faciliten la comprensión del mundo, y promover el desarrollo de habilidades y capacidades que se constituyan en "herramientas" adecuadas para participar e intervenir en él.

Si consideramos que en la actualidad las ideas generadas en el ámbito científico, sus aplicaciones e implicancias, forman parte de la vida cotidiana de las personas, el propósito general al que se hace referencia parece indiscutible. En mayor o menor medida, con distintos grados de responsabilidad, todos los ciudadanos nos vemos involucrados en cuestiones relacionadas con la ciencia. La preocupación por un entorno saludable, la participación en campañas por la clasificación de residuos, el desarrollo de actividades físicas tendientes a la disminución del stress, la valoración del conocimiento de nutrientes y calorías en los alimentos que favorezcan una alimentación saludable, el debate sobre el aborto o la continuidad de la vida, la opinión y el asombro ante catástrofes naturales, la preocupación por el uso de "energías limpias", la postura asumida por el uso sostenible[206] de recursos naturales, entre otros, son ejemplos de situaciones de la vida cotidiana que demandan conocimientos generados en el ámbito científico. La escuela, como institución social encargada de transmitir cultura[207], debe atender a estas demandas, comprometerse en la transformación y recontextualización de tales conocimientos en contenidos escolares, y disponer de las condiciones que sean necesarias para su distribución y resignificación, al intentar que los alumnos los reconceptualicen, a partir de los conocimientos que ya poseen.

En este sentido, términos como Alfabetización Científica o CTS (relación Ciencia -Tecnología - Sociedad) han aparecido en el ámbito educativo para marcar algunas de las características que debería tener la enseñanza de las Ciencias Naturales en la escuela. Debido a que estos términos han sido utilizados en distintas formas, se han generado discursos polisémicos (Meinardi,

[206] La Legislación ambiental de la Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur define aprovechamiento sostenible como el uso de un recurso natural de modo tal que no altere las posibilidades de su utilización en el futuro. En algunos casos, este término se usa como sinónimo de sustentable, que consideramos más adecuado cuando se habla del recurso.
[207] Conceptualización de Escuela según el Marco General del presente Diseño Curricular.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

González Galli, Revel Chion y Plaza, 2010) y factibles de originar confusiones, por lo cual evitamos esta terminología e intentamos hacer explícitos nuestros propósitos.

En los diseños curriculares existen, desde hace décadas, contenidos referidos a Ciencias Naturales, lo que pone de manifiesto la intención de su enseñanza. No obstante, investigaciones educativas, concluyen en la escasa influencia que tiene su enseñanza en la vida personal (Driver, Guesne y Tiberghien, 1985; Novak, 1987). Las investigaciones apuntan a mostrar que, en la historia sobre educación en ciencias, predominó la enseñanza de "productos" de la ciencia, en forma de hechos o contenidos que transmitían un conocimiento acabado, que conducía a una descripción objetiva de la realidad, resultado del trabajo de unos pocos, que en condiciones "asépticas", aislados del mundo cotidiano, generaban ideas acerca del mundo natural.

En contraposición a ésto, en la enseñanza se deberá promover la construcción de una idea de ciencia como:

- el resultado consensuado de la actividad entre distintos actores, donde los hechos y datos no son reveladores por si mismos, sino que adquieren significado encuadrados en un modelo teórico que les da sentido;
- provisoria, que no reviste como verdad absoluta sino que permanece en continua revisión, es decir, se imprime un carácter dinámico a la construcción de significados;
- una construcción social, con una historia, hecha entre acuerdos y desacuerdos e influenciada por aspectos personales, sociales, económicos, éticos, etc. propios del momento histórico en que surgen;
- una forma de trabajo ordenada, con cierta rigurosidad, donde se ponen de manifiesto la curiosidad, la perseverancia, la responsabilidad, la creatividad y el espíritu crítico de hombres y mujeres.

En este punto, nos parece relevante fijar postura respecto al "método científico" como modelo de construcción de conocimiento por parte de los científicos y su reproducción en el aula. En este sentido coincidimos con González Galli (2010) en que:

> ...no existe "el método científico". Existen, en cambio, múltiples formas de concebir y poner a prueba nuestras ideas sobre el mundo. Estas metodologías se crean según las necesidades e intereses de los investigadores y su validez se consensúa a partir de la experiencia y la discusión entre los miembros de la comunidad científica. (p. 75).

Llevar al aula esta concepción, implica favorecer la adquisición de estas "múltiples" metodologías de manera de habilitar y validar distintas experiencias y posturas.

Consideramos que acercar a la escuela una imagen de ciencia con las características mencionadas, no sólo es un reflejo más apropiado de la misma, sino que se vuelve más accesible a los estudiantes, ya que si la imagen de ciencia que damos es la de una actividad aislada, reservada para unos pocos, donde no hay mucho que decir sobre lo que está dicho, etc. ¿qué lugar le queda al alumno? y si le queda algún lugar, ¿cuán accesible y/o atractivo puede resultarle? La concepción que se adopte sobre el conocimiento científico influye en la concepción de cómo puede llevarse a cabo la educación en ciencias.

El enfoque actualmente criticado de la enseñanza, predominante en épocas en que se entendía la educación en ciencias con finalidad propedéutica, consiste en la transmisión de conocimientos, sustentados en la concepción de "productos acabados" de la ciencia. Las prácticas educativas, en ese caso, sin considerar otros aspectos más que los de la lógica científica, consisten en la transmisión de conocimientos a los alumnos que, como tablas rasas, los recepcionan pasivamente. En contraposición, y a partir de aportes de la psicología cognitiva, de la epistemología de las ciencias y la reconceptualización de la didáctica (Porlan, 1999) surgen modelos, a los que adherimos, que postulan el protagonismo del alumno en el aprendizaje.

La enseñanza de las Ciencias Naturales incluye contenidos que hacen referencia al conocimiento que actualmente pertenece a diversas disciplinas: Biología, Física, Química, Astronomía, Geología, principalmente. Tales conocimientos han sido generados por modos de pensamiento y contextos socioculturales diferentes a los de los alumnos destinatarios de una propuesta curricular. Mientras que los científicos están especializados en un determinado dominio del conocimiento, en el ámbito escolar se debe promover la construcción de saberes que han sido seleccionados para su enseñanza. La selección a que se hace referencia proviene del "cuerpo" de conocimientos científicos e implica, además, una recontextualización que le dé significado escolar. Éste constituye un conocimiento propio, la ciencia escolar, diferente del que circula en el entorno social cotidianamente (concepciones espontáneas, ideas de los alumnos) y del académico. La recontextualización es producto de la transposición didáctica, y en ese sentido, los docentes juegan un rol fundamental, ya que deben considerar todas las variables que pueden interactuar en la construcción del conocimiento escolar (su propia interpretación en relación con el conocimiento científico y didáctico, concepciones y/o prácticas sociales, las ideas de los alumnos que devienen del contexto sociocultural, acceso a medios de divulgación, etc.) para que dicho conocimiento se transforme en contenido a enseñar.

En una concepción constructivista, donde el alumno toma protagonismo para la apropiación del conocimiento, la enseñanza se caracteriza por acompañarlo, por ayudarlo a pensar, por trabajar con sus ideas, por propiciar que éstas se integren en una nueva construcción, sin pretender su abandono, (Pozo, 1996) y no sólo por transmitir contenidos. Para esta tarea es sustancial el compromiso del docente. Un compromiso con el saber, con su disposición y forma de trabajo, y con lo vincular o social. En relación con el saber, el docente debe conocer el contenido a desarrollar y otros que pueden vincularse con él, lo que le permitirá seleccionar, y desenvolverse con fluidez, y no "encorsetado" en un fragmento de conocimiento, que entonces le resultará más difícil de intentar integrar a las concepciones de sus alumnos. Debe saber sobre las características de su grupo de alumnos, así como cuáles son las actividades que pueden favorecer sus aprendizajes, de manera de planificar, pensar estrategias, seleccionar y secuenciarlas. "La organización y secuenciación de las actividades no debe responder a un modelo lineal sino interactivo" (Sánchez y Valcarcel, 1993), en consonancia con las características de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este contexto, el aprendizaje consiste en un proceso dinámico hacia una progresiva ampliación de las ideas de los alumnos, más acorde con la ciencia. Consiste en una participación activa y comprometida del alumno en el desarrollo de sus habilidades y capacidades, en su interacción en un grupo, en la interpelación a sus concepciones en relación con un objeto de estudio, en el intento de dar respuesta a una situación problemática. El alumno trabajará hacia aproximaciones sucesivas y progresivas, no se debe esperar de él un camino lineal ni llano hacia la comprensión de un modelo teórico. El aprendizaje se irá produciendo de manera recursiva, con adelantos, pausas y retrocesos, y el error en ese camino, no debe ser un obstáculo, por el contrario, debe interpretarse como la manifestación de incongruencia entre las ideas que están interactuando, y debe ser tomado, por el docente y por el alumno, como parte del proceso pedagógico.

En los tiempos en que vivimos, los avances de la ciencia y de la tecnología ocurren de manera vertiginosa, retroalimentándose uno al otro. Esto resulta en gran cantidad de información proveniente de las diferentes disciplinas científicas. Es impensable, en la actualidad, que una persona pueda acceder a todo el conocimiento existente ni a toda la información que se transmite. La Educación Secundaria debe favorecer el desarrollo de la capacidad de indagación, para que los alumnos puedan comprometerse como ciudadanos, participando en la sociedad con información confiable. Para que ésto sea posible, se debe contar con un acervo cultural (de saberes, valores, actitudes, hábitos, etc.) de fundamento válido, certero, en el cual "anclarse" para cuestionar, para ampliar, para discutir, para reinterpretar, para valorar, para tomar decisiones. En tal sentido consideramos para el área, que la selección de contenidos a enseñar debe atender a los siguientes criterios:

- De globalidad: que permita pensar en una totalidad, pensar el mundo físico, biológico y social, en interacción continua. Esto favorecerá la toma de conciencia global sobre el papel de la humanidad en el mundo (entender los "grados" de desarrollo socioeconómico, los problemas ambientales, la intervención positiva y negativa sobre la calidad de vida a partir del uso de conocimiento científico y tecnológico, entre otros aspectos). Interpretando a Morin (1999), ésto forma parte de lo que él denomina criterios éticos.

- De interculturalidad: "que implica reconocer el valor único de cada interpretación del mundo. La actitud intercultural en educación consiste pues, en crear la conciencia de la interrelación entre persona y entorno, y entre los diversos universos culturales." (Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1er año ESB. D. G. C. y E, Prov. de Bs. As, 2006, p. 14). Este criterio favorecerá el tratamiento de la diversidad en todos sus aspectos (biológica, material, social, económica, pedagógica, de recursos, de modelos, de puntos de vista, de sentimientos, de modos de acción, etc.) y la comprensión del valor que implica.

- De civismo: que favorezca la participación ciudadana en la posibilidad de conocer y usar los conocimientos, y actuar de manera responsable (individual y colectivamente) consigo mismo y con el entorno.

Desde este posicionamiento, privilegiamos el tratamiento de algunas ideas o conceptos estructurantes, que consideramos de alto poder explicativo y que trascienden a una disciplina. Si consideramos que los mismos subyacen a la organización conceptual, su tratamiento reiterado en diferentes situaciones, posibilitará articular e integrar conocimientos. Al respecto, Gagliardi (1986) sostiene que "es más importante permitir que el alumno construya algunos conceptos que provoquen la transformación conceptual, que obligarlo a memorizar una cantidad de cosas que para él no tienen sentido". Proponemos el abordaje de conceptos estructurantes tales como: sistema, energía, materia, estructura (unidad y diversidad), relaciones o interacciones, cambios o transformaciones, entre otros.

Para el abordaje de estos conceptos destacamos el valor que tiene el planteo y la resolución de problemas en la construcción de conocimientos. Consideramos problema a cualquier situación que plantea dificultades y que requiere, para su solución, de procedimientos que refieren a procesos intelectuales y operativos similares a los que se siguen en una investigación científica. Si se considera al aula como un ámbito de construcción social de conocimiento, tanto los alumnos como el docente pueden encontrarse frente a situaciones problemáticas que afrontar. El alumno pondrá "en juego" sus concepciones para interactuar en el proceso al que se enfrenta, y en la interpretación de la situación y la búsqueda de estrategias para actuar, posiblemente evolucionen sus ideas hacia una nueva concepción (reconstrucción). Al mismo tiempo, el docente se enfrentará a la revisión y adecuación de sus "supuestos" planificados para la enseñanza. En un ámbito educativo, entonces, la resolución de problemas puede constituir una estrategia de enseñanza, una actividad de aprendizaje, una instancia de evaluación. En cualquier caso, propiciará el desarrollo y ejercicio de capacidades, junto al despliegue de contenidos, que favorezcan la construcción del conocimiento, así como la reflexión sobre el aprendizaje y la evaluación de las estrategias utilizadas (Novak y Gowin, 1984; Monereo y otros, 1994; Porlan, 1999).

El desarrollo recurrente de estos conceptos estructurantes, en variadas situaciones, otorga coherencia interna a los diversos contenidos de las Ciencias Naturales. Esto resulta acorde, por otra parte, con la concepción que sostiene que el conocimiento escolar constituye un conocimiento relativo, que no se identifica con una concepción del mundo a la que inevitablemente hay que llegar, sino que se construye de forma gradual en la actividad escolar (García Díaz, 1999). La secuenciación de contenidos responde a una perspectiva progresiva del conocimiento escolar. En esa progresión, para un determinado contenido, son posibles distintos niveles de formulación. Para ello, y para mantenerse acorde a la normativa curricular, se deberán considerar los criterios de selección y secuenciación que la misma promueve. Los niveles de

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

formulación, entonces, hacen referencia al posible alcance que adquiere un contenido en un gradiente de progresiva complejidad y profundidad (estadíos de integración según Giordan, 1989). Asimismo, la identificación de estos conceptos estructurantes, permitirá al docente seleccionar los contenidos prioritarios en función de otros, que pueden resultar secundarios en cuanto a su poder explicativo. Esto favorecerá la articulación horizontal (a lo largo de un año) y vertical (entre años) beneficiando la organización institucional.

La selección y secuenciación de contenidos (basada en principio, en los criterios de selección ya mencionados para el área) que favorezca la construcción de conceptos de manera progresiva y gradual donde, en cada año se recuperan los conocimientos producto del trabajo en años anteriores, como base para una enseñanza más compleja y que adquiera mayor significatividad, está basada, en términos generales, en los siguientes criterios didácticos (Guía de Planificación Curricular, 2003): ir de lo concreto a lo abstracto, de lo conocido (contexto cotidiano o familiar) a lo desconocido, de lo macroscópico a lo microscópico y macroscópico a grandes escalas, de lo sencillo a lo complejo, de apreciaciones cualitativas a apreciaciones cuantitativas, del trabajo con ayuda del docente a la autonomía, de la expresión con lenguaje coloquial a la expresión con vocabulario disciplinar. Estos criterios brindan un marco para la toma de decisiones del docente, y no constituyen reglas fijas. Habrá ocasiones, en las cuales el planteo de una situación problemática o el disparador para el desarrollo de un contenido, no permiten el abordaje según estos criterios, entonces, otros recorridos podrán ser adecuados, y la alternativa que el docente proponga podrá resultar favorecedora para los aprendizajes.

En relación con los criterios mencionados, es importante destacar y aprovechar las particularidades locales y enmarcarlas en un ámbito mayor, dando lugar al desarrollo de contenidos que privilegien el tratamiento contextualizado desde el punto de vista regional. Esto favorecerá el poder explicativo al imprimirle significatividad social, y redundará en un aprendizaje que permitirá relacionar los conocimientos adquiridos con los de otros espacios curriculares. Considerando que la relación de conocimientos se debe propiciar, ya que en general no se da por si sola, en las recomendaciones didácticas expondremos las posibles relaciones a que hacemos referencia.

La historia revela el valor de la comunicación en el avance científico. Los conocimientos, cada vez más abundantes, se respaldan en testimonios escritos, que resultan en información científica. La construcción de conocimiento, por su parte, demanda de prácticas discursivas, la expresión oral y escrita favorece la reconstrucción de significados. La comprensión de un concepto se debería poder manifestar en la expresión clara y con pertinencia a la disciplina de origen. Para su concreción, se ponen en juego distintas habilidades cognitivo - lingüísticas. Es necesario que la enseñanza de las ciencias promueva la expresión del conocimiento. La Educación Secundaria debe permitir al alumno interactuar con la información, ya sea haciendo referencia al conocimiento de su existencia, a seleccionarla adecuadamente, a compartir opiniones, a sustentarse en ella para argumentar, a transmitir ideas, a comunicar.

El ámbito educativo debe promover la búsqueda de información apropiada, esto quiere decir, enseñar a buscar e intervenir con aquellos alumnos que no tienen al alcance la información; favorecer el desarrollo de la capacidad de discernimiento entre tanta información, trabajar en la formulación de opiniones, potenciar la capacidad de comunicación de acuerdo al contenido a transmitir. El uso de las prácticas del lenguaje debe ser un insumo para el desarrollo de contenidos, pero a la vez, constituirse en contenido a enseñar y a aprender.

De manera similar, merece una consideración particular el tratamiento de las nuevas tecnologías. En la actualidad, las mismas constituyen herramientas para la enseñanza y para el aprendizaje de contenidos provenientes de diversas disciplinas del conocimiento. En tal sentido, deben considerarse útiles para el docente y para el alumno, sin que por ello se constituyan en imprescindibles. No obstante, reconocido el valor que tienen en cuanto al almacenamiento y circulación de información y en los procesos de comunicación, la enseñanza en ciencias deberá

promover el uso adecuado de estas tecnologías, y disponer el alcance de éstas a todos los alumnos, favoreciendo el desarrollo de capacidades que les permitan valerse de las mismas en tanto sirvan para promover cambios en sus procesos de pensamiento, y faciliten la comunicación de conocimientos. Las nuevas tecnologías, enmarcadas por proyectos pedagógicos claros e ingeniosos, brindan la posibilidad de abordar, con mayor dinamismo, aspectos estructurantes de la tarea docente: que los alumnos logren "aprender a aprender", "aprender a pensar" y "aprender a vivir juntos". Además, si agregamos a este cuadro de situación, las variables que ha puesto en escena, en Argentina, el programa nacional denominado "Conectar Igualdad", con la distribución masiva de netbooks entre estudiantes y profesores del nivel secundario, contamos con más razones para no subestimar la importancia de las nuevas tecnologías en el campo educativo.

Acorde a todo lo expresado, la enseñanza de las Ciencias Naturales deberá vivenciarse como un modo de descubrir, de pensar, de hacer; y deberá favorecer el desarrollo de capacidades que le permitan al alumno comprender el mundo, identificar e interpretar diversos fenómenos y procesos, buscar referencias por sí mismo cuando le sea necesario, y actuar de manera crítica y responsable, participando individual y colectivamente en la sociedad de la que forma parte.

PROPÓSITOS

Los propósitos elaborados para la Educación Secundaria están pensados en términos de concreciones a largo plazo en el aprendizaje de los alumnos.

Las sucesivas aproximaciones a los mismos se verán facilitadas a través de un abordaje espiralado que se plasmará en distintos niveles de especificación, de diferentes contenidos, y el desarrollo y articulación de distintas capacidades en relación con las Ciencias Naturales.

En este sentido para la ES se propone:

- Favorecer la comprensión de conceptos estructurantes que permiten resignificar el análisis que se hace sobre la naturaleza, para que puedan ser trasladados a la vida cotidiana en distintos contextos.
- Contribuir al conocimiento de las características de la producción y distribución del conocimiento, acercando la historia de las Ciencias Naturales y recreando en el ámbito escolar sus procedimientos, para favorecer la comprensión de cómo el conocimiento que transmite la escuela, ha sido construido.
- Alentar el disfrute y cuidado del ambiente y de un estado saludable de las personas, a través de la enseñanza y práctica de acciones que contribuyan al comportamiento ambientalmente sostenible y a la adquisición de hábitos que favorezcan la preservación de la salud en todas sus dimensiones.
- Promover la formación de un ciudadano responsable, crítico y participativo, a través del estudio y reflexión de los distintos conocimientos que aportan las Ciencias Naturales, sus aplicaciones e implicancias, para actuar sobre la realidad que nos rodea.
- Propiciar el deseo de conocer, preguntar y buscar información, que le permita reconstruir modelos para comprender las propiedades del ambiente, mediante propuestas didácticas que habiliten salidas a diferentes entornos, la manipulación de diversos instrumentos útiles en estudios científicos, la utilización de variados soportes informativos, para favorecer la progresiva adquisición autónoma del conocimiento.

La concreción de estos propósitos se verá facilitada abordando el trabajo de forma relacionada entre los contenidos de Ciencias Naturales y los de otros espacios curriculares.

EJES Y CONTENIDOS

En relación con lo expresado en la enunciación de los propósitos y a los efectos de la planificación, en el ámbito de la organización pedagógica, se presentan cinco ejes estructurantes:

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Los seres vivos: diversidad, unidad, interrelaciones y cambios, El cuerpo humano y sus cuidados, La Tierra, el Universo y sus cambios[208], Los fenómenos del mundo físico, Los materiales y sus transformaciones[209].

Planteado el trabajo con conceptos estructurantes, la organización que se propone establece un marco de referencia para el abordaje y no se constituye como una secuencia temporal para su desarrollo, ni debe interpretarse como una estructura cerrada. Se propone el desarrollo de contenidos en términos de aprendizajes a lograr (como se presentan en los NAP) y como una secuencia progresiva acorde, en términos generales, a los criterios enunciados en páginas anteriores, considerando las características del trabajo en ciencias (metodológico y actitudinal) y la historia de la ciencia. La enseñanza de los mismos recaerá, previsiblemente, en docentes especializados en el campo de la biología y en el campo de las ciencias físicas y químicas. Así especificado, el abordaje de contenidos relativos a la Tierra y el Universo, quedará a cargo de alguno de los dos docentes, pero no de manera indistinta ni acrítica, sino en función de la relación y más adecuada interacción de contenidos planificados para el trabajo anual. Esta organización curricular podrá cambiar en el tiempo. Dado que es posible la articulación e integración de ciertos contenidos, no sólo dentro de las Ciencias Naturales, sino también con otros espacios curriculares, será en el Proyecto Curricular Institucional y en la propuesta pedagógica donde se intentará conjugar e integrar las diferentes perspectivas.

En particular, para el desarrollo de contenidos inherentes a la Biología, a diferencia de los NAP, se proponen dos ejes. Por un lado, consideramos para el eje de los seres vivos un potencial explicativo amplio, que aborde el tratamiento de las ideas y teorías que "movilizaron" el pensamiento e interpretación de los aspectos generales y comunes a la vida, así como la caracterización de los distintos niveles de organización biológica. Por otro lado, pensamos en el eje del cuerpo humano para enfatizar y profundizar, desde una perspectiva sistémica, el desarrollo de contenidos relativos a las funciones vitales, y para propiciar el conocimiento, principalmente, desde la dimensión biológica, de la sexualidad, incluyendo así el desarrollo de contenidos a partir de los lineamientos de la Educación Sexual Integral (ESI).

La propuesta de contenidos es ambiciosa, ya que apunta a enriquecer la formación de todos los alumnos de la provincia en el Ciclo Básico de la Educación Secundaria, y pretende, desde el Diseño Curricular (DC), no limitar, sino favorecer el desarrollo de los mismos. Estos contenidos se presentan como referentes y organizadores para la enseñanza, y, desde este posicionamiento, es fundamental la tarea del docente como recreador de la ciencia escolar, adecuada a la comunidad educativa de la que forma parte. Los contenidos, entonces, tomarán forma en cada institución atendiendo a sus características, y deberán surgir de acuerdos logrados hacia el interior de la misma, respetando los lineamientos básicos que brinda el DC para favorecer la unidad del sistema educativo a nivel provincial (y debido a que éstos refieren a los NAP, esta unidad se extenderá a nivel nacional), y con el objetivo de propiciar la construcción de aprendizajes socialmente válidos.

La dificultad que puede surgir en cuanto a la cantidad de contenidos propuestos para desarrollar en relación con el tiempo de clases, puede resolverse teniendo en cuenta que:

- La lectura de los contenidos debe hacerse a la luz de lo expresado en el apartado "La Enseñanza de las Ciencias Naturales" ya que esto permitirá establecer, en los acuerdos institucionales, el alcance del contenido atendiendo al "para qué" de la enseñanza de los mismos, y, de esta forma, descartar desarrollos que atiendan exclusivamente a lógicas disciplinares que no se corresponden con la de los contenidos escolares.

[208] Corresponden al espacio de Biología, los siguientes ejes: Los seres vivos: diversidad, unidad, interrelaciones y cambios, El cuerpo humano y sus cuidados, La Tierra, el Universo y sus cambios

[209] Corresponden al espacio de Físco-Química , los siguientes ejes: Los fenómenos del mundo físico, Los materiales y sus transformaciones

- La enunciación de los contenidos en los distintos ejes se corresponde con una visión integradora, que permite un desarrollo simultáneo de varios de los mismos, con lo cual el problema de la cantidad de contenidos enunciados se soluciona con un "cómo" que favorezca esta visión.

- La visión integradora de los contenidos favorece en ciertos casos un abordaje interdisciplinar, lo que permite a los docentes pensar en estrategias de enseñanzas compartidas. En tales casos, y en base a acuerdos institucionales, podrá ser factible redefinir espacios y tiempos en pos de hacer eficiente el tiempo para la enseñanza (organización de jornadas o talleres que involucren distintas áreas).

- La formulación de los contenidos se presenta con unos subsumidos[210] a otros, poniendo de manifiesto cierta desagregación en los mismos. Esto permite establecer cuál es el contenido general que se prescribe para su desarrollo, y algunos supeditados que contribuirían al logro del primero y que se consideran como relevantes. Esta formulación favorece dos aspectos, por un lado establecer acuerdos sobre cuáles serían los contenidos "secundarios" que nos permitirían lograr otros principales, y por otro, debido a la limitación del tiempo, priorizar contenidos manteniendo el abordaje del contenido principal.

LOS SERES VIVOS: DIVERSIDAD, UNIDAD, INTERRELACIONES Y CAMBIOS

El presente eje abordará contenidos que ampliarán los conocimientos que los alumnos poseen sobre los seres vivos, y propiciará el reconocimiento de las características que los definen como tales, en el contexto de la variedad conocida. Esto deberá hacerse desde una perspectiva histórica de la vida en la Tierra, que favorezca la comprensión de su diversidad actual en base al reconocimiento de sus semejanzas y diferencias, de sus variaciones en un ciclo de vida y a lo largo de las generaciones, del análisis de las relaciones mutuas establecidas con el entorno físico, químico y geológico, etc.

En este contexto se pretende, asimismo, favorecer la aproximación de los estudiantes a la conceptualización de las funciones vitales (nutrición, relación y reproducción) considerando los niveles de organización biológica como sistemas abiertos, y advertir el valor que éstas tienen en los modelos de clasificación biológica.

El conocimiento de las interacciones de los seres vivos (entre sí, y con los diversos factores del entorno) permitirá el abordaje de contenidos relacionados al ser humano, y propiciará el desarrollo de contenidos ambientales. En este sentido, será necesario hacer explícito el papel de la sociedad para la comprensión de las implicancias de su accionar sobre los distintos ambientes y reflexionar para modificarlo.

Primer año

- Identificación y caracterización del nivel ecosistema:
    - Reconocimiento como sistema abierto.
    - Indagación de las características de distintas especies y construcción de los conceptos[211] de hábitat y nicho ecológico.
    - Reconocimiento de los niveles de organización biológica y construcción de los conceptos de individuo, población, comunidad y especie.

[210] Según la R.A.E, Subsumir: Considerar algo como parte de un conjunto más amplio o como caso particular sometido a un principio o norma general.

[211] Entendemos por concepto a una representación mental que hace referencia a determinada temática o contenido, significativa desde una lógica disciplinar. No nos estamos refiriendo a la definición. En ese caso se trataría del aprendizaje de un dato, por ejemplo la definición de hábitat, nicho ecológico, materia, cuerpo o energía. Nos estamos refiriendo a un aprendizaje que, en muchos casos, ni siquiera requiere de una *definición explícita* (de hábitat, nicho ecológico, materia, cuerpo o energía) o que la misma es el punto de llegada de un proceso, un aprendizaje que tiene que ver con el establecimiento de relaciones, la ejemplificación, la comparación, la implicación, la referencia en lenguaje cotidiano, etc., en un intento de que el aprendizaje no sea un mero acto repetitivo (de la definición) por parte del alumno.

- Identificación y caracterización de los componentes de los ecosistemas e interpretación de las relaciones que pueden darse entre los mismos:
    - Interpretación de las relaciones tróficas, su representación en cadenas y redes alimenticias.
    - Reconocimiento y análisis de los intercambios de materia y energía que se establecen entre los distintos componentes de un ecosistema y entre los distintos niveles tróficos del mismo.
- Reconocimiento de modificaciones en los ecosistemas provocadas por la acción del hombre[212] (introducción de especies, cultivos, construcción de rutas y represas, crecimiento de las ciudades, uso turístico de la Antártida, aprovechamiento y explotación de Recursos Naturales, etc.) y reflexión sobre las posibles consecuencias y modos de acción.
- Apreciación de la diversidad de ecosistemas por sus valores intrínsecos y por los beneficios que significan para el hombre:
    - Reconocimiento de la importancia de las áreas naturales protegidas (Parques Nacionales y Provinciales, Monumentos Naturales, etc.) como reservorio de biodiversidad.
- Reconocimiento y caracterización de los seres vivos como sistemas abiertos, enfatizando en los intercambios que ocurren en la nutrición:
    - Reconocimiento de la fotosíntesis como proceso clave para la captación de energía en los seres vivos.
- Caracterización de la nutrición y su interpretación como conjunto integrado de funciones de los seres vivos[213]:
    - Diferenciación y ejemplificación de los modelos de nutrición autótrofa y heterótrofa.
- Respeto por las opiniones y producciones ajenas en la construcción del conocimiento.
- Valoración del trabajo en grupo, aportando al logro de los objetivos propuestos.

Segundo año

- Indagación y análisis de las teorías que explican los procesos que derivaron en el origen de la vida, a partir del reconocimiento de las características de la tierra primitiva.
- Identificación de las características comunes a los seres vivos y su reconocimiento en distintos organismos.
- Valoración del conocimiento de la Teoría Celular como aporte para la construcción del modelo de célula como unidad estructural y funcional de los seres vivos:
    - Análisis y caracterización de la producción del conocimiento científico, a partir de la reconstrucción histórica de la enunciación de la Teoría Celular.
- Reconocimiento de los distintos niveles de organización de la materia y caracterización de la célula como sistema abierto.
- Reconocimiento de las distintas funciones vitales de un ser vivo a nivel celular:
    - Conocimiento de la función que cumplen las distintas estructuras celulares.
    - Interpretación del metabolismo celular como proceso integrado de las funciones celulares.

[212] Con este término hacemos referencia a la especie humana.
[213] Este contenido es el enunciado en los NAP, lo mismo ocurrirá en algunos otros contenidos cuando coincidamos con el grado de prescripción para este diseño.

- Observación e identificación de diferentes tipos celulares y reconocimiento de sus características distintivas y comunes.
- Reconocimiento y caracterización de la biodiversidad:
  - Reconocimiento del proceso de evolución biológica, a partir de la comparación de las características de los primeros seres vivos, las células actuales y de la biodiversidad.
- Valoración de la clasificación de la diversidad de seres vivos a lo largo de la historia como necesidad del hombre de ordenar el conocimiento sobre la misma:
  - Reconocimiento y análisis de los criterios utilizados para clasificar a los seres vivos en dominios y reinos.
- Apreciación de la diversidad de seres vivos por sus valores intrínsecos y por los beneficios para el hombre.
- Respeto por las opiniones y producciones ajenas en la construcción del conocimiento.
- Valoración del trabajo en grupo, aportando al logro de los objetivos propuestos.

Tercer año

- Reconstrucción histórica de las teorías científicas que explican la diversidad actual y la evolución de los seres vivos.
- Conocimiento de los principales procesos involucrados en la evolución de los seres vivos, con especial énfasis en la selección natural
- Reconocimiento y caracterización del ADN como molécula responsable de contener la información genética:
  - Indagación sobre el concepto de herencia y el conocimiento de la molécula responsable de la misma.
  - Descripción de los principales mecanismos que explican la relación entre la información genética y la manifestación de características fenotípicas.
  - Reconocimiento de la importancia de la variabilidad genética en los procesos evolutivos.
- Reconocimiento de la mitosis y de la meiosis como procesos de reproducción a nivel celular:
  - Interpretación de los procesos de reproducción en organismos unicelulares y de crecimiento, renovación y producción de tejidos en organismos multicelulares como resultado de la mitosis, y el de la producción de gametas como resultado de la meiosis.
  - Identificación de la relación entre los procesos de meiosis y fecundación para la formación de organismos de reproducción sexual y su aporte al proceso evolutivo.
  - Reconocimiento de la relación entre la reproducción celular y los principales procesos de la herencia.
- Apreciación de la diversidad genética por sus valores intrínsecos y por los usos que el hombre hace de ella.
- Análisis y reflexión sobre la importancia de la investigación científica para el desarrollo de la biotecnología:
  - Reflexión sobre los cuestionamientos éticos que producen los avances en la manipulación genética y en los procesos biotecnológicos.
- Respeto por las opiniones y producciones ajenas en la construcción del conocimiento.
- Valoración del trabajo en grupo, aportando al logro de los objetivos propuestos.

EL CUERPO HUMANO Y SUS CUIDADOS

El desarrollo de este eje deberá propiciar el conocimiento y la comprensión de aspectos estructurales y funcionales del cuerpo, favoreciendo la construcción de la noción de organismo como sistema integrado y abierto. Esta caracterización no escapa a la generalidad de los seres vivos, sin embargo consideramos adecuado enfatizar su tratamiento para el caso del ser humano, a fin de interpretar su relación con la salud, y, particularmente, en una población etaria que atraviesa importantes cambios físicos, psicológicos y socioculturales.

El cuerpo, además de considerarse un sistema biológico, constituye un espacio de intimidad, de manifestación de sentimientos y ocupa un lugar en la construcción de sexualidad y subjetividad. En este sentido, se pretende favorecer la valoración del cuerpo, a partir del reconocimiento de la influencia de aspectos biológicos, psicológicos y sociales.

Se considera valioso y posible propiciar la comprensión, análisis y cuidado del cuerpo, atendiendo a la formación en valores y actitudes como parte de un abordaje integral.

Primer año

- Caracterización del ser humano como sistema integrado y abierto. Indagación y reconocimiento de los sistemas que lo conforman y las funciones que cumplen con particular énfasis en la nutrición:
  - Reconocimiento del ser humano como organismo heterótrofo.
  - Identificación y caracterización de los sistemas involucrados en la función de nutrición: digestivo, respiratorio, circulatorio y excretor.
- Conocimiento de los beneficios que conlleva una dieta[214] saludable:
  - Caracterización de distintos nutrientes, su relación con los alimentos e interpretación de los efectos que puede provocar en el ser humano la presencia o ausencia de los mismos en los distintos momentos de la vida.
  - Conocimiento de la importancia de los hábitos de higiene en el consumo de alimentos.
  - Conocimiento de problemáticas relacionadas con la alimentación humana: desnutrición, anorexia, obesidad, celiaquía, etc.
  - Análisis y reflexión sobre los factores (biológicos, sociales, políticos, económicos, entre otros) involucrados en las problemáticas relacionadas con la alimentación y contribución en la toma de decisiones saludables.
- Valoración de las acciones de prevención como la forma más adecuada para preservar la salud:
  - Reflexión y valoración sobre la posibilidad de implementar hábitos de higiene y de alimentación saludable.
  - Reconocimiento y análisis de hábitos, comportamientos y adicciones, posibles de arriesgar la salud
  - Conocimiento de factores de protección que pueden contribuir a la disminución de las probabilidades de deteriorar el bienestar personal y social.
- Valoración y respeto por el propio cuerpo y el de los otros, atendiendo particularmente a la construcción del ideal de belleza:
  - Reconocimiento de los cambios corporales y emocionales vinculados con el crecimiento y desarrollo.

[214] Entendemos Dieta como tipo y cantidad de alimentos o mezclas de alimentos que se consumen en un período de tiempo.

- Análisis crítico del ideal de belleza hegemónico y su relación con los hábitos de consumo y alimentación.
- Identificación y análisis de situaciones de discriminación con particular interés en casos de obesidad, delgadez, color de piel, etc. Análisis y reflexión sobre acciones concretas tendientes a prevenir estas situaciones.

- Respeto por las opiniones y producciones ajenas en la construcción del conocimiento.
- Valoración del trabajo en grupo, aportando al logro de los objetivos propuestos.

Segundo año

- Reconocimiento de la función de relación del cuerpo humano, enriqueciendo la conceptualización del mismo como sistema abierto e integrado:
  - Identificación y caracterización de los sistemas osteo-artro-muscular, nervioso-sensorial e inmunológico.
  - Reconocimiento e interpretación de procesos biológicos, en diversas situaciones de la vida cotidiana, como mecanismos de control de las condiciones internas del cuerpo, y construcción del concepto de homeostasis.
  - Reconocimiento de la función de sensibilidad o irritabilidad, en acciones cotidianas que resultan en la elaboración de respuestas vinculadas a cambios que afectan al organismo.
  - Conocimiento y caracterización de los órganos de los sentidos.
  - Conocimiento y caracterización de las estructuras encargadas del sostén y del movimiento del cuerpo.
- Valoración de las acciones de prevención como la forma más adecuada para preservar la salud
  - Conocimiento y promoción de hábitos de higiene del cuerpo y reflexión sobre las posibilidades de acceso a los medios necesarios para implementarlos.
  - Análisis y reflexión sobre hábitos, comportamientos y adicciones, posibles de arriesgar la salud.
  - Conocimiento de factores de protección en relación con las adicciones y reflexión sobre su protagonismo en la contribución a la disminución de las probabilidades de deteriorar el bienestar personal y social.
- Valoración y respeto del propio cuerpo y el de los otros, con sus cambios y continuidades en relación con el crecimiento.
  - Conocimiento de los beneficios que otorga una correcta postura corporal así como la actividad física adecuada a la edad, en el crecimiento y desarrollo saludable.
  - Reflexión sobre las posibilidades de acceso y realización de actividades físicas acordes a su nivel de desarrollo.
  - Análisis de la relación entre una adecuada alimentación y un estado saludable, haciendo énfasis en el sistema ósteo-artro-muscular.
  - Reflexión sobre la incidencia del consumo de diferentes productos (anabólicos para incremento de masa muscular, productos para regímenes, tratamientos para la piel, etc.) y/o de la dedicación exagerada a actividades físicas (vigorexia) y su vinculación con la construcción del ideal de belleza corporal.
  - Análisis de situaciones de discriminación con particular interés en casos de discapacidades sensoriales y motoras, falta de hábitos de higiene, diferencias en el

crecimiento, etc. Análisis y reflexión sobre acciones concretas tendientes a prevenir y/o modificar estas situaciones.

- Respeto por las opiniones y producciones ajenas en la construcción del conocimiento.
- Valoración del trabajo en grupo, aportando al logro de los objetivos propuestos.

Tercer año

- Caracterización de la adolescencia en sus aspectos biológico, sociocultural y psicológico:
  - Análisis y reflexión acerca de la relación entre los cambios que ocurren en la adolescencia y la construcción de la identidad.
- Conocimiento y caracterización de las estructuras y funciones de los sistemas reproductivos del hombre y de la mujer:
  - Conocimiento del sistema endócrino con relación al control que ejerce en la función de reproducción humana.
- Indagación de los aspectos culturales, religiosos, sociales, económicos, biológicos, entre otros, vinculados a una planificación familiar, y análisis de la importancia de ejercer ese derecho:
  - Valoración de las relaciones afectivas en la reproducción humana, y reflexión sobre la particularidad que esta característica imprime a esta función vital respecto de los restantes organismos.
  - Conocimiento de los diversos métodos anticonceptivos, y reflexión sobre la posibilidad de acceso a los mismos.
  - Comprensión de la importancia del seguimiento y control médico durante y después del embarazo.
  - Reflexión sobre los cuestionamientos éticos en relación con distintos aspectos de la procreación humana (congelamiento e implantación de embriones, aborto, alquiler de vientres, etc.)
- Valoración de las acciones de prevención como la forma más adecuada para preservar la salud:
  - Análisis y reflexión sobre comportamientos y adicciones, posibles de arriesgar la salud.
  - Conocimiento de factores de protección en relación con las adicciones y reflexión sobre su protagonismo en la contribución a la disminución de las probabilidades de deteriorar el bienestar personal y social.
- Valoración y respeto por el propio cuerpo y el de los otros, sus cambios y continuidades con relación al desarrollo sexual:
  - Indagación sobre infecciones de transmisión sexual y conocimiento de sus características principales.
  - Conocimiento de hábitos saludables y de medidas de prevención hacia las infecciones de transmisión sexual (ITS), haciendo énfasis en el VIH-SIDA
  - Valoración de los beneficios de comportamientos saludables (cuidado del propio cuerpo y de los otros, hábitos de higiene, visitas periódicas al médico, comunicación de temores, solicitud de ayuda en caso de vulneración de derechos) vinculados con la sexualidad.
  - Indagación y análisis de los derechos y posibilidades de ejercer comportamientos saludables.

- Contrastación de situaciones sociales que permitan diferenciar comportamientos de lealtad individual o grupal, y aquellas que impliquen encubrimiento en la vulneración de derechos relacionados con la salud
- Análisis de situaciones de discriminación con particular interés en diferentes casos de elecciones de género y sexuales, grupos de pertenencia, comportamiento sexual, etc.

- Reflexión sobre la posibilidad de implementación de medidas de prevención y cuidado de la salud sexual y reproductiva:
  - Conocimiento de las instituciones, legislación, y entidades protectoras de derechos, vinculadas a la salud sexual y reproductiva (centros de salud, ley de educación sexual y reproductiva, líneas telefónicas de ayuda, etc.).
- Respeto por las opiniones y producciones ajenas en la construcción del conocimiento.
- Valoración del trabajo en grupo, aportando al logro de los objetivos propuestos.

LA TIERRA, EL UNIVERSO Y SUS CAMBIOS

El presente eje pretende favorecer la comprensión del enfoque sistémico para el estudio de la naturaleza. El conocimiento de los subsistemas planetarios (hidrósfera, geósfera, atmósfera), tanto como el de la Tierra como integrante del Sistema Solar, propiciará el reconocimiento de que la materia se organiza en sistemas de diferente jerarquía, y del papel que juega la energía en las interacciones. Asimismo, permitirá la aproximación a la comprensión de fenómenos físicos, de procesos biogeoquímicos, y al análisis de la acción de la sociedad en el ambiente a nivel planetario. Este reconocimiento permitirá interpretar y valorar el carácter relativo del objeto de estudio.

El abordaje del eje pretende resignificar algunos de los conceptos estructurantes (sistema, materia, energía, etc.) en escalas de tiempo y espacio de mayor dimensión que las cotidianas, y favorecer una visión más abarcadora de los sucesos que ocurren en el planeta. En ese sentido, su desarrollo se verá favorecido al integrarlos con otros contenidos de las Ciencias Naturales, así como con los de otros espacios curriculares.

Primer año

- Reconocimiento del Planeta Tierra como sistema abierto, identificando las características propias y comunes con otros sistemas biológicos y físico-químicos.
- Identificación y caracterización de los subsistemas terrestres y reconocimiento de los intercambios de materia y energía que ocurren entre ellos:
  - Identificación y caracterización del suelo, tropósfera y cuerpos de agua superficiales como componentes de los subsistemas terrestres que interaccionan con la biósfera.
  - Caracterización de los principales ciclos de la materia.
- Identificación de los recursos naturales (materiales y energéticos) y análisis de los criterios de su clasificación con relación al uso que de ellos hace el hombre.
- Comprensión de la responsabilidad que nos cabe a cada ciudadano con relación al uso sostenible de recursos naturales y mantenimiento de un ambiente saludable:
  - Valoración del reciclado y reutilización de ciertos materiales, contribuyendo a la preservación del ambiente.
  - Reflexión sobre la posibilidad de implementar hábitos de consumo sostenible y de cuidado del ambiente.
- Respeto por las opiniones y producciones ajenas en la construcción del conocimiento.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

- Valoración del trabajo en grupo, aportando al logro de los objetivos propuestos.

Segundo año

- Caracterización del Universo y del Sistema Solar:
  - Indagación de las Teorías acerca del origen del Universo y del Sistema Solar
  - Caracterización de distintos sistemas en el Universo (sistemas alrededor de una estrella, galaxias, cúmulos, etc.), estableciendo comparaciones entre naturaleza, tamaños y distancias.
  - Reconocimiento de la interacción gravitatoria en la dinámica del Universo: formación de estrellas y planetas, las órbitas planetarias y las mareas.
- Reconocimiento de la ubicación de la Tierra en el Sistema Solar y en la Vía Láctea, explorando modelos de distinta complejidad (láminas, maquetas, videos, modelos 3D, etc.).
- Respeto por las opiniones y producciones ajenas en la construcción del conocimiento.
- Valoración del trabajo en grupo, aportando al logro de los objetivos propuestos.

Tercer año

- Reconstrucción histórica de las distintas teorías que explican la ubicación de la Tierra en el Universo y reflexión sobre la relación de éstas con sus respectivos marcos históricos.
- Reconocimiento de las principales características estructurales y climáticas del planeta Tierra, favoreciendo la comprensión de su relación con la historia de la vida en la Tierra:
  - Identificación y análisis de las distintas variables que determinan las características climáticas y ambientales que existen en la Tierra (principales movimientos, inclinación del eje terrestre, tamaño, distancia al sol, cercanía al mar, altura sobre el nivel del mar, etc.), enfatizando en las particularidades de nuestra región (insular, antártica, etc.).
  - Conocimiento de los modelos que describen la estructura interna de la Tierra y la tectónica de placas y reconocimiento de su implicancia en la comprensión de los movimientos sísmicos.
  - Valoración del conocimiento y ejercitación de conductas preventivas y saludables ante posibles situaciones de riesgo relacionadas con movimientos sísmicos.
- Conocimiento de los cambios que ha experimentado la Tierra a lo largo de su historia (variación de la composición atmosférica, posición relativa de mares y continentes, entre otros):
  - Reflexión sobre el tiempo implicado en los procesos geológicos en comparación con el tiempo implicado en los procesos biológicos.
- Respeto por las opiniones y producciones ajenas en la construcción del conocimiento.
- Valoración del trabajo en grupo, aportando al logro de los objetivos propuestos.

LOS FENÓMENOS DEL MUNDO FÍSICO

El desarrollo de este eje favorecerá la comprensión de algunos de los conceptos, modelos y representaciones de la Física, que podrá permitir a los alumnos interpretar e interactuar en el mundo que los rodea. En este sentido, el concepto de energía es clave para comprender el mundo, sus aspectos naturales y tecnológicos, y por lo tanto, para poder opinar y tomar decisiones sobre muchos problemas de la vida cotidiana. Por ello, se pretende que los alumnos se aproximen al concepto, comprendan las transformaciones de la energía y su conservación, y puedan explicar distintos fenómenos físicos, químicos y biológicos en función de la misma. En relación con esto,

se abordará cómo la energía se almacena, se transforma, se transfiere en los procesos que realizan los seres vivos, en el universo, en procesos tecnológicos, etc. favoreciendo la articulación con otros contenidos de manera de propiciar la construcción de la noción de energía, como característica unificadora de la variedad de fenómenos.

Por otro lado, el estudio de los movimientos, sus causas y consecuencias, permitiría a los estudiantes comprender y profundizar conceptos de la Física, y favorecer su integración con fenómenos de la vida diaria.

Primer año

- Identificación y caracterización de distintos procesos energéticos de la vida cotidiana, elaborando el concepto de energía y las nociones de transferencia, transformación, disipación y conservación:
  - Reconocimiento de los diferentes tipos de energía y de sus transformaciones.
  - Caracterización de fuentes de energía y clasificación en renovables y no renovables.
  - Reconocimiento y experimentación de situaciones de la vida cotidiana en que ocurre transferencia de energía.
  - Reconocimiento de la disipación de la energía en toda transformación.
  - Análisis del Principio de Conservación de la Energía.
- Predicción, experimentación y reconocimiento de la acción de la energía en los cambios de estado de la materia.
- Valoración del uso racional de la energía y del aprovechamiento de fuentes sustentables.
- Valoración del conocimiento de la Física con relación al uso eficiente de la energía.
- Respeto por las opiniones y producciones ajenas en la construcción del conocimiento.
- Valoración del trabajo en grupo, aportando al logro de los objetivos propuestos.

Segundo año

- Reconocimiento de la temperatura como parámetro macroscópico de la energía cinética promedio de las partículas de un sistema.
- Interpretación del calor como un modo de transferencia de energía, analizando diferentes fenómenos de la vida cotidiana.
- Reconocimiento y experimentación de las diferentes maneras de transmisión del calor: conducción, convección y radiación:
  - Clasificación de materiales en buenos y malos conductores del calor.
  - Identificación de estos fenómenos a distintas escalas: hogar, atmósfera, océano, interior de la Tierra, etc.
- Reconocimiento y experimentación de la acción de la energía en relación con variables macroscópicas como volumen, presión y temperatura en situaciones de la vida diaria.
- Interpretación y explicación de los fenómenos de dilatación, difusión y disolución, utilizando el modelo cinético corpuscular.
- Valoración del modelo cinético corpuscular como modelo explicativo que permite la descripción y explicación de una gran variedad de fenómenos físicos.
- Exploración introductoria a fenómenos en los que intervienen fuerzas:
  - Experimentación y clasificación de fuerzas de acción a distancia y fuerzas de contacto.
  - Caracterización cualitativa de las máquinas simples.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

- Reconocimiento y experimentación del uso de las máquinas simples en situaciones de la vida cotidiana.

- Exploración y experimentación con diferentes sistemas, reconociendo la existencia de un campo de fuerzas.
- Valoración del conocimiento de la Física en la descripción y explicación de una gran variedad de fenómenos y en la resolución de problemas tecnológicos.
- Respeto por las opiniones y producciones ajenas en la construcción del conocimiento.
- Valoración del trabajo en grupo, aportando al logro de los objetivos propuestos.

Tercer año

- Reconocimiento y caracterización de un sistema de fuerzas:
  - Representación gráfica y condiciones de equilibrio de traslación.
  - Caracterización y determinación gráfica de las fuerzas resultante y equilibrante.
- Utilización y valoración de las Leyes de Newton como marco conceptual que permite explicar variados fenómenos de la vida cotidiana.
- Caracterización del movimiento rectilíneo uniforme (MRU) y del movimiento rectilíneo uniformemente variado (MRUV), utilizando gráficos y expresiones matemáticas.
- Reconstrucción histórica y comparación entre los modelos corpuscular y ondulatorio de la luz.
- Experimentación y caracterización de los fenómenos de reflexión y refracción.
- Caracterización cualitativa del espectro de radiación electromagnética:
  - Identificación y caracterización de los efectos, aplicaciones e implicancias en la vida cotidiana de las radiaciones del espectro no visible. (Por ejemplo: infrarroja en el aumento del efecto invernadero, ultravioleta sobre los seres vivos; X y gamma en la medicina, ondas de radio en las comunicaciones).
  - Experimentación de la descomposición de la luz visible.
- Valoración del conocimiento de la Física como insumo para el avance tecnológico y marco explicativo para la interacción con el mundo.
- Respeto por las opiniones y producciones ajenas en la construcción del conocimiento.
- Valoración del trabajo en grupo, aportando al logro de los objetivos propuestos.

LOS MATERIALES Y SUS TRANSFORMACIONES

Este eje permitiría al alumno resignificar los conocimientos que posee sobre distintos materiales, al reconocer las propiedades que los caracterizan. El abordaje de contenidos sobre sistemas materiales, favorecerá la conceptualización química de mezcla, de sustancia, y de elemento, como constituyentes de un material, favoreciendo la apropiación de la noción de unidad en la constitución de la materia. En relación con ésto, los estudiantes, podrán aproximarse paulatinamente, a los modelos explicativos de la estructura de la materia y de los cambios que ocurren en ella.

El estudio del ordenamiento de los elementos en la tabla periódica, a partir de sus propiedades químicas, ejemplificará la construcción histórica del conocimiento y facilitaría a los alumnos reconocer que las propiedades de los materiales condicionan sus usos, y advertir la influencia que este conocimiento tiene en procesos tecnológicos.

El conocimiento de ciertas propiedades de los materiales favorecerá el análisis de la acción de los mismos en el ambiente, y por ende serán útiles al ser humano en el reconocimiento de causas de algún problema ambiental, así como en la predicción de las consecuencias posibles y en la toma de decisiones responsables, con relación al cuidado del ambiente.

Primer año

- Exploración de objetos, favoreciendo la aproximación a los conceptos de cuerpo, sustancia, materiales de composición compleja[215] y materia:
  - Conocimiento e identificación de las propiedades fundamentales de la materia.
  - Reconocimiento y caracterización de las propiedades intensivas y extensivas.
  - Reconocimiento y caracterización de materiales que se utilizan en la vida cotidiana y reflexión sobre los que pueden causar deterioro ambiental.
- Interpretación y caracterización de los estados de agregación de la materia, relacionando propiedades macroscópicas (forma y volumen) con las propiedades de la estructura microscópica (movimiento e interacción entre partículas):
  - Comparación de las propiedades macroscópicas y microscópicas de cuerpos en diferentes estados de agregación.
  - Comparación de las propiedades macroscópicas de cuerpos en diferentes estados de agregación, y asociación de las mismas con el modelo explicativo del comportamiento a nivel microscópico.
- Experimentación, caracterización e interpretación de los cambios de estado de agregación de la materia, destacando sus aspectos macroscópicos y vinculándolos con el modelo explicativo del comportamiento a nivel microscópico.
- Conocimiento y uso de reactivos específicos e indicadores para detectar la presencia o ausencia de distintos componentes (por ejemplo: lugol – almidón; agua de cal – dióxido de carbono).
- Respeto por las opiniones y producciones ajenas en la construcción del conocimiento.
- Valoración del trabajo en grupo, aportando al logro de los objetivos propuestos.

Segundo año

- Interpretación y caracterización de los cambios de estado, utilizando el modelo cinético corpuscular.
- Identificación y caracterización de los sistemas materiales:
  - Clasificación en homogéneos y heterogéneos, reconociendo sus componentes y fases.
  - Reconocimiento de la atmósfera como sistema inhomogéneo.
  - Exploración de otros sistemas como: emulsiones, coloides y aerosoles.
  - Experimentación y comparación de métodos de separación de fases y de fraccionamiento.
  - Aplicación de métodos de fraccionamiento para la obtención de sustancias puras.
  - Clasificación de sustancias puras en simples y compuestas.
- Reconocimiento de los elementos como constituyentes básicos del Universo:
  - Reconstrucción histórica del ordenamiento periódico moderno.

[215] Entendemos por materiales de composición compleja a aquellos que están formados por varias sustancias, como por ejemplo la madera, el aceite vegetal, las naftas, la mayonesa, etc.

- Reconocimiento de los elementos según sus nombres y símbolos, introduciendo el uso de la tabla periódica.
- Valoración del ordenamiento periódico de los elementos como modelo científico que intenta explicitar y explicar la constitución del universo en el contexto de la evolución cósmica.

- Respeto por las opiniones y producciones ajenas en la construcción del conocimiento.
- Valoración del trabajo en grupo, aportando al logro de los objetivos propuestos.

Tercer año

- Valoración del desarrollo histórico de los diferentes modelos atómicos como ejemplo de una de las características de la construcción de conocimiento en Ciencias Naturales:
  - Utilización y valoración de la tabla periódica como instrumento para el reconocimiento de las características de los elementos químicos.
  - Comprensión del ordenamiento de los elementos y la clasificación en metales, no metales y gases nobles.
- Caracterización de los constituyentes de la materia como átomos, moléculas, iones y su representación simbólica.
- Caracterización de materiales iónicos, covalentes y metálicos, explorando y analizando sus aplicaciones en la vida cotidiana:
  - Caracterización de los constituyentes de la materiales, como átomos, moléculas, redes iónicas y redes metálicas, utilizando su representación simbólica.
  - Análisis y relación entre la estructura interna de los materiales y sus propiedades y usos.
- Caracterización y reconocimiento de fenómenos químicos:
  - Caracterización de los principios de conservación de los elementos y de la materia.
  - Utilización del lenguaje simbólico para la representación de las reacciones químicas.
  - Clasificación de las reacciones químicas según criterios estructurales (por ej. de síntesis y descomposición) y energéticos (exergónicas y endergónicas).
  - Caracterización de las variables que influyen en las reacciones químicas (temperatura, tamaño de partícula, concentración, presión, presencia de catalizadores).
  - Uso del pH como parámetro observable en la caracterización de distintos sistemas y cambios químicos.
  - Experimentación con el uso de indicadores para la identificación de soluciones ácidas, básicas y neutras y sus cambios.
- Reconocimiento y caracterización de la combustión como reacción química:
  - Reconocimiento del uso de combustibles en la industria y en la vida cotidiana.
  - Experimentación y reconocimiento de la relación combustión – aire.
  - Reconocimiento del dioxígeno como componente del aire que interviene en la combustión.
  - Caracterización de la combustión completa e incompleta y su relación con la intoxicación por monóxido de carbono.
- Valoración de los cuidados en el uso de artefactos en los que se produzcan combustiones (calefactores, salamandras, braseros, etc.).

- Valoración del conocimiento de la Química en la caracterización de diferentes sistemas y en la interpretación de fenómenos y/o procesos naturales.
- Respeto por las opiniones y producciones ajenas en la construcción del conocimiento.
- Valoración del trabajo en grupo, aportando al logro de los objetivos propuestos.

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS

Consideraciones generales

La producción de este apartado tiene por objetivo explicitar algunos de los contenidos enunciados para la enseñanza en el Ciclo Básico, y presentar algunas propuestas para su abordaje. En este sentido, y acorde a lo expuesto en la fundamentación[216], consideramos que la construcción del conocimiento científico escolar requiere un tratamiento espiralado[217] de los contenidos, desde un enfoque integral y con un abordaje interdisciplinar.

En cada eje se presentan propuestas de enseñanza con relación al desarrollo de contenidos, que no se prescriben como únicas y que, por supuesto, son susceptibles de mejora. Es necesario aclarar que estas ideas no pueden constituirse en prácticas inmediatas, ya que deben contextualizarse y adecuarse al nivel áulico de concreción curricular. Los docentes, en el marco de referencia prescripto, son los profesionales responsables de confeccionar las propuestas pedagógicas acordes a las características del grupo de alumnos, y de la institución en que se desempeñan.

En relación con la Educación Ambiental (EA)

La preocupación por las problemáticas ambientales está presente en la comunidad en general desde mediados del siglo pasado. Esto se refleja en los medios de comunicación como consecuencia de reuniones a nivel internacional (Conferencia de Estocolmo en 1972, Cumbre de Río de Janeiro en 1992; Protocolo de Kyoto en 1997, etc.). En el ámbito educativo, ésto se ha plasmado en el curriculum con contenidos que se pueden enmarcar en la Educación Ambiental, la que se ha definido de distintas maneras y complejizado con el correr del tiempo, pero, en general, reúne los siguientes aspectos a desarrollar:

- Formación de ciudadanos conscientes y conocedores de la importancia del ambiente y de los problemas ambientales.
- Formación en valores, comportamientos y actitudes, para la preservación del ambiente.
- Preservación ecológica y de los recursos naturales.
- Búsqueda de soluciones a los problemas ambientales que incluyan al mejoramiento de la calidad de vida de la población y el desarrollo humano.

El abordaje de estos aspectos implica el análisis de conceptos complejos (ambiente, calidad de vida, desarrollo, etc.) y para su tratamiento se precisa de un enfoque desde distintas disciplinas. Desde las Ciencias Naturales se podrá realizar el abordaje de algunos conceptos, ideas o relaciones, que trabajados conjuntamente o de manera articulada con otros espacios curriculares (Ciencias Sociales, Construcción de la Ciudadanía, Tecnología, etc.) posibilitarán el desarrollo que merece la temática. Es por ello que, para cumplir con algunos de los objetivos propuestos por la Educación Ambiental, las instituciones deberían habilitar espacios de trabajo (encuentros, talleres, etc.) en donde las distintas perspectivas puedan desarrollarse de forma conjunta con los alumnos y permitan arribar a conclusiones, que podrían plasmarse en acciones concretas, coincidentes con algunos de los aspectos antes mencionados. Estos espacios podrían ser intensivos (semana de la EA) o periódicos a lo largo del año, y se vivenciarían con una dinámica

[216] Remitirse al apartado de este documento "La Enseñanza de las Ciencias Naturales"
[217] Espiralado hace referencia al tratamiento reiterado de los contenidos, en diferentes situaciones y con distintos niveles de formulación.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

distinta a la organización escolar cotidiana y podrán ser, a su vez, de formato similar para el abordaje de otros contenidos transversales (ESI, Feria de Ciencias, etc.).

En relación con la ESI

La creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral[218] (ESI) surge con el objetivo de implementar de manera explícita y formal[219] el tratamiento de aspectos relativos a la sexualidad en las instituciones educativas. A partir de la definición de sus lineamientos curriculares básicos, cada institución tiene el deber de incorporar contenidos de la ESI a su Proyecto Educativo Institucional (PEI), reconociéndose así y garantizando los derechos de los alumnos en relación con su bienestar, su crecimiento y desarrollo integral. Esto significa sistematizar en una propuesta de enseñanza y de aprendizaje el desarrollo de contenidos articulando diversos espacios curriculares, y teniendo como referente los lineamientos de la ESI. Considerando que los aspectos a trabajar, referidos a la sexualidad[220], carecen de "historia" curricular organizada, y que las diversas características de la sociedad en que vivimos influyen en la construcción de subjetividades, es comprensible el surgimiento de temores, cuestionamientos, inquietudes, prejuicios, en la comunidad educativa y, principalmente, en los docentes que argumentan su inexperiencia para ese tipo de propuestas pedagógicas. Para hacer frente a estas cuestiones se sugiere, en principio, un trabajo institucional con la participación de todos los "actores" (docentes, preceptores, tutores, bibliotecarios, directivos, personal de maestranza, administrativos, etc.) con el objetivo de conocer y debatir posicionamientos referidos a valores y actitudes principalmente, que se consideren de interés en las relaciones cotidianas de la comunidad educativa (maneras de tratarse, formas de expresión adecuadas, reconocimiento de límites entre lo público y lo personal e íntimo, entre otros). Este espacio para la reflexión entre adultos, basado en el respeto mutuo y sostenido en el tiempo, contribuirá a un aprendizaje conjunto y favorecerá la construcción de pautas de convivencia institucional, que resultarán de importancia en el desarrollo de contenidos de ESI con los alumnos. Asimismo, será interesante un trabajo conjunto entre docentes, responsables del abordaje curricular, que permita reflexionar sobre supuestos acerca de la sexualidad, enmarcados en las diversas vivencias (características sociales, culturales, históricas, políticas, entre otras) con el objetivo de favorecer la construcción de opiniones compartidas para el trabajo educativo que excedan las opiniones personales, las que deberían dejarse de lado en el desarrollo de contenidos. Más allá de este trabajo formativo hacia el interior de la institución, se deberá trabajar en propuestas pedagógicas. Como ya se ha mencionado, las mismas deben propiciar el desarrollo integral de los adolescentes, lo que supone promover aprendizajes de tipo cognitivo, afectivo y conductual sobre prácticas concretas.

Según se establece en los Lineamientos Curriculares para la ESI (2009) favorecer aprendizajes de tipo cognitivo significa suministrar información científicamente validada, trabajar sobre los prejuicios y creencias que sostienen actitudes discriminatorias como también el conocimiento de derechos y obligaciones. En el plano de la afectividad, trabajar para el desarrollo de capacidades como la solidaridad, la empatía, la expresión de los sentimientos en el marco del respeto. El nivel conductual está relacionado con el saber hacer, y promueve la adquisición de prácticas tales como la posibilidad de decir no frente a presiones de otros, el fortalecimiento de conductas de cuidado personal y colectivo de la salud, como también de habilidades psicosociales como la expresión de sentimientos, propiciar el diálogo, y lograr acuerdos.

Las propuestas de enseñanza deberán integrar los tres aspectos, y cada institución podrá definir los modos para su abordaje. En tal sentido, y avalada en la autonomía institucional, se recomienda la implementación de estrategias de acción conjunta, que involucren la participación de diversos docentes y que articule contenidos de diferentes espacios curriculares. Para ello será necesario pensar en formas de organización del espacio y del tiempo, diferentes a las

[218] Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Presidencia de la Nación.
[219] A partir del marco jurídico que le otorga la sanción de la Ley 26.150.
[220] Según la acepción de la O.M.S se refiere a una dimensión fundamental del hecho de ser humano (....).Se expresa en forma de pensamientos, fantasías, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales (....).

tradicionales. Se podrá proponer, por ejemplo "La semana de...", o "El día de..." para desarrollar determinada temática en la que sea posible la participación de todos los alumnos del turno, o los de un Ciclo (Básico, Orientado) y repetir ésto varias veces al año. Este modo de desarrollo, en ocasiones, favorece la interacción, la integración de contenidos, promueve la expresión, enriquece el debate, propicia la construcción de opiniones, entre otros, y en suma constituye una práctica de la ciudadanía. Por otra parte, se sugiere la participación de invitados, profesionales de la salud, abogados, políticos, etc., (acorde a los contenidos y al objetivo de trabajo), así como también a familiares de los alumnos. Otra alternativa, puede consistir en el abordaje de determinada temática de manera conjunta entre docentes de diferentes espacios curriculares en el mismo curso. También puede pensarse en el tratamiento conjunto de la misma temática, entre distintos cursos del mismo año. En cualquiera de estos casos, u otros posibles, se deberá planificar considerando tiempo de trabajo para la articulación entre docentes, tiempo para lograr acuerdos, tiempo para la preparación de materiales o recursos específicos para cada oportunidad, es decir, concientizarse de que este tipo de prácticas demanda mucho más tiempo que lo que se planifica para el trabajo áulico tradicional, y requiere de un compromiso que excede los límites del aula. Si la institución define y asume un proyecto educativo de este estilo, todos los espacios curriculares deberán tomarlo en consideración, ya sea para su participación (sería lo óptimo), o para adecuar los tiempos de desarrollo de sus proyectos disciplinares en función de la propuesta de trabajo colectiva. Asimismo, la ESI podrá ser abordada desde una perspectiva disciplinar, y en ese caso, cada espacio curricular deberá tomar en consideración sus propósitos con relación al desarrollo de contenidos que proponga para su proyecto específico, y el docente a cargo deberá, además, estar dispuesto a la recepción de inquietudes por parte de los alumnos en relación con esa temática, y favorecer la búsqueda de respuestas en tal sentido. Cabe destacar que las propuestas de abordaje no son excluyentes, es decir que pueden coexistir las prácticas colectivas, el abordaje transversal incorporando contenidos en proyectos compartidos por diferentes espacios curriculares, y el trabajo en cada asignatura. Será factible también, que la institución utilice uno de sus Espacios de Definición Institucional (EDI) sostenido en el ciclo lectivo como un taller, en el que se desarrollen contenidos exclusivos de ESI, alternativa que tampoco implica aislar la temática y excluir su abordaje transversal ni de otros espacios curriculares. Es necesario recalcar, que cualquiera sea/n la/s propuesta/s, el desarrollo de ESI debe hacerse desde un enfoque integral. Al respecto, las instituciones deberán considerar la necesidad de formación y capacitación de los docentes, así como el acompañamiento necesario para el adecuado desempeño en cualquiera de las alternativas que se promuevan para el desarrollo de estos contenidos. Cada institución, acorde a sus características, podrá también propiciar proyectos extracurriculares en los cuales estén presentes los propósitos de la ESI y en los que puedan participar familiares, vecinos, o cualquier persona interesada en la temática propuesta, además de alumnos y personal de la institución. Algunos ejemplos de oportunidades de participación abierta a la comunidad podrán ser talleres artísticos, periodísticos, la organización del comedor escolar, o del kiosco, campañas de limpieza del barrio, la organización de una mesa debate sobre alguna problemática que afecta a la comunidad, entre otras. Este tipo de acciones favorece los vínculos entre la sociedad y la institución, y tiende a resignificar el papel formativo de la escuela.

Retomando lo expresado, en las consideraciones generales, a continuación se presentan algunas recomendaciones didácticas para cada uno de los cinco ejes de las Ciencias Naturales.

Los seres vivos: diversidad, unidad, interrelaciones y cambios

En la propuesta pedagógico-didáctica de este eje se deben ir abordando algunos conceptos estructurantes, como sistema[221], energía, materia, etc. en los distintos niveles de organización biológica, y relacionados a distintas funciones fundamentales en la caracterización de los mismos.

[221] Conjunto de componentes relacionados entre sí y que actuando coordinadamente, permiten su funcionamiento.

El desarrollo del nivel ecosistémico podrá permitir el acercamiento a estos conceptos en una meso-escala accesible para los alumnos. En este sentido, una descripción "de lo que puede verse desde la ventana del aula" o recuperarse de una salida a un entorno natural[222] (como el Parque Nacional Tierra del Fuego, la Laguna de los Patos, un espacio verde cercano al colegio, la costa del lago Kami, o un sector de la península Antártica) puede propiciar el reconocimiento de los componentes e interpretación de relaciones existentes en un ecosistema. En estas salidas, el docente puede ir haciendo preguntas a sus alumnos acerca de cuáles son las plantas que van encontrando, qué características poseen (forma, tamaño, coloración, etc.), qué animales pueden ver o conocen que habitan en ese entorno y de los cuáles se pueden ver indicios indirectos (cuevas, huellas, excrementos, etc.), por dónde sale el sol, de dónde sopla el viento , si las plantas que se encuentran cerca de los cuerpos de agua son las mismas que se encuentran en lugares secos, etc. y solicitarles que vayan registrando esta información. Luego, en el aula, se podrán compartir y sistematizar los datos recolectados, complementar con la búsqueda de información sobre el ambiente visitado, en libros, guías de campo, videos, etc. permitiendo de este modo completar datos que son de difícil visualización en la salida.

Esta forma de trabajo puede repetirse para otros ambientes cuyas características pueden recuperarse de la proyección de un video documental, de la descripción de imágenes, maquetas o exposiciones, de la lectura de un texto, etc. De esta forma, se podrá favorecer no sólo el conocimiento de entornos que no son habituales para todos los alumnos, sino que posibilitará el establecimiento de comparaciones en cuanto a la presencia de componentes, y a las relaciones que entre ellos se establecen. Ésto redundará en la identificación de algunas regularidades en el análisis de los ecosistemas (como la presencia de distintos niveles tróficos, interacciones entre el ambiente físico y los seres vivos, distinto grado de impacto de la actividad humana, aportes de energía del sol, etc.). Esto puede propiciarse ejercitando la comparación de ambientes, remitiéndose a los registros que han realizado en cada observación.

Por otro lado, una salida de campo a algunos de los lugares mencionados, u otros posibles, puede convertirse en una fuente de consulta permanente que estará presente a lo largo de todo el ciclo lectivo. Esto puede ser porque, si el lugar lo permite, el docente aprovechará para enseñar a recolectar muestras que serán etiquetadas, analizadas y preservadas en el laboratorio (o un lugar destinado a tal fin) y puede recurrirse a ellas para el abordaje de otros contenidos. Este trabajo posterior a la salida, resultaría interesante por cuanto permite que se compartan inquietudes, favorece la búsqueda de información de un dato en particular que resulta de interés (y que quizás no había sido planificado para su desarrollo), fortalece el trabajo de procedimientos característicos del estudio en Ciencias Naturales (manipulación de instrumentos, tratamiento de muestras, etc.), y la observación de características en las muestras, que quizás pasaron inadvertidas en el lugar visitado, entre otros aspectos. Este tipo de trabajo, posterior a la toma de datos y/o muestras, pone claramente de manifiesto la interacción entre el objeto de conocimiento, el alumno y el docente en la construcción social del conocimiento. Asimismo, en distintos momentos del ciclo lectivo, pueden rescatarse vivencias de la salida para elaborar hipótesis sobre algún impacto futuro de la actividad humana en el ambiente. Por otra parte, el trabajo en el entorno exterior al colegio, generalmente, entusiasma a los alumnos porque constituye una ocasión de reordenamiento grupal diferente a la que se da en el aula, lo que permitiría el establecimiento de relaciones sociales de otro tipo, que el docente puede aprovechar para advertir y trabajar "desde otro lugar". Estas vivencias son propicias para la enseñanza y el aprendizaje de actitudes y valores en relación al trato entre ellos, al respeto y cuidado del ambiente como, por ejemplo, no arrojar basura, recogerla si se encuentra, provocar el menor impacto caminando por los senderos ya establecidos, no maltratar plantas, ir caminado en silencio o hablando en voz baja para poder ver animales y no espantarlos, etc. Estos aspectos deberán ser explicitados antes de la salida. El trabajo previo es tan importante como el trabajo durante y el posterior. El docente

[222] Por entorno natural, entendemos aquellos ambientes con una fuerte presencia de componentes naturales sin desconocer que éstos también tienen, en distinta magnitud, componentes sociales.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

deberá explicar a los alumnos el objetivo de la salida, ofreciendo con ella la oportunidad de realizar un trabajo diferente al cotidiano, propiciando el trabajo grupal y acordando explícitamente pautas para el mismo, convocando a la participación de todos y adelantando los aspectos favorecedores de ese trabajo, dando lugar a la recreación durante la misma, solicitando y preparando los materiales que considera necesarios, y reflexionando con relación al cuidado de los mismos.

Para el reconocimiento de relaciones entre componentes del ecosistema, el docente deberá incentivar y favorecer el aprendizaje de la observación y de la descripción. Ésto se debe valorar como práctica habitual en el estudio de las Ciencias Naturales, y es aconsejable su ejercitación en los distintos ejes que plantea el área. La observación hace referencia al uso de todos los sentidos en busca de información, y el docente debe enseñarla guiando a los alumnos para que presten atención sobre los aspectos que se consideran relevantes en la actividad, para que no se sientan perdidos en la complejidad del sistema en estudio. Por ejemplo, podrá hacerles notar si hay hojas ramoneadas, si ven pisadas o excremento en el suelo, si el agua de los charcos está congelada, si perciben algún olor, si escuchan cantar a algún ave, si la marea está alta o baja, si escuchan romper las olas, si la textura de las distintas rocas es igual, etc. Esta información toma sentido en la posterior descripción (producción oral o escrita) de lo observado. De la misma manera, el registro de información y la representación gráfica son contenidos adecuados para abordar en el estudio de ecosistemas, e importantes para el desarrollo de habilidades que el estudiante podrá adquirir y poner en práctica a lo largo de toda su escolaridad, y en su vida cotidiana. El docente ha de explicar que el registro de información en una salida implica tomar nota de lo que se observa cuali y cuantitativamente (usando los sentidos y haciendo estimaciones y mediciones con instrumentos), que son apuntes que no necesariamente deben estar prolijos (pero si entendibles) y que deben resguardar de las adversidades climáticas que pueden dañarlos, ya que constituyen datos importantes a los cuales deberán recurrir para algún trabajo de producción posterior, que será entonces un registro de información ordenado y prolijo. Podrán elaborarse registros de información a partir de la observación de algún documental, de la visita a una exposición, a un museo, etc. Las representaciones gráficas constituyen simplificaciones del sistema en estudio que permiten poner de manifiesto la observación y/o la interpretación de observaciones, y el docente debe enseñar lo que es necesario indicar y cómo indicarlo. Podrán realizarse esquemas de la ubicación de un ambiente visitado, podrán representarse relaciones entre componentes de un ecosistema, o indicar flujos de energía, entre otros.

La posibilidad de acceso a distintos entornos naturales, no sólo permitirá el reconocimiento de regularidades en distintos ecosistemas, sino que también propiciará su valoración partiendo desde un fin "utilitario" para enfatizar en otra por sus valores intrínsecos. Esto se relaciona con contenidos abordados en el espacio curricular de Ed. Física, y podrán plantearse actividades conjuntas en las cuales el conocimiento y el disfrute del entorno puedan vivenciarse simultáneamente.

El abordaje inicial de los contenidos sobre los ecosistemas, en el Ciclo Básico, deberá apuntar a que el alumno construya una idea integral de estos sistemas, sus componentes y relaciones con aproximaciones cualitativas que permitan comprender más adecuadamente su funcionamiento, e interpretar las acciones que el hombre puede causar sobre ellos. Consecuentemente, se favorecerá la propuesta de medidas que intenten paliar los efectos adversos, y promover los positivos. El trabajo de estos contenidos podría facilitar el desarrollo de los seleccionados para el eje de la Tierra, reforzando el concepto de sistema y reconociéndolo ahora a una escala planetaria, y pudiendo pensar en las consecuencias de la actividad humana a la misma escala. Estos contenidos se profundizarán, cuantificando y modelizando matemáticamente algunos de sus parámetros en el Ciclo Orientado.

El desarrollo de los contenidos relacionados con el nivel celular, pretende establecer un vínculo conceptual desde el punto de vista estructural y funcional de este nivel con otros (ecosistémico y

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

organísmico principalmente). El concepto de sistema abierto puede ser el primer puente a tender entre estos niveles, y destacar las particularidades que se repiten (intercambio de materia y energía, interrelación entre sus partes, función, etc.). Un punto de partida puede ser recuperando el concepto de planeta Tierra como sistema abierto y preguntando si éste ¿habrá sido siempre igual?, ¿siempre hubo seres vivos? si los hubo, ¿eran iguales a los que vemos ahora? Introducir la noción de que la Tierra tiene su historia, y, habilitar la búsqueda de información en este sentido, permitirá el trabajo con unidades de tiempo mayores (millones de años) y al volcar la información en una línea de tiempo a escala, será posible ubicar distintos acontecimientos relacionados con los seres vivos a lo largo de la historia de la Tierra. Al mismo tiempo, facilitaría evidenciar lo relativamente efímera que es la presencia humana con relación a la historia del planeta.

El abordaje al nivel celular puede comenzar con la observación de distintos tipos celulares provenientes de diversos organismos (animales, plantas, hongos, bacterias). Esto puede lograrse a través del uso del microscopio, o de fotografías de estos tipos celulares, si no se cuenta con microscopios en la institución, o se dificulta su utilización. Para resolver este segundo obstáculo, podría realizarse la observación en microscopio de algunos tipos celulares de sencilla visualización, (catáfila de cebolla o células epiteliales de la boca) y completar la observación con fotografías de células más difíciles de visualizar como las provenientes de bacterias, levaduras, paramecios, etc. Estas actividades necesitarán que el docente enseñe cómo es el uso del microscopio, cuáles son los cuidados y requerimientos para realizar un preparado sencillo. También será necesario el abordaje de algunas unidades de medida o de notación científica, con las que se hace referencia a tamaños microscópicos y que no son habituales para los alumnos. Esta forma de trabajo, constituye una nueva oportunidad para trabajar modos de registrar la información, ya que implicará la expresión de lo observado por el microscopio (confeccionar esquema, dar referencias del aumento usado, etc.).

A partir de esta observación pueden desarrollarse una variedad de contenidos:

- Reconocer la regularidad de la existencia de células en los distintos tipos de organismos observados, y, a partir de allí, abordar la Teoría Celular como uno de los principios unificadores de la Biología. Esto permitiría desarrollar las características que tiene la construcción del conocimiento científico, apuntando a desmitificar aspectos de la ciencia que la alejan de la realidad. La posibilidad de reconocer en estos procesos la participación de distintos protagonistas, provenientes de la actividad científica o no, que tenían distintos intereses, en combinación con la invención de distintos instrumentos tecnológicos (microscopio) favorecerá una mirada sobre la ciencia hecha por personas comunes donde los alumnos también pueden verse incluidos y atraídos a participar.
- Establecer relaciones entre las funciones que cumple un organismo multicelular en su conjunto y las funciones que cumplen cada una de las células (incorporación y eliminación de sustancias, fabricación de sustancias propias, interpretación de información proveniente del ambiente). Esto puede permitir el desarrollo de los contenidos sobre las características estructurales y funcionales de la célula, con el objetivo de que los alumnos comprendan que las distintas funciones son realizadas por distintas estructuras y que, según el tipo celular que estemos analizando, se presentará un grado mayor de compartimentalización estructural y funcional y que esto tiene también su correlato a otros niveles (tejidos, órganos, sistemas de órganos, etc.). Para el desarrollo de estos contenidos no es necesario describir las características de cada estructura celular (mitocondria, lisosoma, complejo de Golgi, etc.) sino que, a partir del reconocimiento y comprensión de las funciones características de los seres vivos, se puede identificar cuáles son las estructuras responsables de cumplir estas funciones en distintos organismos y a distintos niveles.
- Identificar los niveles de organización de la materia en los distintos seres vivos, permitiendo establecer regularidades y diferencias entre ellos. El nivel celular como nivel intermedio

(entre los átomos y los organismos) resulta fundamental para la comprensión de las características que presentan los seres vivos, y puede funcionar como un criterio de clasificación clave para comprender la diversidad de éstos.

El desarrollo de las características del ADN como la molécula responsable de contener la información genética de todos los organismos vivos, la comprensión de la universalidad del código genético, la aproximación a los mecanismos que permiten "interpretar" esa información genética en características fenotípicas (transcripción y traducción) permitirán en su conjunto contribuir a la comprensión más acabada del proceso evolutivo. En este sentido, no es necesario que el alumno conozca la composición química del ADN, ni el detalle de los mecanismos por los cuales se transmite la información, sino que pueda comprender la importancia del material genético para la caracterización celular e identidad individual, asociar esos procesos invisibles a los ojos con la complejidad, con la diversidad, y poder interpretar, por ejemplo, que la regeneración de piel donde hay una herida es resultado de "ese comando", tanto como que cualquier error en el mismo puede resultar en alteraciones estructurales y/o funcionales en los seres vivos. Para el desarrollo de estos contenidos actualmente existe una gran cantidad de videos que, con modelizaciones sencillas, presentan las características principales del material genético y de los procesos celulares en que participa, y, en muchos casos, complementados con entrevistas a investigadores argentinos sobre estas temáticas[223].

Esta aproximación al conocimiento de los procesos genéticos, se constituye en una "herramienta" necesaria para la comprensión de la finalidad que persiguen las nuevas biotecnologías, y puede ser un punto de conexión para el abordaje de este contenido, sobre sus alcances y desafíos éticos.

Para este último punto, el análisis de distintas noticias periodísticas que diariamente se publican en los medios de información, es una fuente muy rica y muchas veces de interés para los alumnos. Es por ello que, para la discusión de dichas noticias, se puede proponer como actividad que, en pequeños grupos, representen a distintas entidades o actores sociales (médicos, científicos, productores, religiosos, legisladores, abogados, etc.) y se expongan sus opiniones fundadas sobre un tema en particular (clonación, organismos transgénicos, fecundación asistida, etc.). Esto requerirá, que cada grupo se informe de la temática abordada, desarrolle con claridad expositiva su argumentación, esté atento a los cuestionamientos de los otros grupos para poder darle respuesta o rebatirlos, etc. Estos debates deberán ser moderados por el docente, apuntando a que todos se escuchen y dejando en claro que no habrá un ganador sino que, el objetivo, es poder comprender los distintos intereses que se ponen en juego en el tratamiento de cualquier temática de relevancia social. Simultáneamente, esto puede ser una forma de evaluación de la apropiación adecuada de los contenidos, puesta en juego en la argumentación de las propuestas.

Una vez más, la aproximación histórica sobre un contenido trabajado, resulta interesante para reflexionar con los alumnos acerca de las particularidades de la construcción del conocimiento científico. En este caso, la historia sobre el descubrimiento del ADN como molécula responsable de la herencia y su estructura, es un ejemplo adecuado para reconocer la competencia entre distintos científicos (Watson y Crick, Pauling, etc.), la discriminación de género (sufrida por Rosalind Franklin), la relación con la tecnología (cristalografías de rayos X), etc.

Por otro lado, el desarrollo de los contenidos relacionados con la reproducción y la herencia, se podrán vincular con los contenidos correspondientes en el eje del cuerpo humano y sus cuidados. En este sentido, la comprensión de los procesos de mitosis y meiosis, deberá destacar la finalidad que tienen los mismos en los distintos organismos, y en las distintas estructuras orgánicas (somáticas y sexuales) dejando de lado aspectos que no constituyen aportes para la comprensión de ese objetivo (como las fases en cada uno de ellos). Abordado de esta forma, se vuelve a tender un puente entre mecanismos a nivel celular y a nivel organísmico, lo que permitiría el reconocimiento del papel que juegan estos procesos en el ser humano (como en otros vertebrados) en la formación de gametas, en el crecimiento, en la reconstrucción de tejidos, etc.

[223] Colección Explora Los Genes.

En este contexto del análisis de los procesos de reproducción celular se puede preguntar a los alumnos ¿Qué ocurriría con el proceso de fecundación si se realizara entre dos células formadas por mitosis? o ¿Qué ocurriría si el único proceso por el cual se reprodujeran los seres vivos involucraran mecanismos asexuales? Tales cuestionamientos, posibilitarán reflexionar sobre la variedad de mecanismos que han sido seleccionados para favorecer la adaptación de los organismos a los distintos "dilemas" planteados por la variedad ambiental, a lo largo de la historia de la vida en la Tierra.

En definitiva, el objetivo principal del desarrollo de los contenidos de ADN, reproducción, herencia y evolución, pretende recapitular los niveles de organización de los seres vivos (ecosistema, organismo, célula, etc.), dándoles un sentido unificador a través de la comprensión de la historia de la vida en la Tierra, y del proceso evolutivo que ha experimentado la misma.

El cuerpo humano y sus cuidados

El cuerpo humano resulta, posiblemente, el ejemplo más claro, cercano y concreto para trabajar la conceptualización de sistema abierto[224] con los alumnos ingresantes al Ciclo Básico. Se sugiere promover el reconocimiento de cada organismo como una totalidad y, a partir de allí, "rescatar" sus componentes y funciones. Se puede partir desde ejemplos cotidianos, considerando su historia escolar y propiciar que el alumno encuentre una asociación entre estructuras vinculadas en determinada función. En este aspecto se propone acordar con los docentes de Ed. Física, el abordaje simultáneo o, incluso compartido (experiencias de trabajo conjunto de docentes de Ed. Física y de Biología con el grupo de alumnos) de la ubicación y caracterización de partes del cuerpo involucradas en el movimiento. Se sugiere realizar una caracterización general, identificando en principio partes visibles (cabeza, tronco, extremidades, articulaciones), para luego propiciar el reconocimiento de cavidades y estructuras internas y ampliar el conocimiento que los alumnos tienen sobre ellas, adecuándolo al nivel de formulación o alcance que se pretenda trabajar. La concepción de cuerpo como sistema abierto puede trabajarse como un ejemplo particular durante el abordaje de características de los seres vivos, y retomarse, anualmente, enfatizando determinados aspectos de cierta función vital. En este sentido, por ejemplo, la función de nutrición se podrá desarrollar a partir del reconocimiento del tipo de nutrición heterótrofa, y abordar, sin perder de vista la integridad, aspectos de los sistemas involucrados en ella (digestivo, respiratorio, circulatorio y excretor). Sin perder de vista la integridad quiere decir que, el trabajo en el aula, tenderá a favorecer la comprensión de la nutrición, la importancia de la misma para la supervivencia del organismo, el reconocimiento del "trabajo del cuerpo" para llevarla a cabo, y su vinculación con la salud; y no detenerse en la descripción detallada de estructuras y funciones. Esto será objetivo de otro nivel de formulación del contenido, posiblemente en el Ciclo Orientado. Para trabajar con los alumnos en el Ciclo Básico, resultan útiles representaciones gráficas y materiales concretos. Deberá promoverse la observación de esquemas, maquetas, videos, y ejercitar la esquematización o gráfica individual, así como la producción oral y escrita de los alumnos sobre la temática, de manera de favorecer la relación de ideas y propiciar la comprensión de "un todo". Puede asimismo, resultar interesante, la confección de modelos analógicos[225] del cuerpo humano. Con este tipo de práctica es posible incentivar el trabajo grupal y abordar aspectos implicados en relación con el compromiso, la responsabilidad, la solidaridad, propiciando la comprensión, no sólo de lo disciplinar (sistema biológico de estudio) sino de aspectos sociales y de grupo de trabajo. Cabe destacar, al respecto, que si bien resulta útil el trabajo con modelos, por la participación real que compete al alumno y por la aproximación a una conceptualización desde objetos tangibles, el docente debe ser muy cauteloso al dar las indicaciones para el trabajo, y en la explicación de la simulación. Esta última debe permitir reconocer la analogía, es decir que el docente debe explicitar la correspondencia entre estructura material y biológica, y recalcar que esa es una representación, que no toma en

[224] Conjunto de partes o componentes relacionadas entre sí para cumplir una o más funciones, y que para lograrlo necesita del intercambio de materia y/o energía con el entorno.
[225] Representación (modelo) con objetos concretos que simulan la estructura y función (analógico) de un sistema de estudio.

cuenta todos los aspectos del sistema en estudio, que es una simplificación, que un sistema biológico es mucho más complejo. Podrá hacer alusión a ésto, por ejemplo, comparando las características de los materiales (consistencia, flexibilidad, entre otras), las relaciones de tamaño, (si bien el modelo debe respetar proporciones, quizás el espesor o el diámetro de ciertos materiales, no pueda sustituirse), la ausencia de algunas estructuras (que al no estar involucradas directamente en la función que se pretende demostrar, no forman parte del modelo). Todo lo expresado pone de manifiesto la importancia del docente en el acompañamiento para este tipo de producción, por lo que se recomienda que, si se decide hacer uso de esta metodología de trabajo, el modelo se construya en clase, para lo cual el docente deberá considerar que el tiempo requerido para ese trabajo excede al que pueda planificar para otra actividad. Desde el aspecto biológico, el desarrollo de contenidos de este eje debe estar atravesado a lo largo de toda la escolaridad, de la concepción de cuerpo como conjunto de estructuras (órganos, tejidos, células) que, relacionadas y coordinadamente, posibilitan la realización de funciones vitales (nutrición, relación, reproducción), manteniendo un permanente intercambio de materia y energía con el entorno. No obstante, las prácticas educativas deberán promover, no sólo el conocimiento de la anatomía y funcionamiento del cuerpo humano y su vinculación con la salud, sino considerar también los aspectos psicológicos y socioculturales desde un enfoque integral, que favorezca la comprensión de los humanos como sujetos con múltiples dimensiones (biológica, psicológica, afectiva, social, ética, política, etc.), pero, al mismo tiempo, únicos.

El docente podrá coordinar un espacio de trabajo con un profesional de la salud para que participe de alguna de las clases, ampliando información y atendiendo inquietudes que surjan en el grupo. Interacciones como éstas, con profesionales especializados en una temática que se corresponde a algún contenido curricular, resulta importante no sólo para ampliar la información de buena fuente, sino porque permite crear vínculos sociales quizás desconocidos para los alumnos (conocer de la existencia de profesionales, a qué se dedican, saber dónde buscarlos en caso de necesitarlos, etc.). Considerando la vulnerabilidad de la población estudiantil en este Ciclo deben proponerse actividades que propicien el análisis crítico y la autoestima. Con relación al cuerpo, se puede abordar la imagen de belleza o los estereotipos corporales, y vincularlos con los hábitos de consumo. Se propone un abordaje integral de la temática, considerando para el trabajo, varios aspectos (sociales, culturales, éticos, de salud) dado que "la visión del cuerpo" está implicada directamente con la construcción de subjetividad (característica multidimensional). Podrá resultar interesante la integración de espacios curriculares (pertenecientes a los Dptos. de Cs. Sociales, Cs. Naturales, Lenguajes Artísticos, Prácticas del Lenguaje) en un trabajo conjunto en donde, no sólo sea posible la articulación de contenidos, sino también la interacción en el mismo ambiente. En caso de que tal interacción *in situ* no fuera posible, el docente a cargo deberá tomar en cuenta (buscar información, asesorarse, propiciar la articulación de contenidos de otros espacios curriculares) todos los aspectos mencionados para favorecer el tratamiento integral, así como para afrontar posibles derivaciones durante el desarrollo de la temática. Si consideramos la importancia que la imagen tiene en nuestras vidas, se podrá recurrir a la búsqueda de éstas en la publicidad gráfica (revistas, pósters, folletos de propagandas) y en los medios masivos de comunicación, y solicitar a los alumnos un análisis de las mismas. Para orientarlos, se podría movilizar al grupo preguntando: ¿qué producto promueve la publicidad?, ¿qué asociación encuentra entre el producto y el cuerpo?, ¿qué características del sujeto son las que se destacan?, entre otras, según el objetivo del trabajo. Posteriormente, se podrá solicitar un análisis similar sobre otras imágenes en las cuales los cuerpos no se correspondan con los estereotipados que seleccionaron anteriormente. Pueden ser imágenes actuales, familiares, o de grupos sociales, en donde se evidencien variadas características corporales, anímicas, socioeconómicas o imágenes de otros tiempos y culturas. A partir de la comparación de ambos análisis será posible propiciar la reflexión sobre la construcción del ideal de belleza corporal, del interés por el cuerpo, de su cuidado y de la salud. Los alumnos podrán manifestar aspectos relacionados con la reflexión que han podido hacer en producciones artísticas, gráficas y/o escritas, y compartirlas con otros grupos

de alumnos, en caso de organizarse una actividad de este tipo en la institución. Como este ejemplo podrán ser trabajados otros contenidos de la ESI, y resultará valiosa la consulta de los cuadernillos editados para tal fin[226]. Los docentes, asimismo, pueden promover un trabajo conjunto entre varios espacios curriculares, e instar a la institución que gestione una organización espacial y temporal adecuada para el desarrollo de este tipo de contenidos. Se podrá considerar incluso, la participación de agentes externos al establecimiento educativo, como profesionales especializados en el tema, y familiares de los alumnos.

Para propiciar el desarrollo sobre la valoración de la prevención, se sugiere trabajar desde una perspectiva integral, y en términos de probabilidades de una de vida saludable, dirigida al sujeto como parte de una sociedad, y no a un individuo al que se le establecen prescripciones determinantes. En este sentido, podrán trabajarse muchos aspectos "problemáticos" en nuestra sociedad actual, cíclicamente en distintos años, sin anticipar el desarrollo de los mismos si la problemática no está presente en los alumnos, es decir que, el abordaje de la temática ocurrirá si es necesaria, es útil, o proviene de la demanda de los alumnos.

El estudio de la función de relación deberá plantearse, como para otras funciones vitales, sin perder de vista la integralidad que constituye el cuerpo y su dependencia con el medio. En este sentido, puede resultar útil hacer una referencia general a las interacciones de los seres vivos, rescatando contenidos trabajados en el abordaje de ecosistemas, tales como la influencia de factores externos y el comportamiento de los organismos. Esto puede constituirse en una primera aproximación a la conceptualización de estímulo y de respuesta. Deberá ampliarse posteriormente, integrando otros aspectos inherentes, por ejemplo, al origen (externo o interno), a la coordinación y al tipo de respuesta, etc. Se deberá favorecer la comprensión de "una finalidad", explicitando estructuras receptoras y efectoras, pero sin la necesidad de detallar conexiones ni especificar nominaciones, las que podrán trabajarse en estudios superiores. Una actividad inicial podría ser la de solicitar a los alumnos que realicen una descripción de lo que les ocurre en un lugar y tiempo determinado, por ejemplo, durante el camino al colegio, o durante el recreo. La descripción deberá ser detallada, considerando todos los factores ambientales. En un análisis posterior de las mismas, el docente dirigirá la atención de manera de destacar elementos o factores que actúen como estímulos (luces, ruidos, voces, viento, sensación térmica, movimiento de personas y/u otros objetos, olores, hambre, etc.) y la acción de cada uno de ellos (charlar, caminar, mirar a su alrededor, prestar atención antes de cruzar la calle, arreglarse el cabello que el viento despeinó, saborear un caramelo, etc.). De esta forma, podrán ir construyendo conjuntamente los conceptos de estímulo, receptor, efector y de coordinación. Al mismo tiempo esta actividad de descripción y análisis, además de favorecer sus habilidades en relación con las prácticas del lenguaje, los obliga a "detenerse" y notar lo que sucede a su alrededor y todo lo que son capaces de hacer de manera simultánea y sin darse cuenta, favoreciendo la comprensión de integridad. Podrán plantearse situaciones problemáticas comunes de experimentar en nuestras vidas para desarrollar el contenido referente a homeostasis, como por ejemplo ¿por qué tiritamos?, ¿por qué se nos pone "la piel de gallina"?, ¿cómo pueden explicar el aumento de latidos por minuto, qué perciben inmediatamente después de correr?, ¿qué es el sudor? Con este tipo de interrogantes, los alumnos probablemente acudan a sus conocimientos cotidianos y a su imaginación, para establecer relaciones cuando se les presentan esas características corporales y las causas que pueden provocarlas, intentando explicar tales situaciones y deberán, asimismo, buscar información sobre esos procesos. Le corresponde al docente incentivar la curiosidad y favorecer la producción de explicaciones por parte de los alumnos, los que, en un clima de respeto mutuo, podrán intercambiar y debatir, para finalmente comprender estas reacciones como mecanismos que el cuerpo "pone en marcha" como respuesta a una alteración en su estado de equilibrio interno.

[226] Serie Cuadernos ESI – Ministerio de Educación de la Nación: Módulos de ESI – Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología y Ministerio de Salud de la Provincia.

El conocimiento sobre características del sistema osteoartromuscular puede partir del abordaje de los movimientos que los alumnos son capaces de realizar. El docente podrá indagar los conocimientos que poseen al respecto, haciendo referencia a las partes del cuerpo que se ponen en actividad al caminar, al practicar deportes, al danzar, etc. Se sugiere establecer vínculos con los docentes de Ed. Física con el objetivo de relacionar contenidos, y acordar modos y tiempos para su abordaje. Desde la Biología, en el Ciclo Básico, deberá desarrollarse la función de los huesos, músculos y articulaciones, como estructuras que, en conjunto e integradas con otros sistemas, son responsables de la protección de ciertos órganos, de la postura erguida y del movimiento, sin la necesidad de profundizar en características específicas. Se propone el trabajo de observación de láminas, videos documentales, la confección de esquemas o modelos analógicos destacando estructuras y funciones. El reconocimiento de ciertas características óseas podrá realizarse con radiografías que el docente o los alumnos puedan conseguir, y destacar en ellas la forma de los huesos, la zona de crecimiento y el tipo de unión entre ellos. Podrá proponerse la clasificación del movimiento muscular según sea voluntario o involuntario, identificando ejemplos para cada caso, y relacionándolo con la función de control nerviosa. Según lo expresado, no se pretende que los alumnos memoricen el nombre de todos los huesos y músculos que forman parte de su cuerpo, sino que sean capaces de reconocer y vincular las características de las estructuras con la función que cumplen, al mismo tiempo que se interesen por su cuidado. En tal sentido, será oportuno "rescatar" los conocimientos sobre alimentación saludable, y detenerse en el significado de dieta balanceada o equilibrada, haciendo hincapié en las características de la etapa que están viviendo los alumnos (edad de crecimiento, de cambios corporales, etc.). Considerando que las características del ambiente influyen en el desarrollo de los sujetos, será necesario hacer referencia a las condiciones de vida saludables. En este sentido, enseñar lo que puede resultar en beneficio, (aprovechar espacios abiertos favorables para un crecimiento sano, óptimos para la recreación) y en perjuicio (la falta de luz, condiciones a veces adversas o no siempre placenteras para la recreación, muchas horas del día en espacios cerrados, etc.) respecto de las características regionales, promueve el tratamiento de contenidos particulares sobre el cuidado del cuerpo. Se deberá explicitar, por ejemplo, la importancia del aporte de vitamina D que se debe ingerir para subsanar la falta de luz solar, y los beneficios que aporta la realización de actividades al aire libre, de manera de favorecer la comprensión de comportamientos que nos permiten adecuarnos al medio en que vivimos. De manera similar, se pueden abordar hábitos relacionados con la postura corporal asociadas a vivencias de los adolescentes. La forma de sentarse y de "sostener" el bipedismo puede dar lugar a trabajar contenidos relacionados con afecciones o problemáticas posibles de aparecer como consecuencias de malos hábitos posturales. Asimismo, podrán trabajarse vinculándolos con características psicológicas y socioculturales que ponen de manifiesto "el lugar" que ocupa el cuerpo y la apariencia corporal en la búsqueda de identidad (como forma de expresión, para "pertenecer" a un grupo, por vergüenza a mostrar los cambios, etc.).

Todas estas temáticas pueden trabajarse de forma grupal, incentivando la búsqueda bibliográfica, la consulta a profesionales de la salud, haciendo encuestas sobre algún aspecto de interés, etc. lo que propiciará el desarrollo de contenidos vinculados con el diseño experimental, el manejo de la información, el compromiso con la tarea, entre otros. El trabajo grupal deberá resultar en la exposición posterior de una producción que dé lugar a la participación, al debate, y a la reflexión sobre la responsabilidad que compete a cada uno, en relación con un crecimiento saludable.

En relación con los contenidos que hacen referencia a la adolescencia, se sugiere un abordaje tendiente al reconocimiento de las características de esa etapa en los propios alumnos. Podrá hacerse proponiendo trabajos en pequeños grupos e interpelándolos para que "descubran" aspectos de sí mismos y de sus compañeros. Se les puede solicitar que se describan de acuerdo al carácter que poseen, lo que les gusta hacer, lo que consideran lo peor de estar viviendo esa etapa, por ejemplo, y que lo plasmen en un afiche para compartir con el grupo. El docente podrá destacar, luego de todas las presentaciones, lo común y lo diverso, y referirse a las características

con relación a las esferas psíquica, física y sociocultural que, interrelacionadas, conforman al individuo como una integridad. Otra posibilidad, es abordar el contenido de manera más objetiva, a partir de la proyección de un video educativo en el que se manifiesten los cambios en la pubertad y adolescencia, y solicitar posteriormente a cada alumno que escriba lo que le llamó la atención, lo que entendió y lo que no entendió. Estas producciones darán un indicio al docente sobre los aspectos de mayor interés para los alumnos y los que debe desarrollar con mayor detalle, sin poner "al descubierto" lo que a cada uno de ellos les está ocurriendo. Se podrá articular con docentes del Depto. de Cs. Sociales el abordaje de características del ser adolescente en otras culturas. Para ello, puede resultar interesante el planteo de situaciones problemáticas tales como ¿cómo imaginan la adolescencia en tiempos en que la expectativa de vida no superaba los 30 años? o ¿qué características que se vivencian en la actualidad podría destacar en un niño que debía salir con su padre para aprender sobre la caza de animales, ya que sería su sustento de vida?, o ¿qué adolescencia viven los púberes de pueblos que pasan años en guerra?, entre otras. Estos cuestionamientos, propiciarán la indagación y análisis sobre condiciones de vida, y podrán constituirse en punto de anclaje para el desarrollo de contenidos referidos a la pubertad y la "preparación del cuerpo" con fines reproductivos, y de otros relacionados con el reconocimiento de aspectos en los que intervienen cuestiones sociales, pautas culturales, mejoramiento de la calidad de vida, etc. Asimismo, es posible abordar estas cuestiones a partir de las características de los seres vivos, y del reconocimiento de la reproducción como una función vital e indispensable para la supervivencia de la especie. Hacer referencia a esta finalidad, puede ser un interesante disparador para desarrollar contenidos relacionados con la sexualidad, entendiéndola como el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, culturales, socioeconómicos, éticos, y reconociéndola, entonces, como particularidad de la especie humana. Desde esta perspectiva, es factible el desarrollo de ciertos contenidos tendientes al reconocimiento y valoración de los sentimientos en las relaciones (pareja, amistad) como un aspecto de la sexualidad humana, en contraste con la ausencia de los mismos en casos de reproducción y genitalidad en otros seres vivos. Con este propósito, se pretende que los docentes se capaciten y actualicen en el tratamiento de esta temática, así como de otras que plantea la ESI. Desde este Diseño Curricular se brindan algunas ideas para su abordaje, pero las formas de trabajo pueden ser diversas como es la realidad social, cultural, religiosa, etc., que podemos encontrar en el aula, a pesar de que los individuos que en ella se concentren sean similares anatómica y fisiológicamente así como en edad, y corresponde al docente adecuar su práctica, atendiendo a esa complejidad. Al respecto, desde hace un par de años, dependencias provinciales tanto como nacionales están implementando cursos, confeccionando y distribuyendo material relativo a la ESI.

El desarrollo del contenido de infecciones de transmisión sexual (ITS) puede abordarse a partir del conocimiento de la biodiversidad, haciendo referencia para el caso, en los perjuicios que causan al hombre algunos microorganismos. El tratamiento de este contenido, traerá a colación la inclusión de los virus en esta categoría, haciendo propicia la ocasión de reiterar la característica utilitaria de las clasificaciones. Se pretende una indagación de las ITS, sobre sus características principales y especialmente sobre su forma de prevención, sin incursionar en detalles médicos, pero con el objetivo de favorecer la implementación de hábitos saludables. No puede faltar el desarrollo del contenido VIH-SIDA y su explicitación, favoreciendo el reconocimiento de la diferencia entre ambos conceptos. Existe variada bibliografía que puede consultarse sobre esta temática, así como videos educativos, y películas que pueden proyectarse y a partir de allí abordar aspectos biológicos y sociales. Asimismo, el abordaje de acciones de salud preventivas, permitirá favorecer la diferenciación entre profilaxis y anticoncepción. La visita de algún profesional de la salud a alguna de las clases puede resultar valiosa para "contactar" a los alumnos con la problemática local, no sólo en lo referente al VIH, sino a cualquier tipo de riesgo con relación a la salud sexual. Al mismo tiempo, puede facilitar el establecimiento de una relación de confianza, que permita al alumno obtener información "pasando desapercibido" en el

contexto del aula, cuando quizás sienta interés particular por algo y no esté dispuesto a develarlo en solitario, o no sepa cómo hacerlo.

Cabe reiterar que, el abordaje de los contenidos en relación con la sexualidad debe sustentarse en la prudencia y el respeto, ofreciendo un espacio para el trabajo en armonía y en confianza, y sin perder de vista el objetivo de formación en el ámbito escolar. Considerar ésto significa entender que no sólo las palabras, sino los gestos y las actitudes enseñan, se enseña con el ejemplo, y en el aula le corresponde al docente. Así es que los contenidos deberán desarrollarse aceptando la diversidad, dando lugar a la palabra y a la escucha, y con intervenciones pertinentes de manera de favorecer la construcción de identidad y de comportamientos saludables.

La tierra, el universo y sus cambios

El abordaje de los contenidos de este eje estará en íntima relación con los desarrollados en el eje de los seres vivos y en el de los fenómenos del mundo físico, principalmente. Se puede plantear una primera aproximación al concepto de sistema, abordando las características del planeta Tierra como un todo y luego identificando algunas de sus "partes" o subsistemas y sus interacciones. De manera inversa, se podría abordar el análisis de ecosistemas más cercanos a los alumnos, para luego abordar aquellos contenidos referidos al planeta Tierra.

Para la caracterización de los subsistemas terrestres se propone enfatizar en aquellas porciones de cada uno de éstos que están en íntimo contacto con los seres vivos (suelo, tropósfera y cuerpos de agua superficiales). Ésto favorecerá su apropiación al ser más accesible por su cercanía, tendrá un mayor grado de relación con contenidos de otros ejes, y permitirá la construcción progresiva del concepto de biósfera. Se propone reservar para el Ciclo Orientado, contenidos más específicos en la caracterización y análisis de la geósfera, atmósfera e hidrósfera. Aquí, nuevamente, una salida de campo o el recuerdo de la misma puede favorecer el tratamiento de estos contenidos, ya que en nuestra provincia se puede acceder fácilmente a la observación de perfiles de suelo que quedan expuestos por la realización de rutas o canteras, o a cuerpos de agua con distintas características (lagos, lagunas, arroyos, mar, etc.). En este caso, como para el estudio de ecosistemas, se podrá abordar la caracterización de los subsistemas a partir de la observación y descripción. Se solicitará luego la consulta bibliográfica, que si bien es amplia y variada en esta temática, el docente deberá limitar a los aspectos pretendidos de estudio, evitando trabajar con excesiva información (no son necesarios para este nivel de formulación el conocimiento de datos geológicos, físicos ni químicos). El docente deberá propiciar el reconocimiento de las características generales (localización, tipo de materia que lo constituye y estado de agregación predominante, entre otros), de las relaciones entre los subsistemas, es decir, poder evidenciar cómo lo que ocurre en un subsistema puede afectar a otro/s y de la importancia de los mismos para el desarrollo de la vida. El conocimiento de las características generales puede trabajarse a partir de la observación y búsqueda bibliográfica. El reconocimiento de las relaciones entre los subsistemas, así como la importancia de los mismos para el desarrollo de la vida, pueden propiciarse a partir del análisis de información sobre sucesos y procesos. El docente deberá favorecer este análisis e interpretación, indagando, por ejemplo, sobre el caso de la erupción de un volcán: ¿qué consecuencias se vivieron?, ¿a quiénes afectó y en qué subsistema ubica las afecciones?, ¿en qué subsistema ubica al volcán?, o problematizando una acción del hombre sobre un ambiente particular y cuestionando sobre componentes que se verían posiblemente modificados.

De la misma manera, se sugiere desarrollar algunos ciclos de la materia (agua y posiblemente carbono) como una forma de favorecer la comprensión de la relación que existe entre los distintos componentes de un sistema, y el análisis de la variable energética que en éstos se dan, estableciendo un vínculo con contenidos a desarrollar en el eje de los fenómenos del mundo físico. Estos son contenidos que pueden abordar tanto el docente de físico-química como el de biología. Se sugiere acordar previamente, en las reuniones de departamento, en qué aspectos

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

hacer énfasis, fijando el alcance para estos desarrollos y articular posibles intervenciones entre ellos, de manera de favorecer la comprensión de relaciones desde ambos espacios curriculares.

La identificación y clasificación de los recursos naturales permitirá establecer vínculos con contenidos de otros ejes (abordando recursos que tienen relación con el aprovechamiento de los seres vivos, con la utilización de distintas fuentes de energía, con la producción de reacciones químicas, etc.) y de otros espacios curriculares (Tecnología y Cs. Sociales). El abordaje de la clasificación de los mismos puede resultar propicio para analizar el procedimiento de clasificar que será útil en el desarrollo de distintos contenidos de las Ciencias Naturales. Al respecto, se deberá enseñar que la clasificación depende del fin para el cual se haga, y a establecer criterios que le den sentido, los cuales podrán responder a su origen, a su renovabilidad, al modo de utilización, etc. Se podrá poner en práctica la clasificación con objetos de uso cotidiano, con materiales concretos, con las muestras recolectadas en una salida de campo, etc. ejercitando la conceptualización de criterio de clasificación. Para el caso de recursos naturales, podrán aprovecharse muestras diversas de agua dulce y salada, de arena, de arcilla, de estructuras vegetales terrestres y acuáticas, etc., y solicitar que los alumnos las agrupen considerando similitudes. Posteriormente, deberán identificar el criterio con el que lo hicieron, que para los ejemplos mencionados podrá ser: subsistema al que pertenecen (hidrósfera, geósfera, biósfera), tipo de materia que lo constituye predominantemente (inorgánico u orgánico), el origen (mineral o biológico), entre otros. El reconocimiento de distintas agrupaciones (diferentes grupos según el criterio utilizado) pondrá en evidencia el carácter funcional del procedimiento de la clasificación. Si no se cuenta con muestras como las mencionadas, se podrán realizar actividades similares con figuras o fotos de ambientes diversos, con artículos periodísticos que hagan mención a recursos naturales, entre otros.

Por otro lado, pensar en el uso de recursos naturales implica pensar en alteraciones a algún ecosistema natural y, por lo tanto, podrá abordarse desde esa perspectiva y habilitar el tratamiento del contenido *uso sostenible*, analizando ejemplos regionales (aprovechamiento de recursos forestales, de la turba, del petróleo, del ganado ovino, etc.). Ésto posibilitaría la realización de un encuentro o jornada que involucre a docentes de otros espacios curriculares para realizar proyectos institucionales que propongan difundir y promover hábitos de consumo responsable, y medidas que favorezcan el cuidado del ambiente. Asimismo, se podrá propiciar la interacción con instituciones locales que efectivamente estén trabajando en proyectos referidos a la reutilización y reciclado de materiales, y/o promover la participación del alumnado en campañas de limpieza de espacios de la ciudad.

El desarrollo de los contenidos relacionados con el Universo pretende, por un lado evidenciar que ciertos procesos ocurren a diferente escala y son comunes a distintos eventos, y por otro lado, enmarcar a los contenidos relacionados con la Tierra en una escala temporal y espacial mayor. Es decir que, los distintos contenidos que se abordan sobre la Tierra (origen, historia, naturaleza, etc.) tienen referentes de distinta jerarquía (Sistema Solar, Galaxia, Universo). Con el desarrollo de estos contenidos se pretende introducir la historia de nuestro planeta en la historia del Universo, y no la comprensión de todos los mecanismos que han jugado un papel clave en su formación, ni el conocimiento pormenorizado de estructuras. Para ésto, la lectura de textos o la observación de un video que abarque el origen del Universo y del Sistema Solar, puede ser un "puente" para la comprensión que unifique estos procesos con los que ocurren en la Tierra[227]. Esto no significa abordar superficialmente el tema, sino que esta introducción al tema del Universo y del Sistema Solar, que podrá profundizarse en el Ciclo Orientado, permitirá dar un contexto más amplio para la comprensión de los contenidos de la Tierra.

El abordaje de los contenidos referidos a la historia de la Tierra, se propone realizarlo en conjunto con los contenidos sobre evolución de los seres vivos, recuperando en primer lugar lo desarrollado sobre el origen de los mismos. Con ésto, se pretende favorecer la comprensión de la

[227] Videos Explora La Tierra

interrelación entre los cambios que ha experimentado la Tierra (en sus características geo-físico-químicas) y los cambios de los seres vivos que la habitan y habitaron. En este sentido, una actividad que puede favorecer esta apropiación consiste en analizar cómo ha variado la concentración de oxígeno atmosférico en relación con la proliferación de organismos fotosintéticos, y cómo ésto determinó que puedan surgir procesos celulares aeróbicos (respiración celular) que redundaron en el mayor rédito energético de los nutrientes. Este análisis puede realizarse mediante la comparación de tablas o gráficos con datos de diferentes épocas. Considerando que los valores que surgen de trabajos científicos para este tipo de estudios resultan alejados de los que cualquier ciudadano "maneja" cotidianamente, se sugiere mostrar a los alumnos valores porcentuales que faciliten la interpretación. Ésto posibilitará el desarrollo de la capacidad de interpretar representaciones gráficas y expresiones relativas de datos, y no sólo la asimilación de valores numéricos absolutos, favoreciendo la apropiación de "herramientas" necesarias en la vida cotidiana. Otra actividad que apunta a relacionar cambios planetarios con los de la biodiversidad, es a través del análisis de la Deriva Continental y el cambio en la posición relativa de los mares respecto a la ubicación y distribución actual de los continentes, y de los distintos grupos de seres vivos, respectivamente. En este sentido, nuestra provincia permite abordar algunos de estos procesos, por ejemplo a lo largo de la Ruta Nac. N° 3 podemos encontrar varios sitios donde se encuentran fósiles de origen marino, lo que permite deducir que en algún momento ese sector ha estado cubierto por el mar. Otro ejemplo es la distribución del género Nothofagus, en el SO de Sudamérica, Nueva Zelanda y Tasmania; o de distintos camélidos que podemos encontrar tanto en América como en África, que aportan datos sobre un origen común de estas especies, cuando los continentes estuvieron unidos (Gondwana).

El análisis de estos procesos implicará para el docente, reforzar la idea de escalas de tiempo y espacio mayores que las que se utilizan cotidianamente. A los efectos de facilitar la lectura e interpretación de datos de estas escalas, es común el uso de la notación científica, lo cual resulta también una forma de expresión alejada del conocimiento cotidiano. Se propone un trabajo articulado con Matemática para favorecer su comprensión. Nuevamente aquí, el uso de recursos audiovisuales, además de ser atractivos para los alumnos, se vuelve relevante ya que, a través de ellos, se facilita la comprensión de estos conceptos, pudiendo resumir dinámicamente procesos a grandes escalas espacio – temporales.

Los fenómenos del mundo físico

Para este eje se sugiere un abordaje tendiente a la comprensión de los contenidos dejando de lado los algoritmos matemáticos, es decir, la aplicación de ecuaciones en la resolución de ejercicios descontextualizados, ya que la mayoría de las veces los alumnos aprenden a resolver ejercicios, sin comprender las nociones involucradas.

La energía es un concepto central, que permite interpretar muchos fenómenos naturales, y favorece la comprensión de procesos vinculados a otros ejes y otros espacios curriculares. Por ejemplo, la energía está involucrada en los estados de agregación de la materia, en las reacciones químicas, resulta fundamental para comprender la estructura de las redes tróficas, en Tecnología es clave para comprender el funcionamiento de los sistemas técnicos, puede decirse, entonces, que está presente en nuestras vidas pero su conceptualización es compleja, y demandará un trabajo progresivo a lo largo de toda la escolaridad.

Los estudiantes están familiarizados con el término energía debido a que está presente en los medios de comunicación masivos y en nuestra vida diaria. Expresiones habituales como "consumo energético", "gasto de energía", "bebida energizante", "transmite energía negativa", entre otras, están alejadas del significado científico del término. No obstante, pueden tomarse como punto de partida para favorecer la construcción de conceptos más precisos. Para vincular el uso cotidiano de la palabra energía al significado de referencia en el campo de las Ciencias Naturales, el docente puede proponer a los alumnos que realicen un relevamiento en diarios, revistas, Internet, noticieros, y registren en qué contextos se utiliza el término energía, para luego

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

discutir sobre las "acepciones" que admite el concepto. Puede asimismo, proponer un tema particular para la búsqueda de la información, por ejemplo, la problemática energética en nuestro país y realizar un análisis crítico del uso que hacemos de la energía. La intención es que los alumnos dirijan su atención hacia las manifestaciones de la energía observadas en su entorno cotidiano, por ejemplo, en un movimiento sísmico, en un incendio, en el crecimiento de las plantas, entre otras. Algunos objetos cotidianos sencillos, como una linterna, sirven para ilustrar el "pasaje" de energía entre sistemas, en los cuales la energía va "cambiando" de forma (transformación).

Se puede entender a la energía como la capacidad de "hacer algo": generar un movimiento, deformar un objeto, generar calor, luz o sonido. Es importante que los alumnos comprendan que es una magnitud física abstracta que permite caracterizar los sistemas para estudiarlos y entenderlos, que se presenta de diferentes formas (eólica, eléctrica, química, térmica, etc.) y existen una gran variedad de fuentes (sol, agua, viento, etc.). El objetivo es que los alumnos puedan vincular cada una de las formas de energía con su fuente, como, por ejemplo, la energía eólica con el viento, la energía hidráulica con el agua, la energía química con los alimentos, etc. y observar que en todas las formas de energía "aparece" la energía cinética (relacionada con el movimiento) y/o la energía potencial (relacionada con el almacenamiento de energía en distintas formas).

El uso de las TIC (simulaciones, imágenes, videos, etc.) contribuye a mejorar y enriquecer la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos, y éstas son muy útiles cuando no es posible realizar prácticas de laboratorio por falta del mismo o del material necesario. Una simulación cuidadosamente diseñada puede mantener conexiones con la vida real, resaltando, ocultando y/o ajustando ciertas características hasta que el estudiante perciba los aspectos relevantes que sirven para explicar el hecho. Por ejemplo, si queremos utilizar una simulación para que los estudiantes comprendan la conservación de la energía mecánica podremos usar una actividad en la que se vea la relación entre la energía potencial gravitatoria y cinética, en un modelo idealizado sin pérdidas por fricción. Una simulación interesante para ello se puede encontrar en la página de Internet: PhET Interactive Simulations[228].

Para que los alumnos comiencen a construir el concepto de energía, el docente puede presentar dibujos, fotos, videos, que muestren diferentes objetos, situaciones y máquinas donde se manifieste la energía. Debe procurar que las situaciones mostradas sean suficientemente variadas y que puedan asociarse a distintas formas y fuentes de energía. Esa variedad de situaciones posibilitará que los alumnos puedan reconocerla en el ámbito cotidiano, la asocien con cambios que se producen en su entorno, y reconozcan diferentes maneras en que la energía puede ser transferida de un sistema a otro. Por ejemplo, si la situación que se presenta es una pava con agua puesta al fuego, los alumnos pueden reconocer la existencia de un fenómeno donde se transforma la energía contenida en el gas (química) en energía lumínica y térmica observable en la llama, y se transfiere al agua de la pava haciendo que ésta aumente su temperatura hasta que hierva. También puede llevarse al aula una pila, en la que la energía acumulada no se percibe, se pone de manifiesto cuando se la transfiere a la lamparita de una linterna y ésta se enciende. Por eso, la enseñanza de este contenido requiere de aproximaciones y ejemplificaciones sucesivas, en variados contextos, que permitan la construcción a la cual nos referimos.

Para analizar las fuentes de energía, los alumnos pueden buscar información sobre cómo esas fuentes son utilizadas en nuestro país, comparar con lo que ocurre en otros países, y reflexionar sobre las repercusiones ambientales y sociales que produce la obtención de energía útil. Se puede integrar con Tecnología, estudiando los avances tecnológicos que posibilitan el aprovechamiento de las diferentes fuentes de energía (por ej. paneles solares, generadores eólicos, etc.).

[228] http://phet.colorado.edu; en particular, la simulación de la energía es: http://phet.colorado.edu/sims/energy-skate-park/energy-skate-park_es.jnlp

Para abordar el papel que cumple la energía con los cambios de estado, puede pedirse a los alumnos que respondan las siguientes preguntas: ¿siempre que caliento un cuerpo aumenta la temperatura?, si caliento un sistema formado por agua sólida – agua líquida, ¿la temperatura del mismo aumentará en todo momento? Para corroborar o refutar las respuestas, puede realizarse el siguiente trabajo práctico experimental: colocar en un recipiente agua líquida con cubitos de hielo, ponerlo sobre el fuego (si es una hornalla poner el fuego en mínimo) e ir tomando la temperatura del sistema cada minuto. Tener en cuenta que deben agitar el sistema para mantener la temperatura homogénea. Continuar hasta que hierva el agua. Luego, graficar la temperatura en función del tiempo, y visualizar que existen diferentes "momentos" donde la temperatura permanece constante, ¿dónde "se ha ido" la energía térmica de la llama? A partir de estos resultados, se puede concluir que la energía que entrega la llama al sistema hace que la temperatura no aumente mientras coexisten dos estados (sólido-líquido y líquido-gaseoso).

Una experiencia que permite ampliar la noción de calor y de temperatura es el diseño de una construcción sencilla que consiste en introducir un recipiente con agua fría dentro de otro recipiente con agua caliente, colocando un termómetro dentro de cada uno y cuidando que éste no toque las paredes ni el piso de los recipientes. Los alumnos podrán leer la temperatura de ambos termómetros al inicio de la experiencia, y repetir la lectura a intervalos regulares de tiempo, tomando la precaución de hacerlo simultáneamente. Podrán reconocer que los cambios de temperatura que leen, sólo pueden deberse al "pasaje" de calor entre los líquidos, y podrán hipotetizar en qué sentido se realiza ese "viaje", ejercitando así procedimientos propios de la ciencia. El docente explicitará que el "viaje" al que ellos hacen referencia se corresponde con la transferencia de energía denominada calor. Este trabajo permitirá también practicar el registro de datos de manera ordenada en una tabla, para luego volcarlos en una representación gráfica. Este momento es oportuno para que el docente les mencione que, en el siglo XVII, se creía que existía un fluido hipotético llamado "calórico" que sería el responsable del calor en la materia, o pedirles que investiguen sobre el mismo.

Otra manera de abordar la relación entre calor y temperatura es aprovechando la experiencia que se comenta en el eje "Los materiales y sus transformaciones" de la preparación de un té. Para ese caso, al calentar el agua se reconoce una transferencia de energía desde la llama hacia el agua, lo que denominamos calor. Este calor provoca el aumento del movimiento de las partículas de agua que se registra como un aumento de temperatura.

Un experimento sencillo para visualizar el fenómeno de convección del calor en un fluido se puede realizar colocando un recipiente transparente con agua al fuego y esparcirle polvo de tiza, y ver qué ocurre mientras aumenta la temperatura. A partir de la observación, puede preguntarse a los alumnos si las partículas de tiza se quedaron quietas o se movieron dentro del líquido, y si fue así, cómo fue ese movimiento (sentido, dirección). Luego preguntarles por qué creen que los calefactores se colocan cerca del piso, y los aire acondicionados cerca del techo, relacionándolo con el fenómeno observado. Para visualizar el fenómeno de conducción (y a la vez la dilatación) se necesita un clip y un clavo. Se realiza con el clip un bucle de dos o tres vueltas alrededor del clavo. El clavo debe pasar exactamente por el bucle. Luego, sosteniendo el clavo con una pinza, colocarlo sobre la llama hasta que se ponga al rojo y luego intentar pasarlo por el bucle. ¿Pasa el clavo a través del bucle?, ¿qué le sucedió al clavo?, ¿por qué tomamos el clavo con una pinza y no con la mano directamente? También se puede preguntar ¿por qué los utensilios de cocina de metal tienen mango de plástico o de madera?, ¿por qué se utilizan cucharas de madera?, ¿por qué se coloca una cucharita metálica dentro de un vaso de vidrio si voy a colocar en él agua hirviendo? A partir de estos cuestionamientos, se pueden clasificar los materiales en buenos y malos conductores del calor. Utilizando esta clasificación será posible realizar un experimento para observar el fenómeno de radiación forrando un vaso con papel de aluminio y otro con papel carbónico (o cualquier otro tipo de papel oscuro), colocarles la misma cantidad de agua, medir sus temperaturas, y taparlos. Ponerlos durante unos minutos cerca de un calefactor o directamente al sol, y volver a medir la temperatura del agua. ¿Se calentó el agua? ¿Por qué?, ¿posee el agua

de ambos vasos la misma temperatura?, ¿qué es lo que se modifica en un caso y en otro? Luego de haber visto las tres formas de transferencia del calor, se puede solicitar a los alumnos que busquen otros ejemplos e integrarlo con el eje de la Tierra, reconociendo ejemplos de estos fenómenos en los distintos subsistemas.

Para desarrollar los contenidos relacionados con fuerzas podemos asumir que los alumnos están familiarizados con dicho concepto, ya que para mover un objeto o empujar a un compañero saben que deben tocarlo para lograr el movimiento, deben ejercer una fuerza sobre el objeto o compañero. Por lo tanto, conocen las fuerzas de contacto, pero quizá no tienen el mismo conocimiento sobre las fuerzas a distancia. Una manera de introducir este contenido, podría ser utilizando un imán y unos alfileres donde se pueda reconocer una fuerza a distancia, ya que no se necesita que el imán toque al alfiler para que lo atraiga, aunque si éste está muy alejado del imán, no lo atraerá, o sea que existe una zona del espacio donde el imán "ejerce su fuerza", esa zona se denomina campo de fuerza. Para visualizarlo, se coloca un imán debajo de un papel y se esparcen sobre el mismo, limaduras de hierro, lo recomendable es que utilicen un "salero" para esparcir las limaduras de hierro y poder observar como se van "acomodando". Otro fenómeno interesante para observar es el dibujo que forman las limaduras sobre el papel, según la forma y tamaño del imán.

El estudio de las máquinas simples apunta a comprender su uso, reflexionando sobre el por qué de su forma y no a la mera presentación de la fórmula de la palanca, la polea, etc. Por ejemplo, se podrá solicitar a los alumnos que lleven diferentes pinzas, compararlas y reflexionar por qué algunas tienen el mango más largo que otras, o si quiero cortar un cable o una cadena, ¿utilizo la misma herramienta? Otras preguntas como ¿por qué se utilizan las carretillas para trasladar objetos pesados?, ¿por qué es más fácil subir a un camión un objeto pesado utilizando un plano inclinado que levantarlo directamente, si con el plano inclinado se recorre mayor distancia?, ¿por qué los albañiles pasan una soga a través de una polea para subir los baldes cargados de arena?, entre otras, pueden contribuir a la comprensión del uso de las máquinas simples, las cuales, excepto la polea simple, favorecen a que la fuerza ejercida sea menor que la que se ejercería si no se utilizase. Sería importante que se trabaje este contenido, integradamente, con Tecnología.

Mediante el juego de la cinchada, los alumnos pueden experimentar las fuerzas ejercidas o recibidas. Al utilizar este juego como disparador, se podría representar la fuerza que cada uno realizó en un diagrama de fuerzas. En este momento, si los alumnos no trabajaron con vectores en Matemática, se deberá hacer una breve introducción a ese concepto, indicando que las fuerzas se grafican por medio de vectores, los cuales tienen módulo (lo que mido con la regla luego de aplicar una escala), dirección y sentido. En el juego de la cinchada todas las fuerzas tienen la misma dirección, pero dos sentidos diferentes, si sumamos todas las fuerzas que realizó cada equipo veremos que el equipo ganador realizó más fuerza, por lo tanto, si reemplazamos todas las fuerzas realizadas por los jugadores por una sola fuerza, o sea calculamos la resultante, ésta tendrá la misma dirección que las otras fuerzas y el sentido del equipo ganador. Asimismo, graficando la fuerza opuesta a la resultante, obtenemos la fuerza que equilibra al sistema, la equilibrante. Si las fuerzas, en lugar de ser colineales son concurrentes, se puede obtener la resultante y equilibrante del sistema de fuerzas sólo gráficamente por el método de la poligonal, y dejar el método del paralelogramo (y su resolución analítica), el sistema de fuerzas paralelas y el estudio del equilibrio de rotación para el Ciclo Orientado.

Para introducir el Principio de Inercia se podrán realizar preguntas como: Si viajamos en un vehículo cualquiera y éste arranca bruscamente, ¿hacia dónde nos sentimos impulsados? ¿Y si frena bruscamente? Si el mismo vehículo anterior, sin disminuir su velocidad, entra en una curva cerrada, ¿en qué dirección nos desplazamos nosotros? Se podrá realizar un experimento sencillo colocando sobre un vaso o una taza un naipe y, sobre éste, una moneda. Con el dedo índice, después de sostenerlo con el pulgar, se deberá golpear el borde del naipe para que salga disparado horizontalmente, ¿qué sucede con la moneda? Las respuestas y lo observado, permitirán construir

el Principio de Inercia. Para abordar el Principio de Masa se puede realizar la siguiente experiencia: a dos autitos iguales se les colgará mediante un hilo una tapita de gaseosa (en la que se realizaron un par de agujeritos para pasar el hilo) donde se colocarán monedas. En un primer momento se mantendrá constante la masa del cuerpo (autitos iguales) y se variará la fuerza aplicada sobre cada uno (cantidad de monedas en las tapitas). Se colocarán los autitos a la misma distancia del borde de un pupitre, dejando que las tapitas cuelguen, al soltarlos se observará que ocurre con la aceleración de cada uno. A partir de lo observado, los alumnos podrán reconocer la relación existente entre fuerza y aceleración cuando la masa es constante. En un segundo momento, se colocarán las mismas monedas (cantidad y tipo) en las tapitas y se modificará la masa de uno de los autitos, colocando plastilina sobre él, y se realizará la misma experiencia. En este caso, los alumnos observarán que el autito con menor masa tiene una mayor aceleración, y se podrá obtener la relación que existe entre la masa de un cuerpo y la aceleración que adquiere al aplicarle una fuerza constante. A partir del análisis de los resultados, se explicitarán las proporcionalidades y se obtendrá la fórmula del Principio de Masa. Para el tratamiento del Principio de Acción y Reacción se puede preguntar a los estudiantes cuál es el motivo por el cual al nadar se mueven hacia delante, o por qué las personas dentro de un bote que quiere alejarse de la orilla empujan con los remos hacia la misma. Luego del análisis, se podrá enunciar el Principio de Acción y Reacción.

El abordaje de cinemática implicará el desarrollo de destrezas para realizar gráficos y analizarlos, así como iniciar el trabajo con ecuaciones. En primera instancia deberá abordarse el significado de movimiento, para lo cual podrán consultar textos en libros o en Internet. Posteriormente, reconocerán distintos tipos de movimientos en ejemplos de la vida cotidiana, y podrán asociarlos a ecuaciones que los definan. Se debe trabajar con las ecuaciones horarias básicas, y que luego despejen si necesitan encontrar otra magnitud. Una manera para corroborar la fórmula obtenida es trabajando con las unidades y mostrarles que, sabiendo las unidades de una determinada magnitud, se puede obtener la fórmula para la misma.

A partir de la reconstrucción histórica, el análisis y la reflexión de la evolución de los conceptos físicos, teniendo en cuenta el contexto socio-histórico en que se desarrollaron, es posible trabajar la confrontación de los modelos sobre la luz, como corpúsculos (fotones) u ondas. Una manera de hacerlo, es organizar un foro de discusión. Separar al curso en dos grupos, uno de ellos debe investigar y apoyar la teoría de ondulatoria de la luz, el otro, la corpuscular, y cada uno buscará experimentos que convaliden o rechacen las hipótesis que formulan. El docente deberá intervenir explicitando que ambas teorías son válidas y que explican diferentes fenómenos. Los más sencillos de experimentar son los fenómenos de refracción y reflexión, que mediante variados experimentos se pueden obtener las leyes que los gobiernan. Los fenómenos de la luz comportándose como onda (interferencia y difracción) resultan más difíciles de observar y experimentar, y por ende más complejos de comprender. Para el Ciclo Básico se sugiere la caracterización del espectro de radiación electromagnética y el uso que tienen las diferentes radiaciones, considerando que estos contenidos pueden vincularse con conocimientos cotidianos de los alumnos.

La enseñanza de estos contenidos, pretende que los alumnos sean capaces de reinterpretar algunos fenómenos de la vida cotidiana en el marco de los principios de la Física, y emplearlos en nuevas situaciones que se les presenten.

Los materiales y sus transformaciones

Retomando la idea de construcción de los conceptos estructurantes del área, la enseñanza de los contenidos de este eje debería partir de los conocimientos de los alumnos, de sus modelos iniciales o de sentido común, ya que éstos proporcionan la base necesaria para la construcción de los modelos científicos escolares. Este abordaje posibilitará la evolución de los modelos iniciales durante el trabajo sistemático en los distintos años del Ciclo Básico, permitiéndole al alumno conocer lo nuevo a partir de algo ya conocido, e integrar así dos realidades: la forma de ver

cotidiana, y la perspectiva del área de las Ciencias Naturales (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Serie Cuadernos para el Aula, 6to año Primaria, 2007).

En este sentido, se propone el desarrollo del modelo cinético corpuscular de la materia, como un primer modelo explicativo que sirve para interpretar y explicar una gran parte de la estructura y dinámica del mundo natural cercano a los alumnos, por ejemplo, los estados de agregación de la materia (en un primer momento: sólido, líquido y gaseoso), la dilatación, la difusión, los cambios de estado de agregación, etc.

La construcción de este modelo teórico, típico de la ciencia escolar, se constituye en el punto de llegada de un proceso que se puede iniciar desde el estudio y análisis de fenómenos sencillos. Si preguntamos ¿por qué no se ve el azúcar que introducimos en un vaso con agua después de cierto tiempo? Tal vez la respuesta sea: porque se disolvió! Bien, nombramos el fenómeno, pero eso ¿qué significa? Sabemos que el azúcar está ahí, porque lo intuimos y porque nuestro sentido del gusto la detecta, ¿por qué no la podemos ver? La idea de que el azúcar no se puede ver *porque se ha dividido, fragmentado, en pedacitos tan pequeños que no se pueden ver* (porque el sentido de la vista no las detecta) *y que se ha repartido en el agua*, es la precursora de la noción de partícula. Ese será el momento propicio para incorporar una definición si se cree conveniente (*el pedacito más chiquito de* ***azúcar*** *que se pueda imaginar*).

A partir de la idea de que la materia está formada por partículas se pueden explicar, inicialmente, las propiedades macroscópicas de los estados de agregación, por ejemplo, forma y volumen. Ésto nos lleva a pensar en por qué las partículas de un sólido no cambian de posición unas con respecto a las otras, aunque se modifique la distancia que las separa ya que vibran. La respuesta a ese interrogante necesita de la noción de fuerzas de atracción. Nuevamente la idea o noción de fuerzas de atracción se incorpora como intento de explicación de un interrogante, y no como punto de partida de la instrucción. Este proceso de construcción de nociones que se relacionan para explicar fenómenos sencillos, permite la construcción de conocimiento que creemos será significativo para el alumno, y es el que la escuela debe favorecer. Por ejemplo, todos sabemos que en iguales condiciones el alcohol se evapora más rápido que el agua, pero ¿por qué? Si los alumnos han internalizado las nociones de partícula y fuerzas de atracción, podemos imaginar la evaporación de un líquido como un proceso que se realiza en la superficie libre del mismo, en el que las partículas del líquido *saltan* (se desprenden) y se mezclan con las del aire. Si a ésto le sumamos que a menor fuerza de atracción entre las partículas, más fácil se desprenderán las partículas del líquido, encontramos una primera explicación, una primera respuesta: ¡el alcohol se evapora más rápido porque la fuerza de atracción entre sus partículas es menor que las fuerzas de atracción entre las partículas del agua!

Este recorrido didáctico se puede complementar con la noción de temperatura. Una noción que se puede construir analizando las diferencias que se observan a simple vista cuando se prepara un té con agua caliente y otro con agua fría. Si tenemos en cuenta el diseño experimental, y cuidamos que la única diferencia entre los dos tratamientos sea la temperatura, los alumnos se encontrarían en condiciones de vincular la velocidad con que se hace el té (o se colorea el agua, más adelante difusión) con la temperatura y al pasar a la mirada microscópica, se puede asociar esa propiedad macroscópica (la temperatura) con la velocidad de las partículas. Este recorrido, no lineal, mediado por trabajos experimentales, con mucha producción de diferentes tipologías textuales, lleva su *tiempo*. Tiempo escolar, tiempo de intercambio con los alumnos, tiempo de corrección de las producciones de los alumnos, tiempo necesario para propiciar un aprendizaje significativo. Creemos que el modelo cinético corpuscular de la materia constituye un modelo económico y fructífero (Kuhr., 1978), ya que explica o da cuenta de una gran variedad de fenómenos estudiados en este eje, que se puede aplicar a otros de las Ciencias Naturales y vincularlo con los fenómenos de la vida cotidiana. Asimismo, se puede constituir como punto de partida de futuras profundizaciones.

El trabajo experimental es importante para la construcción de la ciencia escolar. Es un trabajo en el que se entrecruzan gran variedad de contenidos. Este ámbito, el del trabajo experimental y, en especial, si ocurre en el laboratorio, es apropiado para enseñar y aprender los cuidados generales (o normas de seguridad), las formas correctas de usar los diferentes recursos del laboratorio, etc. Por ejemplo, si tratamos de determinar la densidad de un líquido sería interesante trabajar en el aula (previo a iniciar el trabajo experimental propiamente dicho), con la participación de los alumnos, los pasos a seguir para lograrlo. Esa anticipación sirve para introducir que, en lugar de una jarra medidora (la de la cocina), en el laboratorio de Ciencias Naturales tenemos otros materiales diferentes para medir volúmenes de líquidos, que en lugar de usar una balanza de cocina, contamos con *esta otra* que se parece en tales aspectos, y se diferencia en estos otros. Esta forma de enseñar y aprender (los materiales de laboratorio, sus usos correctos y las normas de seguridad) resulta más adecuada que la mera presentación de una unidad inicial de normas de seguridad y materiales de laboratorio descontextualizada de cualquier problemática. Por ejemplo, cuando necesitemos calentar una muestra con un mechero es la oportunidad para abordar los cuidados correspondientes. De manera similar, al hacer referencia a magnitudes, se puede aprovechar este contenido para trabajar sistema de unidades y equivalencias, articulando con Matemática.

Este trabajo experimental puede ser el punto de partida para la construcción de nociones más complejas. Si trabajamos en la determinación de la densidad del agua, en donde diferentes grupos de alumnos trabajen con distintas cantidades de agua y, posteriormente pasamos al trabajo de análisis de datos, nos encontraremos organizando los datos de todos los grupos para compararlos. Al hacerlo en una tabla en la que figuren los datos de masa, volumen y densidad, puede derivar en la siguiente situación:

Luego de incorporar los datos de un grupo que trabajó con cierta cantidad de agua pasamos al siguiente, que trabajó con el doble que el anterior, anotamos masa y volumen, los alumnos ven que se trata del doble de agua y preguntamos: ¿cuál será el valor de la densidad para este grupo? La/s respuesta/s, que en general se escucha de los alumnos es que será el doble. A partir de ahí completamos con el resto de los datos, y podemos ver que a pesar de que cambie la cantidad de agua, el valor de la densidad *casi no cambia*.

Esta reflexión, a partir de los datos, permitirá evidenciar (*darnos cuenta*) que la masa y el volumen cambian si cambia la cantidad de agua estudiada, mientras que la densidad no. Nos enfrentamos entonces a dos tipos de propiedades, unas que cambian con la cantidad y otras que no. Una vez construida esa noción, se puede incorporar más información y propiciar el conocimiento (*darnos cuenta)* de que las propiedades de las sustancias se pueden clasificar en esos dos grupos y que, en Ciencias Naturales, se llaman propiedades extensivas y propiedades intensivas. Este es un ejemplo de cómo las definiciones son el punto de llegada del trabajo, en palabras de Gellon (2005): "*primero la idea y después la definición,*... ya que... *las palabras están al servicio de nuestro pensamiento*... (y el de los alumnos)... *y no al revés*".

Este recorrido didáctico se puede realizar en el desarrollo de gran cantidad de contenidos de Ciencias Naturales. Pero insistimos, requiere tiempo, como por ejemplo, el que se debe emplear para la construcción de informes de los trabajos experimentales o de laboratorio. Los modos de comunicación, que adquieren ciertas particularidades en Ciencias Naturales, deben ser enseñados. Los procesos de redacción de informes pueden ser propicios para ello. Un primer informe puede ser de completamiento, donde se vuelquen sólo los datos, un segundo informe puede requerir de los alumnos redactar el procedimiento y las observaciones (relatar lo que hicieron, cómo lo hicieron y lo que vieron o midieron) y, más adelante, luego del trabajo con el grupo clase, los alumnos podrán elaborar la redacción de otros componentes más complejos, como el análisis de datos y las conclusiones. Las diferentes instancias de redacción de producciones parciales o de borradores, pueden constituirse en instancias de aprendizaje vinculadas a las Prácticas del Lenguaje, siempre que las devoluciones de los compañeros y/o el docente lo propicien.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho

En el mismo sentido, es importante dar continuidad al trabajo conocido extendiéndolo a otros casos. Por ejemplo, en la determinación de densidades de cuerpos sólidos ¿cómo determinar su volumen? Esta *dificultad* permitirá anticipar, diseñar y desarrollar procedimientos experimentales por parte de los alumnos. En este caso se trata de un procedimiento sencillo (la determinación del volumen de un sólido con forma regular de manera directa, calculándolo a partir de sus dimensiones o la determinación del volumen de un sólido con forma irregular, por desplazamiento de un líquido en un recipiente adecuado) que también puede ser utilizado en el desarrollo de la enseñanza de otros contenidos.

Las nociones de átomo, molécula y ión se incorporan como profundizaciones de la noción de partícula en el estudio de las propiedades y usos de diferentes materiales. Como en los casos anteriores estas nociones surgen, en el aula, en el contexto de interrogantes o problemas a resolver. Por ejemplo, un sólido metálico es dúctil y maleable y, además, conduce la corriente eléctrica, un sólido iónico es frágil y no conductor, lo mismo que uno covalente (o molecular), ¿por qué? ¿Por qué una sustancia iónica como la sal (sólida y seca) no conduce la corriente eléctrica, ni tampoco lo hace el agua destilada y, sin embargo, la solución que forman sí? Las respuestas que imaginamos no involucran saberes específicos de la química como la formación de iones, la formación de moléculas, la disociación, etc., solamente caracterizando estos tipos de partícula y la clásica noción de electrolito, son suficientes para darle sentido a la explicación de éstos y otros fenómenos. Éstos son ejemplos de cómo es posible ir construyendo modelos que intentan dar cuenta de los aspectos y propiedades macroscópicas de los sistemas, en función de su estructura interna. En una etapa posterior, se avanzará hacia el estudio de modelos para las uniones químicas.

Otro eje de trabajo orientador de la enseñanza de las Ciencias Naturales, se constituye alrededor de una de las preguntas más antiguas de los hombres de ciencias: ¿de qué están hechas las cosas? Según se tiene registro, el primero que se interrogó sistemáticamente fue Tales de Mileto (Asimov, 1983). Para Tales era el agua el elemento constituyente de todas las cosas. Después, con el tiempo, surgió la teoría de los cuatro elementos aristotélica, y con el devenir de los siglos la alquimia y la química (Asimov, 1975). Este interrogante, histórico en el campo de la química, nos permite abordar los contenidos vinculados a los sistemas materiales, entendidos como unidades de análisis que se definen en el contexto de una investigación escolar. La primera aproximación será macroscópica, y su clasificación puede realizarse en función de variados criterios. Si llamamos la atención de los alumnos sobre las cosas que vemos en cada sistema, la clasificación en dos categorías: aquellos en los que se ve algo uniforme (una sola cosa) y aquellos en los que se ven dos o más partes (o cosas), nos permite introducir más información, e incorporar vocabulario específico de las Ciencias Naturales. Establecido este segundo punto de partida, nos podemos preguntar si *cada una de esas partes o fases estará formada por un único componente*. Será el momento de intentar separarlas para estudiarlas individualmente. Este estudio permitirá la vinculación con la vida cotidiana. En nuestras cocinas se filtra, se decanta, se seca, etc. A partir de los métodos de separación de fases podemos estudiar cada una de ellas por separado. Si poseen más de un componente o sustancia serán soluciones, y si no, serán sustancias puras. Preguntarse si con una filtración (o varias) se puede separar un soluto (que era sólido antes de disolverse) de una solución acuosa, puede permitir el desarrollo de actividades experimentales en el marco de la investigación escolar. En este momento del desarrollo de la enseñanza se puede incorporar el uso de fórmulas químicas como dato. Las fórmulas químicas contienen mucha información. A partir de la definición empírica de elemento y el uso de fórmulas se pueden clasificar las sustancias en simples y compuestas. Recordemos que el uso de fórmulas químicas como datos, no requieren los saberes asociados históricamente a lo que conocemos como *formuleo*, solamente se incorporan como herramienta para posibilitar el desarrollo de las nociones de elemento, sustancia simple y compuesta. Consecuentemente, en ese momento comienza a circular la noción de átomo. No necesariamente hay que profundizar en su concepción en ese

momento, se lo puede dejar como saber implícito que los alumnos poseen y problematizarlo luego.

Este desarrollo permitiría abordar el problema de la variedad de elementos e iniciar un recorrido histórico alrededor de las variadas ideas que surgieron en el campo de la química, hasta la obra de Mendeleiev. La historia de cómo Mendeleiev llegó a su Tabla Periódica es rica en anécdotas e hipótesis sobre la variedad de elementos y su posible organización (recordemos que ordenamos, clasificamos, comparamos, etc., para comprender y hacer accesible a nuestro intelecto el complejo sistema que denominamos Universo). La resolución del problema de los *huecos* y, con ello, el reconocimiento y validación del sistema periódico, es un caso histórico que puede ser interesante y permite al docente enseñar y a los alumnos aproximarse, a los modos particulares de la construcción de conocimiento en el campo de las Ciencias Naturales. Este recorrido permitiría sistematizar propiedades de sustancias (simples, por ahora elementos, más adelante con el estudio de la estructura atómica y la noción de molécula y ión necesariamente se distinguirá entre sustancia simple y elemento), construir la noción de grupo, incorporar, siguiendo otra historia detectivesca (Asimos, 1982), a los gases nobles, para luego distinguir en otra nueva clasificación a los metales, no metales y gases nobles.

Sería importante destacar que, en el estudio general de la estructura del Universo, la tabla periódica nos ofrece un panorama general, una síntesis, de su constitución atómica. En ella se encuentran representados todos los átomos conocidos, podemos observar, arriba y destacados, los dos átomos más abundantes del Universo y luego, el resto que poseen estructura más compleja. Su estudio se constituiría en una buena oportunidad para iniciar, junto con los alumnos, una aproximación a la evolución cósmica. Preguntarnos si ¿todos los átomos que se encuentran representados en la tabla periódica existieron siempre? o ¿de dónde salió tal variedad? puede generar oportunidades para realizar un primer contacto con la evolución cósmica.

Llegado a este momento en el desarrollo de los contenidos, se podría abordar el estudio de las reacciones químicas. Estudio que partiría desde sus aspectos macroscópicos para luego pasar a un análisis submicroscópico en relación con las partículas que forman a las sustancias. Los contenidos de este eje no hacen referencia al estudio sistemático de los compuestos inorgánicos, ni lo que se conoce comúnmente como formuleo, esa era una preocupación de la química decimonónica, es decir, la preocupación sobre qué elementos forman a las sustancias y en qué proporción. Hoy la química se centra en el diseño molecular, los nuevos materiales, sus aplicaciones en el campo de la bioquímica, etc., donde lo importante son las características de los sistemas microscópicos, y las propiedades de los materiales que forman.

Los contenidos vinculados a las reacciones químicas, hacen referencia a saberes que tienden a explicar las propiedades macroscópicas de los sistemas en estudio con su estructura interna, entendida como un conjunto de partículas en interacción. A partir de la descripción de lo observable (esta sustancia reaccionó con esta otra y dio como resultado una nueva que la identificamos como esta otra) se pueden incorporar las ecuaciones químicas, como una nueva forma de decir lo mismo pero ahora simbólicamente. En una primera etapa, se interpretará una reacción química como un reordenamiento de partículas. Si los alumnos no tienen ese referente anterior, difícilmente puedan redundar en aprendizajes potencialmente significativos. Por supuesto que no en todos los casos se puede seguir este recorrido, pero es fundamental hacerlo en los primeros pasos de la enseñanza de los mismos.

En el contexto de la enseñanza de las reacciones químicas, el estudio de la combustión ofrece un amplio espacio para la interrelación de contenidos tanto de este eje como de los otros del área de las Ciencias Naturales. También se puede relacionar con el área de Tecnología, ya que la obtención y preservación del fuego se constituyó en la primera revolución tecnológica de la humanidad. Además, como forma histórica en que el hombre ha obtenido energía, los medios o artefactos que lo permiten y sus consecuencias ambientales en el pasado, en el presente y en el futuro, podrían constituirse en oportunidades para el establecimiento de relaciones.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Estudiar las combustiones nos remite a la noción de combustible, de recursos no renovables, contaminación, propiedades y composición del aire, etc. Su relación con la respiración celular puede ser muy importante como andamiaje para la comprensión de procesos celulares, etc. Abordar como contenido a las combustiones completas e incompletas, no sólo nos permite la enseñanza de contenidos específicos, como la clasificación de reacciones o los factores que en ellas influyen, sino también nos permite abordar un problema muy importante para la sociedad local: la intoxicación por monóxido de carbono. En una región donde la calefacción de los entornos habitables es fundamental, la intoxicación por monóxido de carbono es un problema que se debe abordar en la escuela. Las noticias sobre intoxicaciones, comunes en nuestra provincia, pueden ser el punto de partida de una investigación escolar de esta problemática. Estudios experimentales sobre los quemadores de combustibles gaseosos (como los mecheros tipo Bunsen, las hornallas de nuestras cocinas, o los quemadores de los calefactores, calefones o termotanques), los que queman combustibles líquidos (como los mecheros de alcohol o los faroles de campamento) y los que queman combustibles sólidos (como las velas, las salamandras o los braceros) son importantes para vincular lo que el alumno ya conoce con lo que aprende en la escuela, y con lo que le será útil en la vida cotidiana. Que un alumno sepa la diferencia entre un calefactor de tiro natural y otro de tiro balanceado y, que además sepa que una llama amarilla indica una mala combustión o combustión incompleta, puede ser la diferencia entre la vida y la muerte. Estos son contenidos de relevancia social que, creemos, la escuela debe enseñar.

Este núcleo de contenidos vinculados a las reacciones químicas, puede concluir con actividades que impliquen enriquecimiento de las relaciones con otras formas de abordar un mismo fenómeno. Por ejemplo, rescatar el proceso de digestión y abordarlo desde los saberes de la química, puede constituirse en una nueva instancia de conceptualización de los procesos internos que se verifican en el organismo, siguiendo con las relaciones entre respiración celular y combustión (ambas reacciones o procesos exergónicos), pueden constituirse en contextos en los que los alumnos resignifiquen saberes, los enriquezcan y construyan una mirada integrada de la estructura y dinámica de un sistema tan particular como lo es un ser vivo.

RECOMENDACIONES PARA LA EVALUACIÓN

La evaluación constituye una práctica inherente al hecho educativo, y debe ser congruente con el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Considerado al aprendizaje como una construcción activa, y la enseñanza, como el conjunto de acciones que el docente realiza para propiciarla[229], la evaluación deberá servir a ambos procesos. Acordamos con Hoffman (1999), en que "la evaluación es inherente e indisociable a la educación y debe concebirse como problematización, cuestionamiento y reflexión sobre la acción". La evaluación, entonces, debe ser formativa y continua. Esto significa que debe estar vinculada con el proceso de construcción de conocimientos, y no aislada ni relegada como una medida de los resultados alcanzados. No debe entenderse sólo como una forma de control, ni con relación directa a la acreditación o desacreditación. Estas últimas, si bien surgen de procesos evaluativos, son ponderaciones estrechamente relacionadas con la normativa escolar. Es necesario comprender que la evaluación está implícita en la acción de educar, y no debe considerarse como resultado ni como juzgamiento. Acorde a ésto, el docente debe ofrecer continuamente variadas oportunidades para que el alumno pueda demostrar sus aprendizajes y, al mismo tiempo, acompañar y ofrecer una retroalimentación que le ayude a superarse. Esta retroalimentación le permite al docente evaluar su propia acción, darse cuenta qué es lo que tiene que modificar para apuntalar y favorecer al aprendizaje, o constatar si su tarea está encaminada al logro de sus objetivos. En ese sentido, la evaluación es también formativa, porque le permite al docente mejorar su intervención o replantear su propuesta pedagógica. Para que todo ésto sea posible, deberán estar bien definidos

[229] Remitirse a las características planteadas en La Enseñanza de las Ciencias Naturales.

los propósitos del aprendizaje, y ser claros los criterios de evaluación. Conocer estos criterios, le permitirá al alumno tomar conciencia sobre su aprendizaje y a responsabilizarse por él.

Para que la evaluación esté integrada al proceso de enseñanza y de aprendizaje, las actividades de evaluación deberán diseñarse de manera similar a las actividades de enseñanza. Y si esto es así, estas últimas se constituyen en actividades de evaluación; de ahí el carácter continuo. Según se ha explicitado en los ejes, se pretende la producción de los alumnos, ya sea en forma de caracterizaciones, comparaciones, clasificaciones, análisis, resolución de situaciones problemáticas, diseño de experiencias, confección de representaciones, entre otras, y no la simple reproducción de conocimientos. Las actividades de evaluación tenderán a buscar respuestas al ¿qué?, al ¿cómo? y al ¿por qué? Se propiciará entonces, que los alumnos puedan describir, definir, comparar, clasificar, interpretar, explicar, justificar, relacionar, integrar, modelizar, explorar, experimentar, manipular instrumentos, etc. Así, los modos de evaluación serán de diversos tipos: cuestionarios de clase, informes de laboratorio, informes de salidas de campo, trabajos prácticos, afiches, maquetas, experiencias, proyectos de investigación, pruebas orales y escritas. El docente deberá valerse de la observación del proceso de construcción por parte de los alumnos, y registrar el seguimiento de los mismos en planillas confeccionadas para tal fin; y, además, ofrecer oportunidades para la autoevaluación y la evaluación entre pares, para lo cual deberán estar claramente definidos los criterios de evaluación, y explícitos los indicadores de logro. Los criterios se establecerán según el objetivo de logro, podrán ser por ejemplo: redacción clara y pertinente, uso de vocabulario disciplinar, uso de materiales o instrumental adecuado, manejo de instrumental, relación de variables, interpretación adecuada del problema en cuestión, transferencia de conocimientos en la resolución de nuevas situaciones, integración de contenidos, entre otros. Este tipo de prácticas favorecerá la responsabilidad en el aprendizaje y la autonomía de los alumnos. El docente, por su parte, podrá evaluar su práctica analizando sus acciones, reflexionando sobre el acompañamiento que ha efectuado a los alumnos, identificando obstáculos durante su práctica, intentando comprender las dificultades para el aprendizaje.

Una posible estrategia de evaluación puede consistir en una producción (escrita, gráfica, etc.) de los alumnos que acompañe el desarrollo de los contenidos, y que sea revisada periódicamente por el docente. Por ejemplo, si como disparador para el estudio de ecosistemas se realiza una salida al campo (o la proyección de un video) el primer punto de la producción consistiría en la descripción del ecosistema observado y analizado, para lo cual el docente, previamente, deberá indicar los aspectos que serán pertinentes a tener en cuenta. Esta descripción será revisada por el docente (donde podrá detectar falencias propias y del aprendizaje de los alumnos) y devuelta a los estudiantes, para que la reelaboren (si es preciso) y continúen con los siguientes puntos. Uno de ellos podrá ser la descripción del nicho ecológico y hábitat de alguna de las especies observadas, otro, el reconocimiento y representación gráfica de una red alimentaria y, así sucesivamente, podrán incorporarse datos y relatos sobre el trabajo realizado. En la resolución de cada uno de los puntos, el docente podrá obtener indicios del recorrido de los alumnos en el aprendizaje de los distintos contenidos, y realizar las intervenciones que considere necesarias. La finalización de este trabajo puede consistir en la exposición, en pequeños grupos, de lo producido y, posteriormente, una reflexión conjunta sobre posibles alteraciones que la actividad humana puede causar en dicho ecosistema. Una evaluación continua de estas características, no sólo permite tener información sobre la apropiación de los contenidos conceptuales desarrollados, sino acompañar a los alumnos en el desarrollo de habilidades cognitivo lingüísticas como la producción escrita y oral, favorecer la capacidad de observación, iniciarlos en la reflexión de problemáticas multicausales como las ambientales, y en la valoración del trabajo grupal y respeto por las producciones ajenas, entre otros aspectos.

En el mismo sentido, se le puede pedir a los alumnos que realicen una comparación de fenómenos o ideas, redactando semejanzas y diferencias, identificando si ciertas afirmaciones son correctas o incorrectas (justificando sus respuestas), etc.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

En el contexto de los trabajos experimentales se pueden recrear los procedimientos realizados, justificar el diseño experimental que se llevó adelante (por qué se controlan algunas variables, etc.) y proponer secuencias aplicables a nuevas situaciones o problemas. Así también, argumentar cómo y por qué se llegó a las conclusiones del o los trabajos realizados.

Como ya se ha expresado, las actividades de evaluación deberán ser acordes a las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, y coherentes con los objetivos propuestos, y no constituirse en un fin en sí mismo.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo Díaz, J. (2004). Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: Educación científica para la ciudadanía. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las ciencias*, 1 (1), 3 -16.
- Asimov, I. (1969). *Breve historia de la biología*. Buenos. Aires, Argentina: EUDEBA.
- Asimov, I. (1975). *Breve historia de la química*. Madrid, España: Alianza.
- Asimov, I. (1982). *Los gases nobles*. Barcelona, España: Plaza & Janes.
- Asimov, I. (1983). *La búsqueda de los elementos*. Barcelona, España: Plaza & Janes.
- Beltrán, F. (1992). *El modelo cinético-molecular*. 1 (2), Buenos Aires, Argentina: Aula Abierta.
- Beltrán, F. (1994). Por qué moja el agua. *Revista de Educación y Cultura*, 9, (1).
- Bevía, J. L. (1994). Los trabajos prácticos de ciencias naturales como actividad reflexiva, crítica y creativa: un ejemplo sobre la permeabilidad del suelo. *Alambique*, 2, 52-61.
- Bocalandro, N; Calderón, S.; Labate, H. y Rubinstein, J. (2001). Algunas reflexiones sobre los procesos de selección y organización de los contenidos curriculares en ciencias naturales: Formulación de ideas básicas. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Buenos Aires, Argentina.
- Canal Encuentro. (2007). *Colección Explora Ciencias Naturales*. [Video]. Argentina.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2006). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1° año ESB*. (2° edición). La Plata, Argentina.
- Driver, R., Guesne, E. y Tiberghien, A. (1985). Children's ideas in science. Milton Keynes: Open University Press. En: Cajas, F. (2001). Alfabetización científica y tecnológica: la transposición didáctica del conocimiento tecnológico Asociación Americana para el Avance de la Ciencia (AAAS). Washington DC. *Enseñanza de las Ciencias*. (2001). 19 (2) 243-254.
- Fourez, Gerard; et al, (1998). *Saber sobre nuestros saberes. Un léxico epistemológico para la enseñanza.* Buenos Aires, Argentina: Colihue.
- Furió Más, C. (1996). Las concepciones alternativas del alumnado en ciencias dos décadas de investigación. Resultados y tendencias. Alambique, 7, 7-17.
- Fumagalli, L. (1993). *El desafío de enseñar ciencias naturales*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Troquel.
- Gagliardi, R. (1986) Los conceptos estructurales en el aprendizaje por investigación. *Enseñanza de las Ciencias*, 4 (1) 30-35.
- García Díaz, J. (1999). La construcción del conocimiento escolar y el uso didáctico de las ideas de los alumnos. En Kaufman, M. y Fumagalli, L. *Enseñar Ciencias Naturales, reflexiones y propuestas didácticas.* Buenos Aires, Argentina: Paidós Educador. 175 – 210.
- Gellon, G; Rosenvasser Feher, E; Furman, M. y Golombek, D. (2005). *La ciencia en el aula: lo que nos dice la ciencia sobre como enseñarla*. Buenos Aires: Argentina: Editorial Paidós.
- Gil Pérez, D., Dumas Carré, A., Caillot, M., Martínez Torregrosa, J. y Ramírez, L. (1989). La resolución de problemas de lápiz y papel como actividad de investigación. *Investigación en la escuela* 6, 3 – 19.
- Gil Pérez, D. (1991). Que debemos saber y saber hacer los profesores de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 9 (1), 67-77.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

- Gil Pérez, D. (1993). Contribución de la Historia y de la Filosofía de las Ciencias al desarrollo de un modelo de enseñanza aprendizaje como investigación. *Enseñanza de las Ciencias*, 11 (2), 167-212.
- Giordan (1989) "De las concepciones de los alumnos a un modelo de aprendizaje alostérico", *Investigación en la Escuela, 8, 3-14.*
- González Galli, L. (2010). ¿Qué ciencia enseñar? En Meinardi, E., González Galli, L., Revel Chion, A. y Plaza, M. *Educar en Ciencias*. (pp. 59-94). Buenos Aires, Argentina: Paidós Educador.
- Gutiérrez, A. (2009) *Biología: La teoría de la evolución en la escuela.* Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Hoffman, J. (1999). *La evaluación. Mito y desafío. Una perspectiva constructivista.* Porto Allegre, Brasil: Ed. Mediacao.
- Izquierdo, M, Espinet, García M., Pujol R. y Sanmartí, N. (1999). Caracterización y fundamentación de la ciencia escolar. *Enseñanza de las Ciencias*, número extra, 79-91.
- Kuhn, T. (1978). *La revolución copernicana*, Barcelona, España: Ariel S.A.
- Llorens, J. A. (1987). La comprensión corpuscular de la materia en los alumnos que comienzan el estudio de la Química en las enseñanzas. En: Álvarez, A. (Comp.): Psicología y educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica. Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación, Visor, Madrid.
- Llorens, J. A. (1991). *Comenzando a aprender química. Ideas para el diseño curricular.* Visor, Madrid.
- Llorens, J. A. (1996). ¿Cómo está constituida la materia? Introducción de un modelo corpuscular a través del desarrollo de situaciones problemáticas. *Alambique*, 9.
- Martín, E. y Martinez Rizo, F. (2009). Avances y desafíos en la evaluación educativa en *Metas Educativas 2021*. España: Intigraf. 127 – 142.
- Martín Díaz, M. J. (2002). Enseñanza de las ciencias ¿Para qué? *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1 (2), 57-63.
- Martínez, C. y Rivero, A. (2009). Las propuestas de conocimiento escolar: entre el conocimiento científico y el escolar. *Enseñanza de las Ciencias*, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, 1901-1906.
- Massarini, A. y Schnek, A. (1998). *Historia de la vida en la Tierra.* Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Programa de perfeccionamiento docente. Buenos Aires, Argentina: Prociencia Conicet, 138 – 165.
- Matthews, M. (2009). Enseñando las componentes filosóficas y de las formas de ver el mundo de las ciencias: algunas consideraciones. *Revista de la Enseñanza de la Física*, 22 (1), 31 – 42.
- Meinardi, E, González Galli, L., Revel Chion, A. y Plaza, M. (2010). *Educar en Ciencias.* Buenos Aires, Argentina: Paidós Educador.
- Merino, G. (1995). *Didáctica de las Ciencias Naturales: Aportes para una renovada metodología.* (5ta edición). Buenos Aires, Argentina: El Ateneo.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006*). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 3° ciclo EGB/Nivel Medio, Ciencias Naturales*. Buenos Aires. Argentina.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2007). *Informe de la Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de Ciencias Naturales y Matemática.* Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios Serie Cuadernos para el Aula, 6to año Primaria.* 14 – 25.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2007). Docentes. *La biodiversidad en los ecosistemas: Cuadernos para el aula.* Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2007). Docentes. Física. *La energía: cambios y movimiento: Cuadernos para el aula.* Buenos Aires, Argentina.

- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2007). Docentes. Química. *Materiales, agua y suelo: Cuadernos para el aula*. Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación. (2003). *Guía de Planificación Curricular*. Comisión del Proyecto de Gestión Curricular. Articulación EGB 2 – EGB 3. Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur. Argentina.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Ministerio de Salud. (2009). *Capacitación Anual en Educación Sexual Integral para docentes de escuela media. Una mirada integradora sobre la sexualidad.* Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur. Argentina.
- Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. (2010). *Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Educación sexual integral para la Secundaria*. Serie Cuadernos ESI. Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. (2011). *Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Educación sexual integral para charlar en familia*. Serie Cuadernos ESI. Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. (2011). *Fauna de Tierra del Fuego*. Fichas Didácticas. Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur. Argentina: Fondo Editora Cultural Tierra del Fuego.
- Ministerio de Educación y Cultura. (1998). *Diseño Curricular*. Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur. Argentina.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Francia: UNESCO. Traducción al español en Colombia.
- Novak, J. (1987). Proceedings of the 2nd International seminar: Misconceptions and Educational Strategies in Science and mathematics. Ithaca, New York: Cornell University. En: Cajas, F. (2001) "Alfabetización científica y tecnológica: la transposición didáctica del conocimiento tecnológico" Asociación Americana para el Avance de la Ciencia (AAAS). Washington DC, EE.UU. En: *Enseñanza de las Ciencias* (2001), 19 (2). 243-254.
- Pérez Maldonado, M; García Barros, S. y Martínez Losada, C. (2004). La ciencia escolar y la ciencia cotidiana. Interrelaciones mutuas. *Educatio*, 22, 169-185.
- Porlan, R. (1999) Hacia un modelo de enseñanza – aprendizaje de las ciencias por investigación. En Kaufman M. y Fumagalli, L. *Enseñar Ciencias Naturales: Reflexiones y propuestas didácticas*, (pp. 23-64). Buenos Aires, Argentina: Paidós Educador
- Pozo, J. (1996). Las ideas del alumnado sobre la ciencia: de dónde vienen, a donde van...y mientras tanto qué hacemos con ellas. *Alambique*, 7, 18-26.
- Pozo, J., Gómez Crespo, M.A. (2000). *Aprender y Enseñar Ciencias. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*, Madrid, España: Morata
- Prieto Ruz, T; López, B; Peinado A y B; Battista V. (2002). La progresión en el aprendizaje de dominios específicos: Una propuesta para la investigación. *Enseñanza de las Ciencias* 20 (1), 3-14.
- Rodrigo, M. (1997). El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿un sólo constructivismo o tres? *Novedades Educativas*, 76, 59 – 65.
- Universidad Nacional de Cuyo. (2011). *Cuaderno de actividades 2011. Nivel II.* Olimpíada Argentina de Ciencias Junior.
- Weissmann, H. (1994). *Didáctica de las Ciencias Naturales. Aportes y Reflexiones*. Buenos Aires, Argentina: Paidós Educador.

EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

La Tecnología es la sabiduría acerca del misterio del saber hacer. (...) La Tecnología siempre tiene una intencionalidad biológica, política, ideológica. Se entiende a la tecnología como el conjunto de saberes inherentes al diseño y concepción de los instrumentos (artefactos, sistemas, procesos y ambientes) creados por el hombre a través de su historia para satisfacer sus necesidades y requerimientos personales y colectivos. Averbuj E. (2006)

Los aportes de la Tecnología a la educación se fundamentan en un conjunto de saberes que permiten comprender cómo las sociedades, a través del tiempo, procuran mejorar sus condiciones de vida a partir de las diferentes creaciones, fabricaciones o producciones, dando respuestas a sus necesidades y demandas. En este sentido, se entiende a la Cultura Tecnológica[230] como el producto de las acciones del hombre en el devenir de las relaciones sociales, en el constante interés de mejorar su calidad de vida; es una producción histórico-social.

Se considera necesario analizar la Cultura Tecnológica, a partir del Enfoque Sistémico que posibilita el reconocimiento y jerarquización de los sistemas socio-técnicos[231]. Este enfoque facilita el desarrollar la capacidad de descentralizarse del objeto y sus formas para poder describirlo en términos de partes, funciones, estructuras y funcionamientos. Con él, se accederá paulatinamente al dominio conceptual de dichos sistemas, abstrayéndolos progresivamente de sus mecanismos reales para visualizarlos desde sus esquemas lógicos.

En este marco, se instala la enseñanza de la Educación Tecnológica en el Ciclo Básico de la Educación Secundaria, considerando que la misma "...no pretende formar 'tecnólogos' sino poder analizar y reflexionar para conocer la realidad y para poder intervenir en ella, reconociendo la centralidad de la acción del hombre en el hacer técnico" (Gennuso, G. 2000).

La enseñanza de la Educación Tecnológica comienza en el Nivel Inicial como área integrada, abordando tres campos de conocimiento (Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Educación Tecnológica) con un marco conceptual e intenciones en común, pero a la vez reconociendo las diferencias específicas de cada uno en cuanto a las formas de conocer, indagar la realidad y producir el conocimiento. Esta es la base para la Alfabetización Científica Tecnológica[232], "...fundamental para participar en forma crítica y efectiva en la resolución democrática de los problemas medioambientales, tanto locales como globales, para poderles hacer frente, fundamentalmente en el contexto de la nueva sociedad de la información" (Aznar, F.; Fernández, M.; Raga, J., 2004).

1- A continuación se transcribe una cita de Aquiles Gay con la intención de ampliar el concepto: "Entendemos por cultura tecnológica un amplio espectro que abarca conocimientos, habilidades y sensibilidad. Por un lado los conocimientos (tanto teóricos como prácticos) relacionados con el mundo construido por el hombre y con los objetos que forman parte del mismo; por otro, las habilidades, el saber hacer, la actitud creativa que posibilite no ser actor pasivo en este mundo tecnológico; y finalmente, la sensibilidad que lleve a poner los conocimientos y habilidades al servicio de la sociedades". (Gay. A., 2008, p 08).

[231] Se utiliza este término para aludir a procesos que ocurren en situaciones concretas, en las cuales se reconoce una mutua y simultánea resolución (co-construcción) de aspectos sociales y técnicos. El concepto tiende a evitar consideraciones deterministas propias de enfoques centrados exclusivamente en la Tecnología, como enfoques que supeditan la tecnología a procesos sociales. Actualmente, varias líneas de investigación en los estudios sociales de la tecnología discuten esta aproximación.(NAP Educación Tecnológica para 1° y 2°/ 2° y 3°, p. 09).

[232] La necesidad de Alfabetizar científica y tecnológicamente a la sociedad se justifica haciendo hincapié en razones socioeconómicas, culturales, de autonomía personal, utilidad para la vida cotidiana, democráticas para la participación social en las decisiones sobre muchos asuntos de interés público relacionados con la ciencia y la tecnología etc. (Acevedo, 2004; Fourez, 1997; Sjoberg, 1997)

En el Nivel Primario se profundiza y se sostiene el propósito de introducir a los alumnos al conocimiento y uso consciente de las tecnologías, con creatividad y habilidad, con conocimientos básicos para que puedan analizar los problemas del mundo material, personal y social, desarrollando el espíritu crítico.

En la Educación Secundaria el propósito es generar estrategias que permitan, por un lado, introducir a los alumnos en el conocimiento y comprensión del mundo artificial permitiéndoles ser capaces de tomar conciencia de las interrelaciones con el accionar tecnológico y el impacto de la tecnología en el medio (natural y artificial), logrando evaluar sus consecuencias (positivas y negativas) a fin de poder menguar los problemas que puedan generarse. Por el otro lado, que favorezcan en los alumnos el desarrollo de la creatividad y la capacidad de imaginar soluciones viables para los problemas vinculados al mundo artificial (Gay, A. 2008).

Por todo lo expuesto, es preciso tener en cuenta que la construcción del conocimiento tecnológico se relaciona con la posibilidad que tienen las personas de intervenir sobre el medio y transformarlo, poniendo en juego capacidades que implican identificar y analizar situaciones problemáticas, proponer y evaluar alternativas de solución, tomar decisiones, crear procedimientos propios y diseñar productos.

De este modo, se pretende re-significar el lugar de la Educación Tecnológica en general, el sentido del "saber hacer" en particular, y del análisis de su accionar, concibiendo que la Educación Tecnológica, "(...) es una disciplina de formación general que enfoca a la tecnología fundamentalmente desde la resolución de problemas del mundo material, un mundo más artificial que natural, producto del accionar tecnológico y que es necesario conocer para poder desenvolverse con soltura. Su enseñanza procura que los alumnos aprendan el camino de la detección de oportunidades tecnológicas, el planteo de alternativas de solución, su concreción y el análisis de los resultados" (Leliwa, S. 2008).

Susana Leliwa (2008) define y expone claramente el "problema"[233] como una situación nueva o diferente de lo ya aprendido, para lo cual se requiere el uso de algo ya conocido de un modo estratégico, buscar y analizar nuevas formas de utilizarlas y/o aprender algo nuevo para su solución. La resolución de problemas requiere del docente generar estrategias didácticas donde se promuevan el deseo por la indagación, la reflexión y la creatividad para generar soluciones particulares.

Resolver un problema supone "resolver haciendo", es decir no se trata de "hacer por hacer", sino que son necesarios momentos de análisis y reflexión, a fin de profundizar y otorgarle sentido a los contenidos enseñados.

Promover en la práctica áulica la reflexión ante la variedad de situaciones problemáticas y de soluciones posibles, es un aprendizaje que debe contemplarse ya que es necesario para la comprensión de la compleja sociedad actual.

"En el ámbito de la tecnología y más específicamente en el campo de la Educación Tecnológica, aprender a resolver problemas apunta a generar competencias que permitan al individuo desempeñarse en la sociedad de manera autónoma" (Walencik 1991, en Leliwa, S. 2008).

Los métodos propios de la enseñanza de la tecnología actual, son el análisis de productos y/o de proyectos tecnológicos en contextos de producción real de bienes y servicios. Su enseñanza y su aprendizaje, requieren revisar el valor de la relación permanente entre teoría – práctica (y viceversa). La teoría, es un conjunto de conocimientos organizados de acuerdo con un principio que hace posible la explicación de determinados hechos, y la práctica, refiere a los conocimientos que enseñan el modo de hacer algo. Ambos saberes se integran en los contenidos de la Educación Tecnológica; deben tenerse en cuenta en el contexto de la clase, para promover el capital cultural

[233] Un problema es una cuestión que se trata de aclarar, una proposición o dificultad de solución dudosa; conjunto de hechos o circunstancias que dificultan la consecución de algún fin; es el planteamiento de una situación cuya respuesta desconocida debe obtenerse. - Enseñar Educación Tecnológica en los Escenarios Actuales (Leliwa, S. 2008, p.143).

y experiencial de los alumnos en relación con la construcción de conocimientos nuevos (Leliwa, S. 2008).

"Aprender a hacer no es un objetivo de la Educación Tecnológica, sí lo es, saber por qué, para qué, cómo y las consecuencias de ese saber hacer. Implica un saber hacer reflexivo y crítico" (Leliwa, S. 2008).

PROPÓSITOS

- Colaborar en el estudio de las Ciencias y la Tecnología, para formar usuarios críticos y reflexivos respecto de los productos y del impacto del accionar tecnológicos en los ámbitos socio-culturales, político-económicos y ambientales.
- Propiciar la reflexión sobre la importancia de la relación entre tecnologías, sociedad, cultura y mercado, para la resolución de problemas y satisfacción de las necesidades.
- Promover el abordaje de los procesos de producción de bienes y servicios, respecto a su interacción con los ambientes en el que se implementan, y del proceso de: invención, construcción, control de calidad, utilización inteligente, almacenamiento, distribución y reciclado, para la optimización del aprovechamiento de los recursos naturales.
- Propiciar el uso y el análisis de diferentes maneras de comunicar la información técnica correspondiente a los procesos tecnológicos, para el desarrollo de habilidades y estrategias de comunicación y acceso a la información.
- Promover el interés y la indagación acerca de los modos de organización, de control y representación gráfica de las transformaciones de la materia en los procesos tecnológicos, para la elaboración de documentación técnica.
- Promover el análisis crítico, diseño y construcción de artefactos, para la transformación de materia, energía e información.
- Promover la búsqueda, evaluación y selección de estrategias alternativas, para la resolución de problemas.
- Fomentar el uso de las TIC en la generación y análisis de la información, para la comunicación de las producciones.

EJES Y CONTENIDOS

Consideramos como referentes válidos para la selección de los ejes y contenidos los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios), con ésto se anhela que contribuyan a asegurar una base común a todo el Sistema Educativo Provincial y Nacional, priorizando la unidad dentro del mismo.

Asimismo tomamos como importantes insumos a la hora de definir los contenidos los siguientes documentos curriculares provinciales: "Diseño Curricular EGB3" versión 1.0. (1998); "Guía de Planificación Curricular" (2003); y los aportes de los docentes de la provincia del Nivel Primario y Secundario.

LA TECNOLOGÍA COMO PROCESO SOCIOCULTURAL

Entendiendo a la Tecnología como producto de la acción intencionada del hombre, a través de la historia, para satisfacer sus necesidades y requerimientos personales y colectivos (Averbuj E. 2006), es que en el presente Eje se pretende hacer énfasis en los cambios y continuidades en las

tecnologías, los productos y procesos, identificando el modo en que la "tecnificación"[234] modifica la organización social de la producción y la vida cotidiana (NAP. Educación Tecnológica: 2011). Así mismo, se hará hincapié en el reconocimiento de las tecnologías como prácticas socioeconómicas, que no sólo satisfacen necesidades y generan nuevas posibilidades para las sociedades, sino que también provocan consecuencias socio-ambientales muchas veces riesgosas para la población.

Primer Año

- Reconocimiento y análisis de los sistemas técnicos presentes (insumos y recursos) en procesos involucrados en épocas diferentes, reconociendo sus interacciones y el contexto social.
- Identificación y análisis de los cambios de la cultura organizacional (planificación, organización, gestión, control, evolución e innovación) a partir de la tecnificación de los artefactos en los procesos técnicos de trabajo, reconociendo diferencias y semejanzas.
- Identificación y análisis de los cambios en los procesos de servicios provocados por los medios tecnológicos, reflexionando sobre su incidencia en la gestión y organización de la información.
- Identificación y análisis de procesos de producción artesanal, reconociendo procedimientos y recursos utilizados.
- Observación e identificación de las tecnologías utilizadas para la provisión de los bienes y servicios básicos, analizando sus consecuencias en la vida cotidiana.
- Reconocimiento de las normas ecológicas aplicadas en los procesos de producción para la sustentabilidad ambiental (reloj de ozono, controladores de dióxido de carbono, estación VAG), identificando aspectos funcionales y de funcionamientos.
- Reconocimiento de los distintos roles intervinientes en el ámbito de la producción, reflexionando sobre el grado de importancia de cada uno (oficio y profesión).

Segundo Año

- Análisis de las interacciones que se involucran entre los procesos tecnológicos y tecnologías de un sistema socio-técnico por medio de esquemas (diagrama de bloque y operaciones), identificando al proceso como un sistema.
- Reconocimiento y comparación de las tecnologías de organización y gestión utilizadas en épocas y culturas diferentes (tiempos, eficiencia, cantidad de producción), identificando y analizando su incidencia en el ámbito laboral.
- Análisis de sistemas automatizados que permiten sustituir el accionar humano en la transmisión de información en el ámbito laboral, reconociendo y reflexionando la mejora del accionar humano.
- Identificación y análisis de innovaciones en las operaciones y procesos productivos en diferentes momentos históricos del desarrollo tecnológico, reflexionando sobre los cambios provocados.
- Análisis de la adecuación, disponibilidad y uso de energías renovables y no renovables en diferentes grupos sociales, identificando técnicas para su utilización.
- Análisis crítico del valor social y la sustentabilidad ambiental, reflexionando sobre el reemplazo de los combustibles fósiles por energías renovables valorando recursos disponibles.

[234] Se refiere a la progresiva delegación de las funciones (ejecución, programación y control) de las personas en los medios técnicos, con el consecuente aumento de la complejidad de los artefactos y la simplificación de las tareas. (NAP. Educación Tecnológica. 2011)

- Simulación y aplicación de los roles (diseñador, organizador, gestor y evaluador) en el proyecto tecnológico, respetando la asignación y toma de decisiones.

Tercer Año

- Análisis de las interacciones que se involucran entre los procesos tecnológicos y tecnologías de un actual sistema socio-técnico, identificando aspectos estructurales (sistemas, subsistemas y elementos).
- Análisis y comparación de escalas de producción, modos de gestión, características de productos, reutilización de residuos, grados de contaminación en tecnologías que coexisten en la región, identificando y reflexionando sobre el impacto ambiental producido.
- Análisis de los sistemas de transmisión a distancia utilizados en los sistemas de producción, identificando los cambios de localización y sus modificaciones.
- Análisis y aplicación de normas de calidad en los sistemas de producción industrial, reflexionando sobre su importancia.
- Identificación del impacto ambiental producido por el uso de energías renovables y no renovables, reflexionando sobre las posibles causas de contaminación.
- Reconocimiento y análisis de las Instituciones Científicas Tecnológicas y Organismos Nacionales de innovación (INTI, CONAE, INTA, entre otras) en pos de la conservación del ambiente, identificando propósitos y funciones.
- Análisis de situaciones problemáticas socio-técnicas y de asignación de roles (oficios profesiones, entre otros), identificando funciones y beneficios.

PROCESOS TECNOLÓGICOS

Los **procesos tecnológicos** constituyen una importante fuente de información para el saber tecnológico. Gran parte de la información técnica que puede extraerse de ellos, no está codificada en forma alguna. Esto significa que la única forma de acceder a ella es, precisamente, a través de su análisis. La información adquiere valor si se tienen conocimientos suficientes para utilizarla.

Cada objeto técnico se constituye de múltiples elementos de la cultura: procedimientos de fabricación, conocimientos empíricos sobre los materiales y usos, leyes y vínculos físico-químicos, equilibrio de factores técnicos, económicos y estéticos, reflejo de la trayectoria que este objeto ha seguido a lo largo de la historia, y los problemas que su utilización resuelve. Su análisis permitirá identificar tales elementos, al mismo tiempo que dotará de herramientas transferibles a otros campos de aplicación.

La inclusión del proceso tecnológico como Eje, no se debe sólo a su importancia dentro de la actividad tecnológica, ya que, además, la realización de proyectos tecnológicos[235] de complejidad creciente, permitirá el desarrollo de habilidades para manejar variables, representaciones y modelos.

Primer Año

- Observación y análisis de procesos tecnológicos y de productos (Forma, tamaño, función, funcionamiento, estructura, entre otros), identificando que son el resultado de un proceso.
- Identificación de las transformaciones de los materiales en procesos artesanales (cerámica, alfarería, carpintería, entre otros), reconociendo las operaciones básicas.

[235] Proyecto Tecnológico: plan destinado a la resolución de una situación problemática vinculada al campo de la tecnología, es decir, destinada al desarrollo y fabricación de un producto (bien, proceso o servicio) que brinde solución al problema causante de la situación problemática. "glosario de Cultura Tecnológica" Asoc. Cooperadora de la Fac. De Cs. Ec UNC, (Gay, A. 2006, p 51).

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

- Identificación y análisis de los flujos (energía, materia, información) que intervienen en las operaciones automatizadas en procesos de control, reconociendo el tipo de intervención humana (regulación, programación, entre otras).
- Reconocimiento, comparación y análisis de los procesos manuales y automáticos (apertura y cierre de puertas, realización de tareas repetitivas, entre otros), observando su comportamiento.
- Reconocimiento y valoración de las normas de gestión de calidad, de seguridad y de higiene laboral en los contextos de producción, reflexionando su importancia en el resultado de un proceso.
- Reconocimiento y aplicación de las distintas fases del proyecto tecnológico (de estudio, de creación y de ejecución) y de diagramas sencillos de representación de un proceso y control de tiempo, mediante uso discriminado de recursos.
- Reconocimiento y comparación de operaciones de comunicación a distancia (emisor, receptor) aplicadas en los procesos de transporte de información a distancia (código chappe del telégrafo óptico, código morse, señales luminosas), identificando comportamientos.
- Construcción de dispositivo usando normas de seguridad presentes en los procesos de comunicación, aplicando la búsqueda y representación de información e ideas, valorando aportes de diferentes campos del conocimiento.
- Reconocimiento de los métodos y productos utilizados en la conservación de alimentos, analizando e identificando causas físicas, químicas y biológicas que provocan el deterioro de los alimentos.
- Utilización de las TIC en la generación, interpretación, análisis y reflexión crítica de la información, aplicando software específico.

Segundo Año

- Identificación de las transformaciones de materiales en procesos industriales, relacionando el tipo de operaciones técnicas realizadas con los insumos.
- Identificación y análisis de las transformaciones de los materiales en los procesos industriales, reconociendo y relacionando las propiedades de los insumos.
- Análisis de la transformación de un tipo de energía en otra que intervienen en las interacciones de flujos en los procesos tecnológicos, relevando el impacto ambiental.
- Identificación y análisis del rol que desempeñan las personas en procesos de producción automáticos, reconociendo el nivel de automatización.
- Análisis e identificación de las tareas de control y diseño en procesos de producción (controles de inspección, calidad, gestión), identificando las cualidades que se evalúan.
- Interpretación y análisis de diagramas y esquemas que representan líneas de producción y los modos de organización, observando operaciones y relaciones.
- Reconocimiento y análisis del rol que desempeñan las personas en los procesos de transmisión a distancia según el nivel de automatización (codificar, transmitir, retransmitir, conmutar, entre otros), identificando tipos de complejidad.
- Reconocimiento, análisis y construcción de dispositivos de transmisión de información a distancia, identificando componentes y funciones.
- Reconocimiento de técnicas de transformación de insumos que emplean microorganismos, identificando las mejoras en productos de la industria alimenticia y su incidencia en el cuidado de la salud personal.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Gobierno de la Provincia de Tierra del Fuego,
Antártida e Islas del
Atlántico Sur
Ministerio de Educación

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

"2014 – Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

- Utilización y realización de diagramas y esquemas de representación de líneas de producción con las TIC, reconociendo y aplicando herramientas específicas.

Tercer Año

- Análisis de las operaciones (transformación, transporte, demora, inspección) y la reutilización de los residuos en procesos que correspondan a diferentes contextos de producción, observando relaciones e interacciones.
- Simulación y construcción de procesos artesanales e industriales de transformación de materiales, haciendo uso racional de los mismos y reflexionando sobre sus impactos
- Construcción de dispositivos de control de lazo abierto en procesos de producción, identificando función y funcionamiento de sus componentes.
- Reconocimiento de los roles que se desempeñan en las distintas operaciones en procesos automatizados, diferenciando los tipos de tareas (supervisión, control, programación, entre otros), valorando la disposición critica para mediar, aceptar y respetar reglas en el trabajo grupal.
- Identificación y diferenciación de los tipos de control en procesos automáticos de transporte, transformación o almacenamiento, reconociendo las operaciones.
- Análisis y representación gráfica de los tipos de organización de los procesos (por proyecto, intermitente, en línea, continuos, por lotes), identificando diferencias.
- Identificación y uso racional de los artefactos y sistemas de transmisión de información a distancia (estaciones telegráficas, redes telefónicas, redes de computadores) diferenciando, funcionamiento y estructuras.
- Valoración y diseño grupal de artefactos para la comunicación a distancia (mecanismos, dispositivos, entre otros), reflexionando sobre diferencias de roles en la planificación y ejecución de proyectos.
- Análisis de los nuevos procesos y productos de la biotecnología en procesos tecnológicos y de producción industrial, identificando métodos e impactos.
- Digitalización de las producciones, valorando el uso de vocabulario preciso y software específicos de gestión, identificando y aplicando herramientas de complejidad.

LOS MEDIOS TÉCNICOS

Para realizar un proceso, las personas se valen de medios técnicos o lo que normalmente se denomina *tecnologías*. Éstas se componen de tres partes: Los **procedimientos** son la manera particular que tienen las tecnologías de la producción de ejecutar una actividad o tarea específica en un conjunto de operaciones. Hace al modo de realizar las operaciones y a la organización del proceso. Los **soportes** se refieren esencialmente a aquellos artefactos (máquinas, herramientas, instrumentos, apoyos, entre otros) que permiten realizar los procedimientos.

Usualmente, se define a la tecnología como el conjunto de herramientas elaboradas por el hombre, como los medios más eficientes[236] para un fin, o como el conjunto de artefactos materiales; pero, además, contiene prácticas instrumentales como la creación, fabricación y uso de los medios y las máquinas; incluye el conjunto material y no-material de **hechos técnicos**; está íntimamente conectada con las necesidades institucionalizadas y los fines previstos, a los cuales las tecnologías sirven.

[236] Eficiencia: medida en que los recursos se han convertido en productos de manera satisfactoria."Glosario de Cultura Tecnológica", (Gay, A. 2006, p.19).

Por lo expuesto, se considera que los medios no están restringidos sólo a los medios de comunicación. El carácter de medio no es un rasgo sustancial, sino que depende del contexto de uso, en tanto un material controla una función mediadora.

Los medios técnicos de comunicación, constituyen la expansión de las comunidades y la intensidad en el tiempo de la vida social. No hay medios fuera de la sociedad, sino partes integrales de la acción humana. Incluso la interacción, comunicación y negociación sociales están hoy intensamente mediadas por técnicas y tecnologías.

Primer Año

- Identificación y reconocimiento de las funciones de los elementos en un proceso de comunicación a distancia (emisión, transmisión, recepción de la información), relacionando con los artefactos.
- Identificación de procesos manuales y automáticos para el control de los sistemas, reconociendo que las operaciones automatizadas se originan de decisiones humanas.
- Reconocimiento y análisis de las acciones humanas en la operación de un sistema de control, diferenciando los roles (supervisa, controla, registra, comanda, entre otros).
- Análisis y clasificación de la evolución de los diferentes sistemas de comunicación, identificando los cambios tecnológicos (megáfono, micrófono, walkie talkie, handy y el intercomunicador).
- Análisis y representación gráfica del flujo de información en los artefactos de comunicación, identificando su comportamiento.
- Utilización de los medios informáticos de digitalización de la información, apreciando la claridad y calidad en la presentación de producciones individuales y/o grupales.
- Elaboración y proyección de bocetos, diagramas y esquemas en el diseño y planificación de artefactos, favoreciendo la comunicación de estructuras, dimensiones y funciones.

Segundo Año

- Análisis de las operaciones realizadas en los procesos de comunicación a distancia, identificando las variables (interferencias, acoples, entre otros).
- Reconocimiento y análisis de sistemas de control automáticos con controladores, identificando las partes constitutivas del sistema.
- Exploración y análisis de las transformaciones de energías producidas por los sensores de un sistema de control, observando las interacciones en el sistema.
- Identificación y simulación de sistemas de control, analizando el funcionamiento de componentes (sensores, comparadores y actuadores).
- Exploración de dispositivos transmisores y receptores de información, identificando en su funcionamiento las interacciones entre los flujos de energía e información.
- Análisis y utilización de componentes en la digitalización de la información, identificando aspectos estructurales y funcionales (Interfaz – periféricos).
- Resolución de problemas diseñando artefactos electromecánicos, empleando representación gráfica con simbología normalizada y disposición positiva hacia la búsqueda de soluciones a problemas que impliquen desafíos.

Tercer Año

- Análisis de los diferentes vínculos físicos de transmisión de la comunicación a distancia (cable de alambre, coaxial, fibra óptica, entre otros), reconociendo sus comportamientos (alcance, velocidad, entre otros).

- Identificación, análisis y construcción de sistemas de control automático, distinguiendo la función y relación de cada componente.
- Construcción de sistemas de control de lazo cerrado empleando sensores, identificando y seleccionando componentes específicos para su funcionamiento.
- Identificación de los controladores, sensores y actuadores utilizados en diferentes procesos y sistemas automáticos, reconociendo el modo en que circulan los flujos.
- Representación de tablas y diagramas temporales utilizando formato digital, favoreciendo la comunicación de las producciones.
- Resolución de problemas de planificación y seguimiento de proyectos, reconociendo los diferentes roles de las personas al utilizar software específicos de gestión.
- Construcción de dispositivos de control en sistemas electromecánicos, identificando y determinando el tipo de control a realizar (llaves combinadas, pulsadores, sensores magnéticos entre otros).

RECOMENDACIONES DIDACTICAS

Un buen caso es el vehículo por medio del
cual se lleva al aula un trozo de realidad (...)
Wassermann, S. (1999)

Susana Leliwa, (2008), establece que la enseñanza de la Educación Tecnológica, se centra en lo que se denomina el "Proyecto Tecnológico", presente en los diferentes procesos de producción, y en el "Análisis del Objeto" para analizar sus producciones. Estos son los modos en que la tecnología, en diferentes contextos reales de producción, se manifiesta. Son parte de los contenidos de la Educación Tecnológica. Sin embargo, su enseñanza no debe abocarse solo a éstos métodos, ya que puede agotarse en sí mismo, y perder el objetivo de formar ciudadanos críticos, un ciudadano capaz de opinar sobre la construcción de industrias, sus impactos, sobre los problemas de los residuos o interpretar los problemas de su ciudad.

En Educación Tecnológica, es útil y necesario utilizar una variedad de estrategias didácticas que permitan enriquecer los modos de enseñanza, tales como el diagnóstico de problemas y/u oportunidades, elaboración y selección de soluciones posibles, investigaciones (de campo, históricas, bibliográficas, etc.), construcción, análisis de objetos, aplicación de diferentes medios técnicos para la representación gráfica (diagramas, esquemas, bocetos, entre otros) aplicadas a situaciones problemáticas de diferente complejidad, redacción de manuales de uso y de informes técnicos utilizando las TIC[237], como recurso o medio técnico para la obtención y digitalización de la información, clases expositivas utilizando software que permiten organizar la información a través de esquemas, cuadros, imágenes etc. Como así también poder comunicar estas acciones a través de redes sociales y la web.

En las propuestas de diferentes actividades, por ejemplo las exposiciones, se puede recurrir a soportes tecnológicos (diapositivas, videos, documentales entre otras), donde se incluyen productos desarrollados como software educativos específicos para cada actividad, que sirven para la producción de trabajos, sistematización de la producción, elaboración de cuadros, entre otros, permitiendo no sólo captar el interés de los alumnos por la novedad del recurso, sino también lograr que el /los alumno/s participen en la exposición.

[237] Por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se consideran tanto a los medios de comunicación masivos tradicionales (diario, radio y televisión), como a los nuevos medios digitales (las computadoras, los celulares, cámaras de fotos, dispositivos de reproducción y grabación de audio y video, redes e Internet y software). Se propone el uso progresivo de estas tecnologías de modo seguro, adecuado, estratégico, crítico, ético y creativo para buscar, organizar, conservar, recuperar, expresar, producir, comunicar y compartir ideas e información.(NAP Educación Tecnológica 1° y 2°año /2° y 3° año, P. 03).

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Las nuevas tecnologías, enmarcadas por proyectos pedagógicos claros e ingeniosos, brindan la posibilidad de abordar, con mayor dinamismo, aspectos estructurantes de la tarea docente: que los alumnos logren "aprender a aprender", "aprender a pensar" y "aprender a vivir juntos". Además, si agregamos a este cuadro de situación, las variables que ha puesto en escena, en Argentina, el programa nacional denominado "Conectar Igualdad", con la distribución masiva de netbooks entre estudiantes y profesores del nivel secundario, contamos con más y mejores razones para no subestimar la importancia fundamental de las nuevas tecnologías en el campo educativo.

Cada netbook de "Conectar Igualdad" cuenta con dos escritorios compuestos por bibliografía, actividades, herramientas digitales y videos, entre otros recursos educativos. Se trata del escritorio para el alumno y el escritorio para la familia. Además, las netbooks de los profesores, cuentan con el escritorio del docente. De esta forma, con esos recursos disponibles más el acceso a Internet, en cada aula del nivel secundario, existirá la posibilidad de acceder a más y variadas fuentes de información, para que las clases puedan ser también más polifacéticas e interactivas.

Los videos documentales, son otros recursos que consisten esencialmente en la presentación selectiva de documentales desarrollados por expertos, científicos, o especialistas de un determinado campo, en el que describen sobre una determinada temática (calentamiento global, contaminaciones, procesos productivos, entre otros), es una estrategia recurrente al momento de querer involucrar al alumno en la profundización de un tema específico, mostrando un panorama acerca de la información desde diversas fuentes[238].Esta estrategia, permite evaluar cómo los alumnos interpretan, seleccionan y analizan la información de aquello que es notable para el desarrollo del proyecto, actividad o tarea encomendada sobre un tema específico, como así la organización de la información para desarrollar o ampliar un tema, sistematizar y organizarla bajo una estructura lógica y claramente producida para su presentación, a través de un trabajo final.

A la hora de formular y presentar situaciones problemáticas, los docentes deben seleccionar situaciones que no impliquen un único modo posible de resolución, para que los alumnos, utilizando medios técnicos, identifiquen posibles soluciones y evalúen los distintos resultados.

Genusso, G. y Marpegan, C. (1998) manifiestan:

> Desde el punto de vista pedagógico, son las situaciones problemáticas las que dan origen, sentido y contexto a los conocimientos tecnológicos. Origen, porque los problemas actúan de motivadores o disparadores del pensamiento y la acción. Sentido, porque los conocimientos operan o funcionan como herramientas para la resolución del problema, y de esta manera el alumno le atribuye sentido al aprendizaje. Y contexto, porque la situación provee un marco de referencia, que es modificado, y que permite al alumno la apropiación de los contenidos de tecnología en relación con el medio sobre el que operan. Aquí radica la inseparable unidad entre los contenidos y los métodos didácticos. (p.15)

La Tecnología como Proceso Sociocultural

Nuestra provincia dispone de semáforos de Ozono, medidores de dióxido de Carbono y de Aerosol. En relación con estos dispositivos se sugiere organizar estrategias de enseñanza que favorezcan la identificación de las problemáticas ambientales que corresponden, analizar estos dispositivos como tecnologías que se crearon para el control y medición, y las causas que llevaron a su utilización. Un recurso didáctico que puede contribuir en este sentido es el documental "Una verdad incómoda" (An Inconvenient Truth), conducido por el ex Vicepresidente de los Estados Unidos durante el mandato de Bill Clinton, Al Gore, abordando, con imágenes, gráficos y esquemas, distintos aspectos sobre los efectos del calentamiento global generado por la actividad humana sobre el planeta Tierra. Se trata de un documental que facilita

[238] A continuación se describen algunas fuentes; Encuentro http://www.encuentro.gov.ar/nota-1691-Parques-industriales.html; Conectar Igualdad: http://videos.educ.ar/. Canal de Medio Ambiente: http://www.consumer.es/medio-ambiente/energia-y-ciencia/.

el abordaje de contenidos tales como: grados de contaminación provocadas por tecnologías que coexisten en ciertas regiones, identificación del impacto ambiental provocado por energías no renovables y de procesos de producción industriales, identificación y análisis de los desarrollos tecnológicos para la sustentabilidad ambiental, por ejemplo, los semáforos de ozono, que logran medir los niveles de radiación ultravioleta, alertando a la población por medio de un código basado en colores. Aprovechando la existencia de estos dispositivos en la provincia, se podría interrogar a los alumnos sobre sus puntos de ubicación, promover su visita y posterior análisis con relación a su funcionamiento e interpretación de las distintas categorías de exposición, según el color que indique. Además los alumnos deberían reconocer, por medio de la reflexión, lo beneficioso que resulta para su salud, conocerlos en todos sus aspectos.

Lo mencionado, se podrá trabajar articuladamente con Ciencias Naturales y Ciencias sociales, planificando actividades que integren los contenidos concernientes a la comprensión de la responsabilidad de cada ciudadano respecto al uso sustentable, para el mantenimiento de un ambiente saludable. Se continuará con el reconocimiento de los métodos, procedimientos o técnicas que el hombre, como alternativas, ha comenzado a implementar para la preservación del ambiente en relación con el reciclado y reutilización de materiales, con vistas a obtener nuevos productos, además de los sistemas de control utilizados con el mismo objetivo (*dispositivos anteriormente nombrados).* Los alumnos, conformados en grupos, pueden realizar una investigación de dichas técnicas en relación con sus procedimientos, y en qué ciudades de la Argentina se implementan, qué ventajas permiten obtener y cuáles son las consecuencias de su implementación, reflexionando sobre la posibilidad de adquirir hábitos de consumo.

Para abordar los cambios de un objeto a través del tiempo, se pueden llevar a cabo investigaciones y visitas a los museos, donde se exponen herramientas y utensilios que construían y usaban los pueblos originarios. En su análisis, se estudiarían aspectos relacionados con los insumos y recursos utilizados en el proceso de elaboración, técnicas de producción y análisis comparativo con las herramientas de la época actual. Una estrategia que permitiría iniciar este análisis es la "lluvia de ideas", la que se puede habilitar mediante algunas consultas a los estudiantes: ¿con qué material eran confeccionados?, ¿con qué herramienta de la actualidad se asemeja?, ¿en qué se diferencian una de otra?, ¿funcionan del mismo modo?, ¿cómo trabajaban la materia prima para su confección?; y se podría concluir con el uso de redes conceptuales para lograr una organización general del tema tratado, resaltando los conceptos claves y sus relaciones. A partir de esta situación, se podrá profundizar el análisis avanzando con las profesiones u oficios y en la provisión de servicios básicos de esa época, comparando con los existentes en la actualidad.

Para cerrar la actividad, se podrá construir un objeto correspondiente a la época y otro de la actualidad con el mismo uso y función, observando los cambios presentes.

En cuanto a los contenidos relacionados a la historia de la tecnología, los procesos artesanales, recursos, técnicas y operaciones involucrados en los diferentes momentos históricos, comparando con procesos industriales y su impacto en el desarrollo social y cultural de los pueblos, se propone la selección de imágenes, armado de gráficos o esquemas, elaboración de una línea del tiempo para situar los hechos e inventos relevantes, para la producción y exposición de presentaciones por medio de programas específicos de software (prezi, webquests, moviemaker, cronos). El uso de estas herramientas digitales, simplifica y agiliza la manipulación, almacenamiento, recuperación y abordaje multimedial de los contenidos, completar con hipervínculos a otros recursos para expandir la explicación de los contenidos o buscar información relacionada, pondría a los alumnos en contacto con la evolución del accionar tecnológico en el tiempo y su impacto en la vida cotidiana.

Internet es un recurso muy utilizado por los alumnos; al momento de plantear la búsqueda y selección de información para llevar adelante una investigación, el docente debe analizar y evaluar algunos sitios de la red, con el objetivo de seleccionar fuentes cuyos contenidos sean

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

válidos, consistentes, confiables y adecuados para los estudiantes, preferentemente reconocidos en el ámbito educativo, científico y académico

Batista A., Celso V., Usubiaga G. Minz (2009) citan algunos criterios a tener en cuenta para evaluar la información que circula en la Red:

Necesariamente tendremos que invertir tiempo en jerarquizar, seleccionar y discriminar. Y, además, enseñar cómo hacerlo. La evaluación de los materiales que están disponibles en la Red a veces requiere tener bastante conocimiento del área. Sin embargo, cuando no se tienen estos conocimientos, estimar la credibilidad implica hacerse algunas preguntas:

- Quién: ¿quiénes son las fuentes de información?, ¿aparecen el nombre de la organización que publica y el del responsable?, ¿proporcionan una dirección de contacto? Muchas veces encontramos esta información en "Sobre nosotros" o "Quiénes somos".
- Cuándo: se refiere a la vigencia y actualización de la información publicada.
- Por qué: ¿cuáles son los objetivos explícitos de la organización? Esta información suele aparecer en "Nuestra misión" o en "Institucional".
- Para qué se ha publicado la información: ¿para vender?, ¿para informar con hechos y datos?, ¿para compartir, poner a disposición ideas, conocimientos?, ¿para parodiar?.
- Cómo: se refiere, por un lado, a la calidad y exactitud del contenido (¿se mencionan las fuentes?, ¿se provee enlaces?, etc.). Por otro, al diseño gráfico y al diseño de la navegación.

  Quién lo recomendó y cómo llegamos a este sitio: los enlaces desde y hacia un recurso implican una transferencia recíproca de credibilidad. (p.47)

Procesos Tecnológicos

Para el abordaje de contenidos propios de este eje, es posible desplegar variedad de estrategias: "salidas de campo con o sin itinerarios" [239], exposiciones, análisis de casos, investigaciones, entre otras; logrando trabajar además, las normas de calidad presentes en todas las producciones, sean artesanales o industriales. Entre estas estrategias proponemos algunos modos posibles de implementar las Salidas de Campo.

Al respecto, Leliwa S. (2008) expresa:

> A través de esta estrategia el alumno podrá tomar contacto con la cultura tecnológica que lo rodea, aprender a observar y acercarse al conocimiento de algunos procesos de producción y de diferentes objetos o productos tecnológicos. Esta estrategia corresponde a lo que se denomina Salida de Campo, que implica fundamentalmente la observación de determinados aspectos y el registro de éstos para su posterior análisis. (p.127)

Proceso Artesanal

Partir de una salida de campo a una fábrica artesanal (mermeladas, muebles, artesanías, entre otras), por ejemplo, permite observar determinados aspectos con relación a: materias primas y sus transformaciones, operaciones, tiempos involucrados en el proceso, diferentes oficios que intervienen, tipo de producto resultante, máquinas y conservación de la cadena de frío.

Previo a la salida, se recomienda contextualizar a los alumnos recordándoles que no se trata de un "paseo"; tanto el docente como el alumno recordarán en cada instancia de la salida la finalidad pedagógica de la misma. Se sugiere indagar cuáles son los elementos a observar y relacionarlos con los conocimientos previos para realizar un guión de registro de datos, empleando, en una primera instancia, la observación directa y descriptiva. Al finalizar la salida, recopilar, leer y

[239] Se hace referencia a **salida de campo** como estrategia que implica fundamentalmente la observación de determinados aspectos y el registro de éstos para su posterior análisis. Otra modalidad de salida de campo es la utilización de ciertos **itinerarios** que suelen ser prescriptos por alguna empresa o las autoridades educativas que cuentan con guías especializadas que informan sobre lo que existe en esos lugares (Leliwa, S. 2008. P.127)

analizar los registros en pequeños grupos, con el fin de extraer conclusiones y organizar la información recabada a través de exposiciones con presentaciones digitales (fotografías, videos, entre otros) y/o informes escritos.

En síntesis, los alumnos podrán contactarse con los contextos reales de producción artesanal, de fabricación y de uso de los productos tecnológicos.

Se sugiere el armado de grupos con tareas diferenciadas para la observación de distintas partes del proceso mencionadas anteriormente, sería un modo de obtener observaciones y registros más amplios y detallados.

Proceso industrial

Proyectar un video documental sobre la producción industrial (muebles, mermeladas, entre otros) y observar los mismos aspectos registrados a través de la ficha utilizada, los alumnos podrán identificar y reconocer las diferencias principales de ambos procesos.

Si se quiere complejizar, se podrán releer las operaciones llevadas a cabo para la obtención del producto artesanal y al reconocer los procedimientos, identificar los elementos que deben intervenir antes de iniciar el proceso: "materia, energía e información" denominándolos flujos, y al resultado obtenido "el producto", desarrollando el siguiente esquema:



Analizar dicho esquema, reconociendo las interacciones de dichos flujos, considerando las siguientes preguntas, ayudará a identificar la materia prima y su transformación, para la obtención de un producto: ¿la energía que ingresa, sale de la misma manera?, ¿los materiales que ingresan, salen transformados o igual? ¿Qué sucede con la energía y los materiales que ingresan?, ¿Qué se obtiene cuando termina el proceso?

Se pueden analizar mediante su lectura, análisis e interpretación, los folletos, publicidades y revistas de la actualidad que brindan las empresas de bienes y servicios y clasificarlas en función de las operaciones vinculadas con flujos de energía, materia e información y empresas cuya operación principal sea la transformación, el transporte, almacenamiento o el control de algunos de los flujos antes mencionados.

Complejizando estos criterios, se proporcionará información de otras empresas del sector energético (por ejemplo la cooperativa eléctrica) donde el alumno, reconocerá en cada caso cual es la operación principal de esa empresa, si se ocupan de la transformación, otras del transporte y la distribución y que existen además, ciertas organizaciones que controlan esos servicios

Para reconocer que a pesar de los cambios tecnológicos, las operaciones principales de los procesos siguen siendo los mismos, se propone analizar de manera comparativa los procesos de una empresa de correo postal y otra que sea servidora de correo electrónico, mediante las siguientes preguntas orientadoras:

Una empresa de correos ¿transporta materiales o información? ¿Cuáles son los insumos del proceso? ¿Qué operaciones es necesario realizar sobre esos insumos? Puede pedirse a los alumnos, la realización de un diagrama que muestre las operaciones principales del proceso.

Es importante que los alumnos reconozcan que, si bien el objetivo de la empresa es transportar información, el papel (como soporte elegido) convierte al proceso en un proceso sobre materiales. En este caso, además, será conveniente analizar las operaciones que se realizan sobre la información. Se podrá repetir el análisis para una empresa servidora de correo electrónico.

Las salidas de campo con itinerarios, constituyen una propuesta que invita a observar y analizar la realización de una o varias actividades, teniendo en cuenta los aspectos contextuales donde se llevan a cabo. Las mismas pueden ser evaluadas, a partir de planificar actividades de reflexión o

discusión durante y a posterior a la salida acompañada por una "propuesta de guión" de aspectos relevantes a observar y relacionado con los aprendizajes esperados. Se podrá concluir con la entrega de reporte o informes correspondientes al guión propuesto, como también propiciar el debate, la exposición y enriquecimiento, por medio de la argumentación y discusión de los alumnos.

Abordar aspectos que tienen que ver con el reconocimiento y análisis de las operaciones involucradas en los procesos productivos, los itinerarios presentes en ciertas empresas industriales a la hora de realizar una salida de campo resulta, en ocasiones, una experiencia interesante y muy enriquecedora. Es posible comenzar con el tratamiento de los contenidos, y luego realizar la salida a la fábrica con la intención de tomar contacto directo con lo trabajado en clase; o bien, comenzar con la visita a la fábrica, y que los alumnos realicen sus registros a partir de consignas previas dadas por el docente, una guía u orientación respecto a aquello que deberían observar, para luego comenzar con la explicitación de los contenidos, partiendo de dicha experiencia.

Los datos que se lograrían obtener de una experiencia semejante, pueden ser interesantes. El observar las distintas operaciones llevadas a cabo en una fábrica industrial, por ejemplo de plásticos (Río Chico, Vinisa Fueguina), a partir de consignas, que permitan no sólo determinar los tipos de operaciones (transformación, transporte, demoras, etc.), sino también, los roles que poseen cada uno de los trabajadores (operarios, técnicos), las funciones (Ingeniería de producto, de planta, industrial, planeación y control de producción, abastecimiento, control de calidad), los sistemas de comunicación presentes, las normas de seguridad a partir del análisis de las señalizaciones (simbologías) que podrán observar en todos los espacios de la fábrica, posibilita el análisis pormenorizado, y la ruptura de una visión "ingenua" de la existencia e implicancias del funcionamiento de las fábricas.

Además se sugiere otro recorrido por una fábrica de producción artesanal (aserradero, carpintería, etc.) y llevar a cabo un análisis similar al anterior, donde los alumnos compararán los tipos de producción artesanal e industrial desde los roles de cada operario, los tipos de máquinas utilizadas para la fabricación del producto, las normas de seguridad llevadas a cabo, hasta la cantidad de producción. Concluir con la presentación de los trabajos y el análisis de dichas experiencias a través de un debate, simulaciones, entre otras. Asimismo otra propuesta que resultaría interesante, es que los alumnos elaboren algún producto artesanal (bombones, percheros, trineos, barriletes entre otros) llevando a cabo los procedimientos observados en la visita a partir de una actividad grupal, ocupando roles, funciones, que les permitirá vivenciar en la práctica lo observado en las visitas. Para esta propuesta sería importante articular con Matemática, donde los alumnos harían mediciones, cálculos, uso de instrumentos de medición, entre otros, para la confección de dichos productos.

Reconocer y analizar las tecnologías presentes en la realidad y los cambios que promueven, es descubrir hechos o circunstancias ligados a quehaceres propios del medio social y productivo. Contenidos sobre la biotecnología, los nuevos procesos y productos en procesos industriales, identificando sus métodos e impactos, son considerados importantes, permitiendo a los alumnos interpretar mejor la realidad en la que viven.

Ante lo expuesto, sería interesante desarrollar actividades que se inicien con una presentación[240] por parte del docente, sobre los métodos de conservación de alimentos y su importancia para el consumo. Muchas conclusiones e interrogantes podrán surgir, entre ellas ¿cómo los productos alimenticios logran conservarse tanto tiempo en la heladera?, ¿cómo se conservaban en la antigüedad cuando estos productos no existían? ¿qué sucede cuando su vencimiento expira?, ¿los alimentos poseen sustancias o microorganismos que permiten su conservación a largo plazo?, entre otros. Durante el proceso de la actividad, se irán abordando conceptos vinculados con la

[240] Se recomienda la siguiente página web: http://videos.educ.ar/play/Disciplinas/_Quimica/Conservacion_de_alimentos

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

tecnología biológica como la alimentación, la salud, la industria, materiales específicos para el envasado, sustancias, microorganismos.

En el estudio de los contenidos expresados, confluyen aspectos vinculados con la biotecnología, con relación a las transformaciones biológicas, particularmente la transformación de los materiales en los procesos productivos, la importancia de la investigación científica para el desarrollo de la biotecnología y sus cuestionamientos éticos. Esto, permite establecer relaciones con contenidos presentes en el área de Ciencias Naturales *(ver contenidos Ciencias Naturales)*, permitiendo articular la actividad planteada.

Respecto al abordaje del análisis de los procesos que corresponden a diferentes contextos de producción, es posible presentar a los alumnos productos fabricados en Tierra del Fuego (celulares, tv, dvd, aire acondicionado, entre otros) por medio de imágenes y/o productos concretos (que pueden traer los alumnos o el docente) bajo una secuencia de orden cronológico. Se sugiere continuar el análisis, partiendo de interrogantes como: ¿por qué se fabrican estos productos en la Provincia?, ¿cuál fue el objetivo de radicar industrias?, ¿cómo se obtenía la materia prima?, ¿cuáles fueron las primeras industrias?, ¿qué tipos de proceso aplicaban? entre otras. Además, es propicio el debate con los alumnos, para establecer conclusiones con relación a las causas y consecuencias que provocó la radicación de industrias en la Provincia, a partir de la promulgación de la Ley N° 19.640 en el año 1972. Un modo posible de acceder a información de dicha época sería, en pequeños grupos, además de la búsqueda bibliográfica y documental, investigar a través de entrevistas a antiguos pobladores indagando sobre los cambios demográficos, de producción, en la vida cotidiana de los habitantes, impactos y calificación de mano de obra local, necesidad de capacitación para el manejo de tecnologías complejas, entre otras. La enseñanza de dichos contenidos, se verá enriquecida con la articulación con otros espacios curriculares, que posibilitarán una mayor interpretación respecto a sus implicancias sociales, económicas y espaciales.

Medios Técnicos

A partir de un Proyecto Tecnológico (P.T.) se pretende contribuir a la resolución de una situación problemática[241]. Por ejemplo, se podría abordar el problema de la seguridad de los operarios que trabajan en fábricas o industrias para disminuir los riesgos de accidentes, se podría pensar en dispositivos de control que comanden las máquinas de manera tal que, ésta prenda una luz roja o que emita un sonido cuando el usuario coloca sus manos incorrectamente.

La situación, apela a la construcción de un artefacto o sistema que permita disminuir los accidentes de operarios. Situación que inicia su análisis a partir de las etapas del P.T.

En pos de acercarse a una posible solución, es posible administrar entrevistas[242] en fábricas de la provincia, para consultar acerca de los accidentes más comunes a la hora de utilizar máquinas de gran complejidad, sería un modo de acercar a los alumnos al contexto.

A continuación, se avanza hacia el diseño (utilizando las distintas representaciones gráficas) y la construcción de un sistema eléctrico que permita ser incorporado para que se encienda una luz o emita un sonido, si y sólo si el operario coloca su mano en forma incorrecta.

Durante el proceso de resolución del problema, el docente interviene en el trabajo de los alumnos, mediante acciones tendientes a facilitar la puesta en juego de conocimientos previos y el desarrollo de nuevos conocimientos, en el momento en que éstos sean necesarios.

Respecto al reconocimiento y análisis de dispositivos de control en relación con la función de regulación en los sistemas eléctricos, se sugiere abordar una actividad que posibilite identificar las partes, funciones principales y el funcionamiento de dispositivos manuales de regulación de

[241] Situación consecuencia de una demanda insatisfecha. La causa que la provoca es un problema a resolver. "Glosario de Cultura Tecnológica" (Gay, A 2006 p.58)

[242] La entrevista es la interacción verbal entre dos o más personas dentro de un proceso de acción reciproca, en la cual el entrevistado es la persona que tiene alguna idea, conocimiento o experiencia importante que transmitir. El o los entrevistadores –alumnos- son los que dirigen la entrevista, se presentan al entrevistado, hacen preguntas y cierran la entrevista. (Leliwa, S. 2008 p.133)

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

diferentes elementos utilizados para cambiar el estado de un circuito eléctrico (interruptores, llaves, pulsadores, conmutadores, perillas, entre otros), para que los alumnos modelicen la estructura interna, diseñen y construyan, utilizando materiales sencillos, dispositivos que se comporten como los modelos analizados. Para ello solicitar a los alumnos que identifiquen en su entorno (en la casa, en la escuela, etc.) diferentes elementos que permitan encender, apagar o modificar el comportamiento de los sistemas eléctricos, desde los interruptores para hacer sonar un timbre o encender una hidrolavadora o una licuadora, encender la luz de una habitación, hasta escribir en la computadora, encender y apagar el equipo de música o subir y bajar el volumen de la radio.

En otra actividad de análisis, del tipo de las denominadas de "caja negra" (en la que los alumnos representan con dibujos el interior de algunos de los interruptores antes nombrados sin la posibilidad de abrirlos) se sugiere analizar un pulsador simple y sencillo como el normal cerrado y una llave simple de dos posiciones. En este caso, se recomienda llevar al aula uno de estos modelos. En ambos casos, los alumnos dibujarán las partes que los componen; será útil pedirles que realicen dos dibujos para cada uno, mostrando cómo cambian de posición las partes internas, de acuerdo con las acciones externas. Reconocerán los materiales de cada una de esas partes, diferenciando cuáles deben ser conductores de la electricidad y cuáles no.

La construcción de uno de los dispositivos estudiados podrá ser diseñada en el aula, donde el alumno logrará identificar materiales conductores y aisladores, trabajar el uso de herramientas y algunas normas de seguridad, al momento de la prueba de los mismos. El docente registrará el procedimiento mediante imágenes secuenciales, para tener una visión integral del proceso de construcción, identificándolo como un sistema.

Trabajar contenidos ligados al análisis y clasificación de la evolución de los diferentes sistemas de comunicación para identificar los cambios tecnológicos, es posible mediante la búsqueda de información en Internet de modo responsable. El docente puede establecer parámetros, como la selección de los sitios donde los alumnos deberán buscar imágenes acerca de los primeros medios de comunicación electrónicos, hasta los utilizados en la actualidad.

A continuación, recopilar todas las imágenes, mezclarlas y repartirlas en pequeños grupos, para ser analizados desde sus funciones, material de elaboración, estructura y funcionamiento, con la intención de presentarles una línea del tiempo que contenga los años específicos de la invención de cada uno, para situarlos correctamente. Luego, se puede complejizar la actividad transcribiendo la línea de tiempo en algún software[243], para establecer hipervínculos en cada imagen sobre el tipo de funcionamiento de cada uno, para su lectura y posterior desarrollo y análisis de los principales métodos de funcionamiento.

El uso del Aula Taller es el espacio apropiado para la resolucion de situaciones, donde los alumnos adquieren en forma directa los elementos, herramientas, materiales y por sobre todo seguridad en el uso de dichos recursos; un espacio propicio para la construcción, para llevar a cabo procedimientos destinados a la resolución de situaciones que tienden al hacer, al análisis y a la producción de resultados que generalmente son grupales. Por lo expuesto, el Aula Taller en Educación Tecnológica, es un medio que posibilita llevar a cabo estrategias de variedad al momento de la enseñanza y el aprendizaje de ciertos contenidos. "Es un buen lugar para promover la integración, la síntesis, el diálogo, la reflexión, la confrontación; para generar nuevas preguntas, nuevas hipótesis, tomar decisiones, resignificar conocimientos aprendidos" (Leliwa 2008. p. 88).

El desarrollo de Proyectos Tecnológicos u otras actividades implica la construcción durante el año de una cierta cantidad de productos, maquetas, entre otros, por ello es necesario pensar en el desarrollo de un espacio dedicado a las producciones de los alumnos, que no consista sólo en una muestra anual, sino en un espacio de enseñanza y de recuperación de sus aprendizajes el cual

[243] Se sugiere el software educativo **cronos**, para realizar líneas de tiempo, proveniente del siguiente link http://www.educ.ar/educar/cronos.html

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

cada año se actualiza en nuevas e interesantes producciones, logrando promover en el alumno la participación en proyectos institucionales y provinciales.

RECOMENDACIONES PARA LA EVALUACIÓN

"La Evaluación del progreso de un alumno en Educación Tecnológica no puede limitarse a juzgar el producto terminado o la memorización de los hechos" Walencik (1991).

La evaluación en Educación Tecnológica va a la par de la enseñanza y el aprendizaje, se evalúa tanto el producto final como el procedimiento llevado a cabo en el transcurso de la resolución de un problema. Es decir, evaluar el "proceso resolutivo" como el "resultado".

Se pretende propiciar la interacción entre la comprensión conceptual y las habilidades prácticas, una interacción que se presenta básicamente durante la resolución de situaciones problemáticas. Desde esta perspectiva se pretende evaluar *"el conocimiento en la acción"* (Marpegán y Mandón, 2001).

El docente, a través de la observación de los alumnos, obtiene información acerca de cómo analizan, buscan alternativas de soluciones, determinan criterios para su selección y valoran las ideas, entre otros.

Marpegán y Mandón (2001) afirman:

> La evaluación de los aprendizajes que realiza el docente, la autoevaluación de cada alumno y la coevaluación entre pares deben ser también instancias de aprendizaje; de este modo, en el aula, aprendizaje y evaluación pueden marchar juntas en un proceso recursivo que las retroalimenta (p. 95).

Cada situación de aprendizaje que se plantea y desarrolla en el aula-taller puede ser considerada objeto de evaluación, a continuación se detallan ciertas propuestas con la intención de ampliar modos posibles de evaluar, sin descartar aquellos que pueden ser desarrollados con la participación de los alumnos durante el desarrollo de las clases.

Para evaluar el proceso tecnológico: los alumnos pueden presentar sus proyectos con una secuencia de imágenes, a través de diapositivas con textos incluidos que expliquen los pasos aplicados. Aquí pueden narrar cómo iniciaron el trabajo, las dificultades presentes, el proceso implicado para llegar a la solución elegida, cómo llegaron a acuerdos y, si el resultado final responde a sus expectativas iniciales, confrontando este resultado con las oportunidades, necesidades y demandas que dieron origen al proyecto, y con los criterios establecidos para la solución del problema. En este caso, es el mismo alumno quien deberá contrastar su producto final con los criterios que, como restricciones y/o especificaciones técnicas, formaban parte de las fases del proyecto, reconociendo de esta manera las dificultades y reflexionar sobre el propio proceso de trabajo.

En concordancia a lo expresado, Walencik (1991) en Alvarez, A.; Doval, L. y Irurzun, L. (2002) expresa:

> El proceso utilizado para obtener la solución llega a ser tan valioso y, tal vez, más valioso que la solución del problema. Cuando los estudiantes empiezan a comprender el proceso de su pensamiento o las estrategias de resolución de problemas, tan bien como aquellas de sus maestros y compañeros, ellos aprenden el contenido del tema y adquieren poder para pensar. (p.47)

A fin de recopilar y organizar información que contribuya a la visualización de cambios, avances, mejoras, se sugiere el armado de un portafolio, el cual el docente podrá evaluar progresivamente. El mismo, invita al alumno a seleccionar producciones y/o actividades que irá desarrollando

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Mirian Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

durante el año. Una de ellas puede ser de la elaboración de un proyecto tecnológico. Dentro del portafolio se podrían incluir:

- *Fotografías* que muestren la secuencia para la construcción del objeto desde la recopilación de los recursos materiales, cortes y transformaciones de los mismos, hasta el producto final. Por medio de la observación, el docente podrá concluir acerca de todas las operaciones involucradas.
- *Videos*: de la puesta a prueba del funcionamiento del objeto, con el fin de detectar los posibles errores y su análisis grupal pensando en soluciones viables.
- *Diseños, Esquemas y bocetos*, donde se representan las distintas ideas y/o soluciones posibles por medio de gráficos y las modificaciones o innovaciones producidas durante el desarrollo del proyecto.
- *Producción Escrita* de todo el proceso de construcción. Los alumnos podrán redactar cómo se fue abordando el proyecto, que inconvenientes surgieron en el grupo, qué decisiones tomaron, como solucionaron los problemas, entre otros.

En síntesis, el armado del portafolio con todos estos recursos, favorecerá en los alumnos la observación de su propio proceso de trabajo, identificando errores y aciertos, la satisfacción por sus producciones, el intercambio de ideas sobre el proyecto realizado, la autoevaluación de su proyecto y la coevaluación entre pares. Reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje posibilita al alumno conocer sus tiempos, su estilo, detectar sus dificultades y valorar sus posibilidades. Realizar intercambios con sus pares respecto de estas cuestiones, también habilita un espacio para considerar determinados ajustes. El docente podrá evaluar, cómo los alumnos lograron organizar y sistematizar la información obtenida durante el proceso, el uso de los recursos digitales, la producción secuencial de cada una de las etapas que conforman al proyecto tecnológico, entre otros.

Otro modo de evaluar el recorrido en el proceso de aprendizaje, puede ser a través de un diario de clase; el mismo, posibilita visualizar los avances en referencia a los propósitos y las distintas estrategias que despliega el alumno para resolver situaciones imprevistas. El docente solicitará, de acuerdo a la situación, los datos pertinentes (participación, reflexiones, frustraciones, logros, interpretaciones, dificultades, entre otros) para dicho registro.

A continuación mencionamos, algunos criterios posibles a tener en cuenta para evaluar el avance del alumno en la adquisición de los saberes propios del área: autonomía para la resolución de conflictos, compromiso con el cuidado de materiales y herramientas, empleo y aprovechamiento de los recursos materiales, utilización de un lenguaje técnico y específico, participación individual y grupal, valoración y respeto por las producciones propias y ajenas, entre otros.

Para finalizar, recomendamos para evaluar: la observación del alumno en diversas situaciones de clase; la elaboración de registros anecdóticos respecto del trabajo de los alumnos en distintos contextos de estudio; intercambios orales a modo de entrevistas de devolución al finalizar un determinado proyecto u otra actividad; exposiciones de proyectos (individuales, grupales, áulicos, institucionales, comunitarios, etc.); pruebas escritas (evitar la solicitud de definiciones/conceptualizaciones, y proponer consignas que apunten al desarrollo y consolidación del pensamiento crítico y la autonomía en la resolución de situaciones problemáticas), entre otros posibles.

BIBLIOGRAFÍA

- Aitken J., Mills G, (1994) *Tecnología Creativa*, Madrid: Morata.
- Álvarez A. (2003). De la Tecnología a la Educación Tecnológica.[versión electrónica] *La Educación Tecnológica, aportes para la capacitación continua. Serie Educación Tecnológica* INET N°1.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M.ED.

- Álvarez A. (2003). Los procedimientos de la Tecnología. [versión electrónica] *La educación tecnológica aportes para la capacitación continua. Serie Educación Tecnológica* INET N°3.
- Aquiles G., Álvarez A. (2003). Algo más sobre Tecnología.[versión electrónica] *La educación tecnológica. Aportes para la Capacitación continua.* Serie Educación Tecnológica N°2 INET. 01-37.
- Aznar F.J., Fernández M., Raga J.A. (2004). La Alfabetización Científico Tecnológica para todas las personas: Su importancia para la participación activa y democrática en la resolución de los problemas medioambientales. El papel de la información. [versión electrónica]*Instituto Cavanilles de Biodiversidad y Biología Evolutiva.* Temática N°1: 01-20.
- Barón M., (2004) *Enseñar y Aprender Tecnología.* Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Batista A., Celso V., Usubiaga G. Minzi V. (2009) *Tecnología de la Información y comunicación en la escuela:* trazos, claves y oportunidades para su integración pedagógica. 2ª ed. Bs.As.: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Buch, Tomás. (1999) *Sistemas tecnológicos*. Buenos Aires: Aique.
- Cajas F. (2001). Alfabetización Científica Tecnológica: la transposición didáctica del conocimiento tecnológico. [versión electrónica]*Enseñanza de las Ciencias. 19 (2), 243-254.*
- Dennis R. Herschbach.(1995).La Tecnología como conocimiento.[versión electrónica] *Implicancias para la educación. Technology Education* Volumen 7 N° .
- De los Santos A., Susseret N., Noceti H., Trueba C., (2005) La Fase de Planificación de un Proyecto Tecnológico: Reactivación de un museo.[versión electrónica]*Serie/desarrollo de contenidos colección/proyecto tecnológico.*INET N 3.
- Diaz J. A., Manassero A., Vazquez A. Orientación CTS de la alfabetización científica tecnológica de la ciudadanía [versión electrónica] *un desafío educativo para el siglo XXI.* [sin fecha].
- Díaz J., Vázquez A., Manassero A. (2003) Papel de la educación CTS en una alfabetización científica tecnológica para todas las personas. [versión electrónica]*Revista electrónica de enseñanza de las Ciencias,* Vol.2 N°2: 80-111.
- Doval L., (1998) *Tecnología Estrategia Didáctica.* Buenos Aires CONICET.
- Doval L., Gay A., (1996) *Tecnología. Finalidad Educativa y Acercamiento Didáctico* CONICET.
- Doval L., Gay A.(2002) *Tecnología. Finalidad educativa y acercamiento didáctico.* [versión electrónica] *Serie Educación Tecnológica.* INET N°7.
- Fourez G.(1997) *La Alfabetización Científica Tecnológica Buenos Aires:* Colihue
- García F. (2010). La Tecnología: su conceptuación y algunas reflexiones con respecto a sus efectos. Metodología de la Ciencia. [versión Electrónica] *Revista de la Asociación Mexicana de Metodología de la Ciencia y de la Investigación*, A.C. Año 2, Volumen 2, Número 1
- Gay A., (1992) *La Tecnología el Ingeniero y la Cultura.* Córdoba Argentina: Ediciones TEC.
- Gay A., (1994) *Temas para la Educación Tecnológica*, Buenos Aires: La Obra.
- Gay A., Ferreras M. A., (2003) La Educación Tecnológica para su implementación. [versión electrónica] *La Educación Tecnológica aportes para la capacitación continua. Serie Educación Tecnológica* INET N° 6.
- Gay, A (2006), Glosario de Cultura Tecnológica [versión electrónica] Asoc. Cooperadora de la Fac. De Cs. EcUNC.
- Gay A. (2008). Jornada de la "Enseñanza de la Tecnología" [versión electrónica] *Instituto Tecnológico Buenos Aires. Universidad Privada.* [s.n].
- Gennuso, G. (2000): La propuesta didáctica en Tecnología, Buenos Aires: Novedades Educativas, N° 114.
- Gennuso, G. (2010), *Después de 15 años ¿Aprendimos de la experiencia?,* [versión electrónica] Ponencia presentado en 6to Congreso de Educación Tecnológica Replanteos Curriculares y Nuevas Propuestas, Córdoba Argentina.
- Leliwa, S. (2008) "Enseñar Educación Tecnológica en los escenarios actuales" Córdoba: Comunicarte.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

- Leliwa S. (2010). *La Formación Docente en Educación Tecnológica.* Ponencia presentado en Conferencia 6to Congreso de Educación Tecnológica Replanteos Curriculares y Nuevas Propuestas, Córdoba. Argentina.
- Lopresti. L., Barbeito A. Representación y modelización en Educación Tecnológica. Secuencia introductoria de actividades para su tratamiento. [versión electrónica] *La educación tecnológica aportes para la capacitación continua. Serie Educación Tecnológica* INET N°1.
- Maiztegui A., y otros. (2002). *Enseñanza de la Tecnología. Papel de la Tecnología en la educación científica: una dimensión olvidada.* [versión electrónica] *Revista Iberoamericana de educación* N°28: 129-155.
- Marpegán C., Mandon M. (2001). *La evaluación en los aprendizajes en Tecnología.* [versión electrónica] *Novedades Educativas* N°121.
- Marpegán C., Mandón M., Pintos J., (2005) *El placer de enseñar Tecnología.* Actividades de aula para docentes inquietos. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Marpegán C., Mandon M. Hacia la Modelización de situaciones didácticas en tecnología.[versión electrónica] *Instituto de Formación Docente.* [sin fecha].
- Martinet S., Lafortiva E., Martinez R., (2003) *Proyecto Tecnológico en el Aula. Estrategias Didácticas* EGB. Rosario: Homo Sapiens.
- Osorio C. (2002). Enseñanza de la Tecnología. La educación científica y tecnológica desde el enfoque ciencia, tecnología y sociedad. [versión electrónica] *Revista Iberoamericana* N°28: 61-81.
- Richar D. "Evaluación" [versión electrónica] *Consejo general de educación Gobierno de Entre Ríos,* Agosto 2009. Documento N°4, segunda parte 40-47.
- Rodriguez Fraga, A., (1997). *Educación Tecnológica. Espacio en el Aula.* Buenos Aires: Colihue.
- Serafini G., Cwi M., *Tecnología. Cuaderno de Trabajo* 3. EGB. Noveno año. Escuelas Rurales
- Solanas, Ricardo. (1999) *Producción.*, Buenos Aires: Ediciones Interoceánicas.
- Valdez P., Valdez R., Guisasola J., Santos T. (2002). *Enseñanza de la Tecnología. Implicaciones de las relaciones Ciencia Tecnología en la educación científica.* [versión electrónica] *Revista Iberoamericana* N°28: 101-128.
- Vera, García B. (2008) *Tres temas Tecnológicos para la formación del profesorado.* [versión electrónica] *Revista de Educación* 322: 167-188.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Directora General de Despacho
M. ED.

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EXTRANJERA[244]: INGLÉS

Realizando una breve historización del presente espacio curricular, resulta necesario hacer referencia a los procesos previos a la transformación educativa. Anteriormente, los colegios secundarios nacionales brindaban la opción a los alumnos de cursar cinco años de Inglés, de Italiano o de Francés. Con la Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993) se implementaron los 6 años de Inglés en todo el país, de 7mo a 3er año de Polimodal. En el nivel primario, en nuestra provincia se decide implementar la enseñanza del Inglés en el año 2005 en las escuelas de Río Grande y en una escuela de Ushuaia, con la modalidad de no obligatorio en los 6tos, 5tos y 4tos años de EGB2 con una carga horaria de 3 horas cátedra semanales. En 2008, se toma la decisión de implementar la enseñanza del Inglés sólo en los 6tos años como espacio curricular obligatorio. En 2009 se incorpora el espacio curricular Inglés en los 5tos años, y, al año siguiente, se completa el ciclo EGB 2 con la implementación del espacio en 4to año.

Detrás de la decisión de enseñar una u otra lengua extranjera, se observan factores políticos y económicos que influyen en la misma. Existe una serie de hechos, que contribuyen a que la lengua extranjera más estudiada en el mundo sea actualmente el inglés: (1) el inglés es hablado por más de un mil millones y medio de personas (es la lengua oficial declarada de 62 países); (2) el inglés es la lengua usada en más del 70% de las publicaciones científicas; (3) el inglés es la lengua más usada en las organizaciones internacionales. No obstante, debemos entender que existen muchas razones para elegir una lengua extranjera por sobre otras. Al decir de David Crystal (1997) se puede observar una conexión muy estrecha entre una lengua dominante y el poder económico, político, militar, cultural y tecnológico también. El monopolio actual del inglés, es el resultado de una larga historia durante la cual, el poderoso imperialismo político de los países anglosajones, supo establecer y expandir su idioma alrededor del mundo, haciendo uso de las fuerzas militares al principio, y aprovechando su posición central en la actividad económica internacional- industrial, tecnológica, científica entre otras- después. La expansión de una lengua, por sobre otra, es también la expansión de un conjunto de discursos, ideas y valores económicos, culturales o religiosos de las potencias mundiales dominantes.

Actualmente el artículo 30 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) plantea en uno de sus objetivos "desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española y comprender y expresarse en una lengua extranjera", incluyendo así la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera como un derecho ineludible, y como sumamente importante para el desarrollo de las capacidades lingüísticas y comunicativas de los alumnos. En esta propuesta pedagógica, concebimos el aprendizaje de una lengua extranjera igualmente trascendental para la formación integral de los estudiantes, ya que contribuye también a la reflexión en torno a la dimensión ética, política e intercultural, y al desarrollo del pensamiento crítico. En el aula, entendemos que, a través de situaciones creadas por el docente, el alumno podrá desarrollar el pensamiento crítico, llevando a cabo un proceso mental en el que tome decisiones sobre *cuándo*, *cómo*, *dónde*, *por qué*, *para qué*, y *con quién* hacer uso de las capacidades y habilidades (resolver problemas complejos, analizar situaciones, expresar juicios, creencias y opiniones, comparar e inferir, entre otros), posibilitando el despliegue de estrategias que propicien la autonomía, así como la autorrealización personal y ciudadana. Asimismo, se integrarán temas transversales como Antártida, Educación Sexual Integral y Educación para la Memoria (el Holocausto,

[244] Es importante aclarar que "Lengua Extranjera" se utiliza como denominación del espacio curricular; sin embargo el posicionamiento de la presente propuesta pone el énfasis en las prácticas del lenguaje que involucran, en la comunicación, un saber hacer, un poder hacer y una reflexión permanente sobre lo que se dice, lee, escribe y escucha. En este sentido el abordaje de la lengua como sistema se enseña y se aprende en tanto se ejercen dichas prácticas.

Malvinas, la Dictadura Militar), entre otros, atendiendo la dimensión ética, política e intercultural de dichos saberes.

La oportunidad de acceder al aprendizaje de una lengua extranjera, también permite a los alumnos interactuar y participar efectivamente, en términos lingüísticos, en el mundo contemporáneo, caracterizado por un contexto globalizado y plurilingüe. En el caso específico de la provincia de Tierra del Fuego, debemos considerar las actividades turísticas e industriales (fabril, petrolera, metalúrgica) como fuentes de ingresos y generación de puestos de trabajo, al igual que el acceso de nuestros estudiantes fueguinos a estudios superiores. En este contexto, el aprendizaje de un idioma es percibido por las escuelas locales, por los alumnos, y sus familias, como fundamental para obtener una posibilidad de acceso a dichas actividades. Además, es necesario considerar el fuerte perfil migratorio de la provincia, que ha contribuido al enriquecimiento y a la construcción simbólica y permanente de la identidad regional. La población fueguina, ha sido históricamente constituida por aportes migratorios de otras provincias como, por ejemplo, Buenos Aires, Córdoba y Santa Fe, entre otras, y también de países limítrofes como Paraguay, Bolivia, Perú y, especialmente, Chile. Estos aportes han complejizado la sociedad fueguina con una sorprendente y variada contribución de conductas, hábitos y pautas culturales[245]. Es así como, sustancialmente en el caso de nuestra provincia, el aprendizaje de una lengua extranjera favorece el entendimiento y el reconocimiento de la/s cultura/s de los hablantes de otros idiomas - o variedades de un mismo idioma- y, al mismo tiempo, de la propia y de los múltiples vínculos generados. Se trata, entonces, de que el alumno tome conciencia de la existencia del otro, aprenda a vivir con la diferencia para que, de esta forma, se propicie la reflexión acerca de la propia cultura y la ampliación de la propia visión del mundo. "Esto es un proceso cognitivo de aprendizaje. Esta nueva perspectiva propone también que el aprendizaje de idiomas conlleve actitudes positivas hacia los hablantes de otros idiomas. Es posible que el hecho de conseguir una perspectiva de la sociedad y cultura propias, desde la posición ventajosa de otra, conduzca a una recapacitación de lo que hasta ahora ha gozado de invisibilidad por ser de lo más familiar y conocido" (Bryan & Fleming, 2001: 14).

En la actualidad, se debe destacar el rol fundamental de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y de aprendizaje: el reciente desarrollo de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) ha afectado considerablemente el área de Lenguas Extranjeras. Sin embargo, el uso de las tecnologías, depende del proyecto pedagógico en el cual se planifique, y es la escuela la que posibilita el ofrecimiento de situaciones de enseñanza que promuevan la actitud crítica y reflexiva frente al uso de las mismas, promoviendo la autonomía en el aprendizaje y, en el caso de Lenguas Extranjeras, aprovechando el uso del idioma, tanto para acceder a las mismas, como para su utilización en la transmisión de información: estimular la búsqueda, fomentar la curiosidad, favorecer la experimentación y el trabajo en equipo- *aprender a aprender*-. Conjuntamente debemos reconocer que, en muchas ocasiones, las dinámicas áulicas se ven influidas positivamente por factores tales como el uso didáctico de las TIC, el número de alumnos que conocen su uso y que se identifican con estos recursos, y el entusiasmo que despierta en ellos.

Las nuevas tecnologías, enmarcadas por proyectos pedagógicos claros e ingeniosos, brindan la posibilidad de abordar, con mayor dinamismo, aspectos estructurantes de la tarea docente: que los alumnos logren "aprender a aprender", "aprender a pensar" y "aprender a vivir juntos". Además, si agregamos a este cuadro de situación, las variables que ha puesto en escena, en Argentina, el programa nacional denominado "Conectar Igualdad", con la distribución masiva de netbooks entre estudiantes y profesores del nivel secundario, contamos con más y mejores razones para no subestimar la importancia fundamental de las nuevas tecnologías en el campo educativo. Cada netbook de "Conectar Igualdad" cuenta con dos escritorios compuestos por bibliografía, actividades, herramientas digitales y videos, entre otros recursos educativos. Se trata del

[245] Según datos del Censo 2010, de un total de 126.190 habitantes en la provincia, se cuenta con más de 70.000 habitantes nacidos en otras provincias y con, aproximadamente, 10.000 personas nacidas en otros países.

escritorio para el alumno y el escritorio para la familia. Además, las netbooks de los profesores, cuentan con el escritorio del docente. De esta forma, con esos recursos disponibles más el acceso a Internet, en cada aula del nivel secundario, existirá la posibilidad de acceder a más y variadas fuentes de información, para que las clases puedan ser también más polifacéticas e interactivas.

Cabe mencionar que, durante el 2010 y el corriente año, se realizaron encuestas para conocer acerca de las prácticas pedagógicas a nivel institucional, y reflexionar sobre las mismas. De la interpretación de esos datos, se pueden realizar lecturas sobre prácticas asociadas, con la idea de que sólo el conocimiento de las categorías y de las reglas gramaticales de la lengua de manera aislada, hace posible la mejora de la capacidad expresiva del idioma. También, se advierte una preocupación por la dificultad para desarrollar las macro-habilidades en clases con numerosos alumnos, y con una carga horaria limitada. De las respuestas dadas por los docentes en la mayoría de las encuestas, se deduce que las condiciones mencionadas, reducen las opciones didácticas para enseñar y complementar el libro de texto. En este contexto, y atendiendo a las demandas descriptas, surge la presente propuesta pedagógico- didáctica.

Dada la inclusión de la Lengua Extranjera Inglés en la escuela primaria, y debido a que hasta el momento el Ministerio de Educación de la Nación no ha presentado los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) de la Lengua Extranjera Inglés; y puesto que nuestra provincia se encuentra en una instancia de elaboración de los Diseños Curriculares para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria, se ha tomado la decisión de considerar como marco de referencia el *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas* para establecer ciertos indicadores de aprendizaje, que permitan complejizar gradualmente la propuesta.

Se propone que, al finalizar el nivel primario, los alumnos puedan "reciclar" contenidos correspondientes con el nivel A1 del Marco Común Europeo y continúen, en el transcurso del Ciclo Básico, con el siguiente nivel: A2. Se tendrá en cuenta el desarrollo gradual de las capacidades reflexivas, comunicativas, lingüísticas y culturales que los alumnos hayan iniciado en el nivel primario, propiciando espacios para el "reciclaje[246]" de contenidos con la finalidad de fortalecer la reflexión y el uso de la Lengua Extranjera, celebrando la diversidad y la dimensión intercultural y, como se dijo anteriormente, alentando la curiosidad por seguir aprendiendo.

Considerando las demandas y necesidades descriptas, en esta propuesta pedagógico-didáctica hemos decidido enmarcar la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua Extranjera Inglés en un Enfoque Comunicativo, orientado por principios cognitivos, afectivos y lingüísticos que permitan abordar la enseñanza y el aprendizaje como un proceso, con avances y retrocesos, que privilegien el saber del lenguaje, la formación de ciudadanos respetuosos de las diferencias lingüísticas y culturales y, además, que estimulen la confianza y automotivación.

PROPÓSITOS

- Propiciar situaciones de enseñanza y de aprendizaje en las que se fomente la reflexión de los alumnos sobre el propio proceso de aprendizaje y el compromiso con la participación de actividades comunicativas generadas en el aula.
- Propiciar situaciones de enseñanza y de aprendizaje en las que se fomente la reflexión sobre el lenguaje, pretendiendo fundamentalmente que se concrete la comunicación.
- Plantear propuestas pedagógicas que propicien el desarrollo de estrategias para la comprensión y la producción de textos simples, orales y escritos, localizados en tiempo y espacio, sobre temas cotidianos inmersos en situaciones comunicativas.

[246] Al decir de E. Horwitz (2008), el reciclaje implica incluir lo enseñado con anterioridad en repetidas oportunidades durante un curso.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

- Diseñar propuestas pedagógicas en las cuales se promuevan el conocimiento de los vínculos generados entre la lengua extranjera y otras lenguas y/o variedades, y la articulación entre Lengua Extranjera y otras disciplinas.
- Promover una actitud moral basada en el respeto y la solidaridad, para tomar conciencia de la existencia del otro y percibir la diferencia frente a lo propio.

EJES Y CONTENIDOS

Consideramos como referentes válidos para la selección de los ejes y contenidos, los aportes solicitados y realizados por los docentes de la provincia, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, y documentos preliminares de los NAP que se encuentran en proceso de elaboración. Con ésto se pretende una base común en todo del Sistema Educativo Provincial y Nacional, priorizando la unidad dentro del mismo.

La enseñanza de lenguas, debido a que pone en juego la identidad de individuos y grupos e implica necesariamente la experiencia de culturas diferentes, constituye una instancia privilegiada para la formación de ciudadanos abiertos al diálogo comprensivo y enriquecedor con el otro, tal como lo promueve la Ley de Educación Nacional en una perspectiva de integración del colectivo nacional desde el respeto a la diversidad. En este sentido, el trabajo de las lenguas extranjeras puede hacer un aporte significativo a este objetivo educativo, en la medida que los enfoques de enseñanza contemplen esta perspectiva considerando las particularidades y tradiciones de los contextos locales así como las definiciones de política educativa jurisdiccional (MEN. 2010).

Los contenidos se presentan organizados en torno a tres ejes: Integrador de la Comunicación, Trabajo Interdisciplinario, y Expresiones Culturales y Literarias. Los dos últimos ejes presentan diferentes escenarios, para enriquecer el trabajo realizado en el primero.

El *Eje Integrador de la Comunicación* pretende propiciar la inclusión de los alumnos como participantes activos de la lengua extranjera a partir del uso y la reflexión metalingüística en situaciones comunicativas que favorezcan el desarrollo contextualizado de las macrohabilidades (la escucha, el habla, la lectura y la escritura). De este modo, se desarrollarán las habilidades comunicativas y lingüísticas de los alumnos, para que puedan expresarse y comprender mensajes en diferentes contextos comunicativos y con variedad de interlocutores, así como comprender y producir distintos tipos de texto. Estas habilidades incluyen la interpretación y la negociación de significados socioculturales en la interacción entre dos o más personas, o entre una persona y un texto oral o escrito. ¿Por qué, entonces, *integrador*? Porque *integración* es la palabra clave, no sólo al integrar la reflexión con el uso del lenguaje y las macrohabilidades, sino también al integrar la reflexión y el uso de la Lengua Extranjera junto con otros espacios curriculares, temas transversales y con expresiones culturales y literarias.

El *Eje del Trabajo Interdisciplinario*, pretende pensar la Lengua Extranjera en relación con otros espacios curriculares. El Aprendizaje Integrado de Lenguas Extranjeras y otros Contenidos Curriculares o AICLE (CLIL o Content and Language Integrated Learning) implica utilizar la lengua extranjera como medio para realizar diversas actividades, estudiando espacios curriculares como Ciencias Sociales o Ciencias Naturales, entre otros. Navés y Muñoz (2000) sostienen que la metodología de AICLE enfatiza la "resolución de problemas" y el "saber hacer", incrementando la motivación de los alumnos al poder realizarlo en una lengua extranjera.

El *Eje de las Expresiones Culturales y Literarias*, pretende enriquecer el espacio curricular con expresiones literarias como cuentos, poemas, obras teatrales, entre otros, y con otras expresiones culturales tales como canciones, rimas, historietas, refranes, películas, video clips, entre otros. Este eje, procura constituirse en una valiosa fuente de información cultural, ya que describe y caracteriza maneras propias de un pueblo para entender el mundo que lo rodea. Asimismo, estas expresiones culturales y literarias, se transforman en un medio propicio para enriquecer las

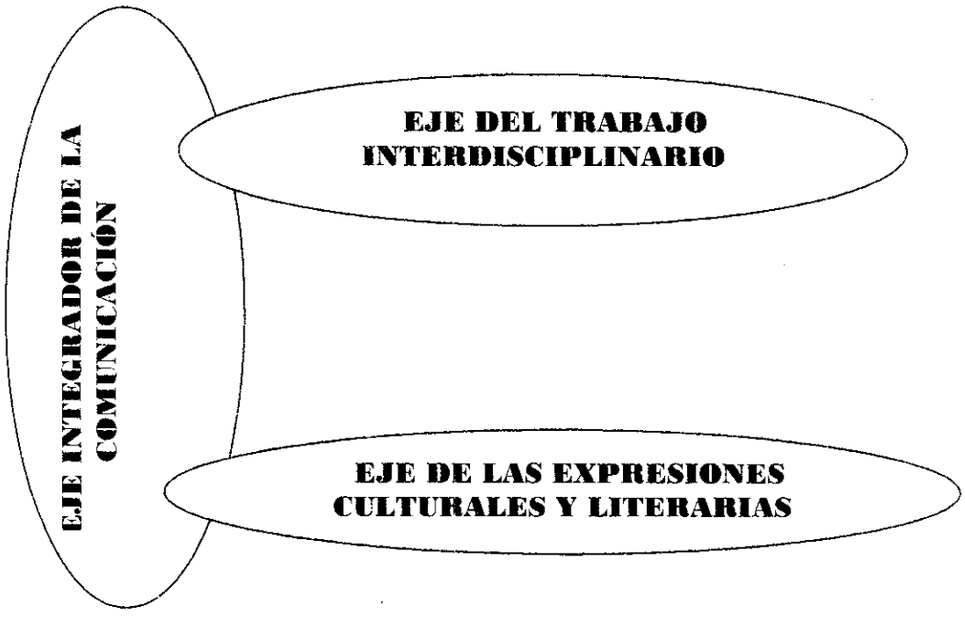
ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho

habilidades comunicativas del estudiante y, a su vez, reflexionar sobre el uso de la lengua extranjera y, cuando fuese necesario, sobre el uso del español[247]. Además, contribuye con el desarrollo de la creatividad, de la motivación y del pensamiento crítico.

Desde los tres ejes presentados, se pretende abordar los temas transversales que recorren todo el curriculum tales como Antártida, Educación Sexual Integral y Educación para la Memoria (el Holocausto, Malvinas, la Dictadura Militar), entre otros. Desde el espacio curricular de Lengua Extranjera, se aspira a que los temas transversales mencionados adquieran un mayor sentido para los alumnos, facilitando así su comprensión y asimilación. Este abordaje debería ser abierto y flexible, considerando las necesidades de la comunidad educativa y de la sociedad en general.

En síntesis, si se presentara la organización de los ejes en forma esquemática, sería de la siguiente manera:



EJE INTEGRADOR DE LA COMUNICACIÓN

El **Eje Integrador de la Comunicación** atiende al uso de las cuatro *macrohabilidades* (escuchar, hablar, leer y escribir) por medio de situaciones comunicativas que permitan a los alumnos construir sentidos y comunicarse, integrando y profundizando lo visto en su escolaridad primaria, e incorporando nuevos saberes.

Estas situaciones comunicativas, se refieren a aquellos espacios que posibilitan la presentación de situaciones contextualizadas, a través de las cuales se realizan y concretan las *macrohabilidades* involucradas en las prácticas de comprensión y producción. Los campos semánticos y aspectos gramaticales, están pensados como inherentes al desarrollo y/o resolución de las diversas situaciones comunicativas presentadas. El uso contextualizado del lenguaje, promoverá la reflexión sobre el mismo como objeto de enseñanza, posibilitando el acceso al conocimiento específico de la lengua extranjera, y las diferencias existentes con la lengua materna.

La comprensión y las habilidades receptivas, *escuchar y leer*, están relacionadas con textos escritos y orales contextualizados, y se orientan hacia la construcción de los posibles significados determinados espaciotemporalmente, teniendo en cuenta tanto al emisor y al receptor, como al contexto de la enunciación. **Las habilidades de producción**, es decir, la puesta en práctica de las habilidades de *hablar* y *escribir*, permiten al alumno interactuar con sus pares y sus docentes en situaciones comunicativas. La *integración* de las habilidades, será el único enfoque plausible

[247] En este documento se considerarán los términos español y castellano como sinónimos.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Gobierno de la Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur
Ministerio de Educación

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

dentro de un marco comunicativo e interactivo (Brown, 2001), sirviendo como punto de partida para lograr prácticas con sentido y propósitos que tenderán a un enfoque holístico del lenguaje.

A continuación, se presentan las situaciones comunicativas sugeridas para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria junto con los campos semánticos, aspectos gramaticales y fonológicos inherentes al desarrollo y/o resolución de las mismas, para la reflexión y uso contextualizado del lenguaje. Luego, se explicitan los aspectos específicos de la lengua extranjera (Inglés) pensados para la reflexión de la misma. Posteriormente, se explica y ejemplifica el trabajo con las macrohabilidades en torno a las situaciones comunicativas explicitadas que se pretende a lo largo del ciclo.

Primer año

Se proponen situaciones comunicativas, en las cuales se concreten e integren las macrohabilidades con ayuda del docente, tales como: **solicitud de información personal en primera y en tercera persona; expresión de posesiones; descripción del hogar, de la escuela y del aula (objetos y la ubicación de los mismos en una habitación); expresión de habilidades (lo que puedo y no puedo hacer), gustos y preferencias.**

Para el desarrollo de estas situaciones comunicativas, será necesario el conocimiento, la identificación y el uso de campos semánticos que incluyan, por ejemplo: **numeración, países y nacionalidades, ocupaciones, objetos de uso áulico, familia, partes y dependencias de la casa, mobiliario, deportes y hobbies, clima y fechas.**

Asimismo, se procurará el conocimiento, la reflexión sobre, y el uso de distintos aspectos gramaticales que incluyan **el tiempo presente del verbo "to be" (formas afirmativa, negativa e interrogativa) solicitando y brindando información personal en primera y en tercera persona; "there + be" (formas afirmativa, negativa e interrogativa) expresando existencia en descripciones del hogar y/o de la escuela; el tiempo presente del verbo "Have got/ Has got" expresando posesión; verbos modales expresando permiso y habilidad (May / Can); "simple present" expresando gustos y preferencias (formas afirmativa, negativa e interrogativa); pronombres personales identificando a la tercera persona en textos; preposiciones de tiempo y lugar localizando objetos en una habitación; palabras interrogativas solicitando y brindando información específica.**

De igual modo, se trabajará sobre aspectos fonológicos que incluyan el conocimiento, reconocimiento y articulación de sonidos tales como **this / i / these/ i: /; Ship / ʃ / chips / Tʃ /; can / æ / can't / ɑ: / can / a / unstressed; tree / tri: / three / θri:/; bed / e / bird / 3: / o plural de sustantivos, entre otros; el conocimiento y reconocimiento de la entonación como portadora de significados y entonación de preguntas cerradas y abiertas.**

El uso contextualizado del lenguaje, promoverá la reflexión sobre aspectos que incluyan **el uso de pronombres, su género y forma ("him, her, it, us, them"); la obligatoriedad del uso de los pronombres personales en el sujeto de una oración; el orden de las palabras en frases nominales (por ejemplo los adjetivos antes de los sustantivos); el orden de las palabras en preguntas (auxiliar antes del sujeto); elementos de cohesión de un texto (pronombres, conjunciones, entre otros); el uso de lenguaje no verbal; los sonidos de inglés y español; la entonación de declaraciones y de preguntas; características de la oralidad como el uso de interjecciones, repeticiones y otras expresiones convencionales de la conversación**, entre otros.

Segundo año

Se proponen situaciones comunicativas, en las cuales se concreten e integren las macrohabilidades, tales como: **la descripción de horarios, rutinas, comidas y actividades de tiempo libre en primera y en tercera persona; expresiones de agrado y/o desagrado por diversas actividades; localización de lugares de la ciudad y de la provincia, interacción**

"Las Islas Malvinas, Georgias y Sandwich del Sur son y serán Argentinas

en actividades de compras; descripción de personas, animales y/o personajes imaginarios; de rutinas y hábitos, de acciones en proceso, solicitud de información sobre reglas, deberes y derechos en distintas instituciones.

Para el desarrollo de estas situaciones comunicativas, será necesario el reconocimiento y profundización de campos semánticos de 1° año y el conocimiento, la identificación y el uso de campos semánticos que **incluyan acciones habituales o de tiempo libre, horarios, preposiciones de tiempo, deportes y actividades de tiempo libre; lugares de la ciudad, lugares turísticos, históricos y geográficos de nuestra provincia, el país y/o el mundo, preposiciones de lugar, hábitats; comidas y bebidas, precios; partes del cuerpo, adjetivos calificativos, prendas de vestir; verbos que indican acciones; conectores que indiquen secuenciación.**

Asimismo, se procurará el reconocimiento y profundización de aspectos gramaticales de 1° año como **el verbo "to be", los verbos modales "can /can`t" y el verbo "Have got/ Has got" en descripciones físicas de personas, animales y/o personajes imaginarios y "there + be" en descripciones de vecindarios y ciudades; y el conocimiento, la identificación y el uso de distintos aspectos gramaticales que incluyan "Simple Present" (formas afirmativa, negativa e interrogativa) preguntando y respondiendo sobre rutinas y actividades de tiempo libre (propias, de otras personas, de animales y personajes imaginarios), y sobre actividades que gustan y/o desagradan; palabras interrogativas solicitando y brindando información específica; adverbios de frecuencia expresando hábitos y acciones que se realizan regularmente; "Present continuous" (formas afirmativa, negativa e interrogativa) para acciones en progreso al momento de hablar; verbos modales "must, mustn´t" expresando obligación y prohibición; además el reconocimiento de pronombres objetivos y posesivos.**

De igual modo, se trabajará sobre aspectos fonológicos que incluyan el conocimiento, el reconocimiento, y articulación de sonidos tales como **bin / i / vean / i: /; three / θ / there / ð /; can / æ / can't / ɑ: / can / a / unstressed; o terminación de verbos en 3ª persona del singular: takes /s /, plays /z /, washes /iz /; el reconocimiento y uso de la entonación como portador de significados y entonación de preguntas cerradas y abiertas (por ejemplo entonación descendente para Wh- questions, y ascendente para preguntas por sí o no; pausas; entonación descendente y/o ascendente ajustándose a la necesidad del relato) y el reconocimiento de patrones de acentuación y ritmo de acuerdo al contexto comunicativo.**

El uso contextualizado del lenguaje, promoverá la reflexión sobre aspectos que incluyan **el uso de pronombres, su género y forma ("him, her, it, us, them"); la obligatoriedad del uso de los pronombres personales en el sujeto de una oración; el orden de las palabras en frases nominales (por ejemplo los adjetivos antes de los sustantivos); el orden de las palabras en preguntas (auxiliar antes del sujeto); elementos de cohesión de un texto (pronombres, conjunciones, entre otros); el uso de lenguaje no verbal; los sonidos de inglés y español; la entonación de declaraciones y de preguntas; características de la oralidad como el uso de interjecciones, repeticiones y otras expresiones convencionales de la conversación**, entre otros.

Tercer año

Se proponen situaciones comunicativas, en las cuales se concreten e integren las macrohabilidades, tales como: **la descripción y comparación de diferentes ciudades y de lugares en una ciudad (incluyendo clima y acciones en proceso); descripción de acontecimientos ocurridos en el pasado; descripción de ciudades o pueblos en el pasado; de lugares visitados y actividades realizadas en el pasado; de celebraciones, costumbres y tradiciones, relatos biográficos; expresión de planes para el futuro, etc.**

Para el desarrollo de estas situaciones comunicativas, será necesario el reconocimiento y profundización de campos semánticos de 2° año, y el conocimiento, la identificación, y el uso de

campos semánticos que incluyan **verbos que describen acciones en proceso; expresiones temporales del presente, del pasado y del futuro; fechas; preposiciones de tiempo; adjetivos que expresan sentimientos; celebraciones, costumbres y tradiciones; clima y estaciones.**

Asimismo, se procurará el reconocimiento y profundización de aspectos gramaticales de 1° año, especialmente de **las estructuras con "simple present" y "present continuous",** y el conocimiento, la identificación, y el uso de distintos aspectos gramaticales que incluyan **el contraste entre "Simple present" y "present continuous" comparando acciones que se realizan habitualmente y acciones que se realizan temporalmente y/o en este momento; formas comparativas y superlativas de adjetivos; "Simple past" (formas afirmativa, negativa e interrogativa) en descripciones de acontecimientos ocurridos en el pasado; "There + be" en pasado en descripciones de lugares o ciudades; "Going to" (formas afirmativa, negativa e interrogativa) expresando planes para el futuro; palabras interrogativas solicitando y brindando información específica en presente y pasado; pronombres objetivos y posesivos.**

De igual modo. se trabajará sobre aspectos fonológicos que incluyan el conocimiento, el reconocimiento, y articulación de sonidos tales como **formas débiles y acentuadas de "Was, were"; pasado de verbos regulares (terminaciones -ed) como, por ejemplo, en talked/ t /, played/ d /, painted/ Id /; el reconocimiento y uso de la entonación como portador de significados y entonación de preguntas cerradas y abiertas (por ejemplo entonación descendente para Wh- questions, y ascendente para preguntas por sí o no; pausas; entonación descendente y/o ascendente ajustándose a la necesidad del relato) y el reconocimiento de patrones de acentuación y ritmo de acuerdo al contexto comunicativo.**

El uso contextualizado del lenguaje promoverá la reflexión sobre aspectos que incluyan **el uso de pronombres, su género y forma ("him, her, it, us, them"); el orden de las palabras en frases nominales (por ejemplo los adjetivos antes de los sustantivos); el orden de las palabras en preguntas (auxiliar antes del sujeto); elementos de cohesión de un texto (pronombres, conjunciones, entre otros); el uso de lenguaje no verbal; los sonidos de inglés y español; la entonación de declaraciones y de preguntas; la morfología de los adjetivos en comparaciones; la regularidad de los verbos en el pasado; características de la oralidad como el uso de interjecciones, repeticiones y otras expresiones convencionales de la conversación**, entre otros.

A continuación, se explicita el desarrollo de las macrohabilidades de recepción y producción respectivamente a lo largo del ciclo. En este sentido, es importante mencionar que la complejización estará determinada por la progresión en los aspectos estipulados en este eje. La presente decisión, se basa en que las macrohabilidades se trabajan de manera sistemática y constante. El/la docente, entonces, deberá adecuar el desarrollo de las macrohabilidades a la edad y al momento de escolaridad de sus alumnos.

Con relación al trabajo de escucha y habla para todo el ciclo

- Participación en intercambios propios del contexto escolar y áulico: saludando, presentándose, formulando preguntas al docente y a los compañeros, sugiriendo actividades, pidiendo permiso, disculpándose, pidiendo aclaración y repetición, entre otros.
- Identificación del contexto de enunciación, es decir, características de la situación comunicativa y de los participantes en los diferentes intercambios-y de la relación entre ellos- que contribuirán a la comprensión auditiva y producción de textos apoyándose en lenguaje no verbal.
- Identificación del tipo de escucha requerida desde diversas fuentes: **global** (captando la esencia de lo que se dice), **selectiva** (recopilando información específica) o **detallada,** dependiendo de la tarea comunicativa a realizar.

- Identificación de expresiones comunicativas y funciones transfiriéndolas a la producción oral.
- Participación en intercambios orales breves comprendidos en diversas situaciones comunicativas a partir de disparadores, realizando y contestando preguntas, ejemplificando, pidiendo y dando opiniones, entre otros, respetando la toma de turnos.
- Escucha y producción gradual y progresiva (apoyándose en lenguaje no verbal y en soportes visuales) de textos comprendidos en diversas situaciones comunicativas (experiencias personales, anécdotas, descripciones, instrucciones, entre otros).
- Respeto hacia la producción oral de los pares y del docente, valorando los diversos intereses.
- Compromiso con la tarea a cumplir, desarrollando la responsabilidad, la imaginación y la curiosidad.

Con relación al trabajo con la lectura y con la producción escrita para todo el ciclo

- Lectura y comprensión global, selectiva y detallada de textos en los cuales se observe un uso contextualizado de campos semánticos y aspectos gramaticales.
- Reflexión inicial sobre características textuales, contextuales y paratextuales a considerar, antes de leer un texto determinado.
- Uso de estrategias de lectura antes de iniciar la resolución de cualquier actividad de comprensión, tales como la anticipación, verificación, inferencia, predicción, la lectura del texto completo, de consignas, de oraciones, de párrafos, entre otras.
- Uso de estrategias en el desarrollo de la comprensión lectora tales como la relectura, el uso de palabras claves, subrayado de ideas principales, separación de ideas y párrafos, entre otras, abordando la lectura de textos, resolviendo dificultades de comprensión durante la lectura por sí mismo y por medio de la consulta al docente y/o a pares.
- Concentración y constancia en la lectura, procurando eliminar prejuicios frente a temas o textos y reconocer diferentes representaciones sociales y estereotipos culturales presentes en el texto.
- Uso de diccionarios monolingües y/o bilingües abordando la lectura de textos, resolviendo dificultades de comprensión durante la lectura por sí mismo y por medio de la consulta al docente y/o a pares.
- Reflexión inicial sobre las características de los géneros discursivos y tipologías textuales abordadas, como por ejemplo, folletos, invitaciones, historietas, chistes, cartas o e-mails, instructivos, enciclopedias, libros, páginas web, artículos de diarios y/o revistas, entre otros.
- Identificación y caracterización del destinatario al escribir un texto: quiénes son, qué edades y ocupaciones tienen, qué relaciones existen entre ellos y el escritor, y otras características que sean relevantes y contribuyan a la producción de una situación que determina y condiciona el registro.
- Identificación del contexto, es decir, de características de la situación comunicativa que favorecerá la escritura anticipando formato (diálogo, notas, e-mails, entre otros), selección de vocabulario y aspectos gramaticales requeridos.
- Producción de torbellino de ideas, planes generales, organizando y planificando composiciones escritas y borradores del texto en proceso de producción.
- Producción escrita de textos (folletos, invitaciones, historietas, chistes, cartas o e-mails, instructivos, pósters, diálogos o entrevistas, artículos breves, entre otros) llevando a cabo una progresión de una producción controlada (en base a modelos) en primero por ejemplo, a una

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Directora General de Despacho
M. ED.

producción guiada en segundo y en tercero, haciendo uso contextualizado de campos semánticos y aspectos gramaticales inherentes al propósito de las producciones escritas.

- Revisión de lo escrito, comprendiendo una lectura crítica de los borradores y correcciones que deriven en la reescritura.
- Compromiso con la tarea a cumplir, desarrollando la responsabilidad, la imaginación y la curiosidad.
- Identificación y concientización de la existencia del otro, construyendo la percepción de la propia existencia.

TRABAJO INTERDISCIPLINARIO

En este eje, se piensa el aprendizaje de la lengua extranjera no sólo desde un enfoque comunicativo sino, además, como un medio para trabajar contenidos de otros espacios curriculares que, al mismo tiempo, determinan el recorte lingüístico necesario de ser aprendido. En otras palabras, desde el trabajo con proyectos y la conexión con otras áreas, se procura hacer uso de otros saberes como soporte para la introducción de campos semánticos, y el desarrollo de habilidades lingüísticas y cognitivas de manera contextualizada.

> El Aprendizaje Integrado de Lenguas Extranjeras y otros Contenidos Curriculares implica estudiar asignaturas tales como la historia o las ciencias naturales entre otras en una lengua extranjera. AICLE resulta muy beneficioso tanto para el aprendizaje de otras lenguas como para las asignaturas impartidas en dichas lenguas. El énfasis de AICLE en la "resolución de problemas" y "saber hacer cosas" hace que los estudiantes se sientan motivados al poder resolver problemas y hacer cosas incluso en otras lenguas. (Navés y Muñoz, 2000).

Con relación al trabajo interdisciplinario para todo el ciclo

La identificación de campos semánticos relacionados con temas de áreas tales como:

– Ciencias sociales: Pueblos originarios, espacios urbanos y rurales, normas de convivencia escolar.

– Ciencias naturales: Problemáticas relacionadas con elementos de un ecosistema, el cuerpo y sus cuidados, alimentación saludable, entre otros.

– Educación Física: Reglamentos de juegos deportivos, el propio cuerpo, calidad de vida.

Los espacios curriculares mencionados se presentan a modo de ejemplo, dado que, la transversalización, puede realizarse con otros. A continuación, se explicita el desarrollo de las macrohabilidades de recepción y producción respectivamente a lo largo del ciclo. En este sentido, es importante mencionar que las mismas se trabajan de manera sistemática y constante. El/la docente, entonces, deberá adecuar el desarrollo de las macrohabilidades a la edad y al momento de escolaridad de sus alumnos.

Con relación al trabajo de escucha y habla para todo el ciclo

- Participación en intercambios propios del contexto escolar y áulico: saludando, presentándose, formulando preguntas al docente y a los compañeros, sugiriendo actividades, pidiendo permiso, disculpándose, pidiendo aclaración, entre otros.
- Escucha global de diversas fuentes de información tales como notas, historias cortas, pronósticos meteorológicos, conversaciones, informes cortos o diálogos, acordes a los momento de escolaridad, en las cuales se evidencien temáticas relacionadas con el área con la cual se transversalizarán contenidos reconociendo el tema, el/los interlocutor/es y el contexto espacio-temporal del texto.

- Escucha recopilando o contrastando información específica relacionada con temáticas del área con la cual se transversalizarán contenidos.
- Escucha para deducir intenciones y puntos de vista, tomando conciencia de la existencia del otro y percepción de la propia identidad cultural.
- Escucha y expresión de opiniones y sentimientos, de manera individual o grupal, respetando y valorando las opiniones del/la docente y de los compañeros.
- Producción oral de textos relacionados con temáticas del área con la cual se transversalizarán contenidos, haciendo uso contextualizado de campos semánticos y aspectos gramaticales inherentes al propósito, y acordes con los momentos de escolaridad, con apoyo de lenguaje no verbal, compartiendo y respetando la producción oral propia y de los compañeros.
- Participación, utilizando la lengua extranjera, en intercambios orales breves comprendidos en diversas situaciones comunicativas a partir de disparadores, realizando y contestando preguntas, ejemplificando, pidiendo y dando opiniones, entre otros, respetando la toma de turnos.
- Participación, utilizando el español, en intercambios orales que fuesen necesarios en diversas situaciones comunicativas, realizando y contestando preguntas, ejemplificando, pidiendo y dando opiniones, entre otros, respetando la toma de turnos y propiciando la reflexión y el uso del lenguaje.
- Respeto hacia la producción oral de los pares y del docente, valorando los diversos intereses.
- Compromiso con la tarea a cumplir, desarrollando la responsabilidad, la imaginación y la curiosidad.

Con relación al trabajo de lectura y producción escrita para todo el ciclo

- Uso de estrategias de lectura antes de iniciar la resolución de cualquier actividad de comprensión, tales como la anticipación, verificación, inferencia, predicción, la lectura del texto completo, de consignas, de oraciones, de párrafos, entre otras.
- Uso de estrategias en el desarrollo de la comprensión lectora tales como la relectura, el uso de palabras claves, subrayado de ideas principales, separación de ideas y párrafos, entre otras, abordando la lectura de textos, resolviendo dificultades de comprensión durante la lectura por sí mismo y por medio de la consulta al docente y/o a pares.
- Lectura y comprensión global, selectiva y detallada de diversas fuentes de información en la lengua extranjera tales como e-mails, artículos, cuestionarios, entre otros, en las cuales se evidencien temáticas relacionadas el área con la cual se transversalizarán contenidos, reconociendo el tema, el/los interlocutor/es, el contexto espacio-temporal del texto.
- Lectura de textos relacionados con temáticas del área con la cual se transversalizarán contenidos en español, buscando información, reflexionando y/o compartiendo ideas sobre lo entendido.
- Concentración y constancia en la lectura, procurando eliminar prejuicios frente a temas o textos.
- Uso de diccionarios monolingües y/o bilingües abordando la lectura de textos, resolviendo dificultades de comprensión durante la lectura por sí mismo y por medio de la consulta al docente y/o a pares.
- Reflexión inicial sobre las características de los géneros discursivos y tipologías textuales abordadas, como por ejemplo, folletos, invitaciones, historietas, chistes, cartas o e-mails, instructivos, enciclopedias, libros, soportes electrónicos (páginas web), artículos de diarios y/o revistas, entre otros.

- Identificación y caracterización del destinatario al escribir un texto: quiénes son, qué edades y ocupaciones pueden tener, qué relaciones existen entre ellos y el escritor, y otras características que sean relevantes y contribuyan a la producción de una situación determinada que determina y condiciona el registro.
- Identificación del contexto, es decir, de características de la situación comunicativa que favorecerá la escritura anticipando formatos (diálogo, notas, e-mails, entre otros), selección de vocabulario y aspectos gramaticales requeridos.
- Producción de torbellino de ideas, planes generales, organizando y planificando composiciones escritas y borradores del texto en proceso de producción.
- Producción escrita de textos (folletos, invitaciones, historietas, chistes, cartas o e-mails, instructivos, posters, diálogos o entrevistas, artículos breves, entre otros), llevando a cabo una progresión de una producción controlada-en base a modelos- en primero por ejemplo, a una producción guiada en segundo y en tercero, haciendo uso contextualizado de campos semánticos y aspectos gramaticales inherentes al propósito de las producciones escritas.
- Revisión de lo escrito, comprendiendo una lectura crítica de los borradores y correcciones que deriven en la reescritura.
- Compromiso con la tarea a cumplir, desarrollando la responsabilidad, la imaginación y la curiosidad.
- Identificación y concientización de la existencia del otro, construyendo la percepción de la propia existencia.

EXPRESIONES CULTURALES Y LITERARIAS

Este eje, plantea la incorporación de expresiones culturales como medio para el aprendizaje de la lengua extranjera. Junto con la literatura canónica, las canciones, películas, cómics, entre otras expresiones, realizan aportes importantes en el aprendizaje de una lengua extranjera ya que resultan motivantes, fomentan el pensamiento crítico, y proporcionan contextos potencialmente memorables para la incorporación de vocabulario y estructuras gramaticales. De ese modo, se pretende estimular la adquisición de una lengua extranjera y se expande la conciencia lingüística de los estudiantes. De la misma manera, el trabajo con las expresiones culturales y literarias, involucra habilidades procedimentales de interpretación discursiva, y procura el acceso a nuevos significados socio-culturales, ofreciendo así oportunidades para desarrollar la conciencia cultural.

A continuación, se explicita el desarrollo de las macrohabilidades de recepción y producción respectivamente a lo largo del ciclo. En este sentido, es importante mencionar que las macrohabilidades, se trabajan de manera sistemática y constante. El/la docente, entonces, deberá adecuar el desarrollo de las macrohabilidades a la edad y al momento de escolaridad de sus alumnos.

Con relación al trabajo de escucha y habla para todo el ciclo

- Participación en intercambios propios del contexto escolar y áulico: saludando, presentándose, formulando preguntas al docente y a los compañeros, sugiriendo actividades, pidiendo permiso, disculpándose, pidiendo aclaración, entre otros.
- Identificación del contexto de enunciación, es decir, de características de la situación comunicativa y de los participantes en las diferentes expresiones culturales que ayudarán a prepararse para escuchar textos como cuentos, canciones, poemas, rimas, entre otros.
- Identificación del tipo de escucha requerida: **global** (captando la esencia de lo que se dice), **selectiva** (recopilando información específica) o **detallada** de textos canónicos y no canónicos seleccionados.

- Identificación de algunas expresiones propias del análisis literario tales como "story"," plot", "character", "setting", "rhyme", "stanza", "protagonist"," antagonist"," climax," "metaphor" and "simile", posibilitando la transferencia a la producción oral.
- Realización de preguntas, favoreciendo el desarrollo de ideas y expandiendo la comprensión.
- Expresión de opiniones sobre canciones, poemas, escenas de películas, cuentos, entre otros.
- Producciones simples de textos- apoyándose en lenguaje no verbal- describiendo lugares, personajes, relaciones existentes entre ellos y eventos de la narración o poema escuchado.
- Producciones de textos narrados, cuentos, historias o cualquier otra expresión, haciendo uso contextualizado de campos semánticos y aspectos gramaticales inherentes al propósito y acordes con el momento de escolaridad, y de conectores tales como "and, but, because", "first, then, finally".
- Participación en dramatizaciones, procurando desarrollar confianza y el gusto por la actuación.
- Participación, utilizando el español, en intercambios orales que fuesen necesarios realizando y contestando preguntas, pidiendo y dando opiniones, entre otros, respetando la toma de turnos y propiciando la reflexión y el uso del lenguaje.
- Respeto hacia la producción oral de los pares y del/la docente, valorando los diversos intereses.
- Compromiso con la tarea a cumplir, desarrollando la responsabilidad, la imaginación y la curiosidad.
- Identificación y concientización de la existencia del otro, construyendo la percepción de la propia existencia.

Con relación al trabajo de lectura y producción escrita para todo el ciclo

- Lectura e identificación de características de géneros literarios como cuentos, leyendas, mitos, poesía u obras teatrales, identificando la idea global.
- Lectura de historietas, rimas, canciones y todo aquel material representativo de los aspectos culturales propios del género de la lengua extranjera, identificando vocabulario específico (palabras nuevas que construyen significado) y elementos socioculturales.
- Lectura e identificación del punto de vista desde el cual la historia, o el cuento, están narrados y reconocimiento de diferentes representaciones sociales y estereotipos culturales presentes en el texto.
- Lectura de obras de teatro y diálogos interpretando, explicitando y valorando la diversidad de voces e ideologías de los personajes.
- Exploración del orden narrativo, focalizando en los eventos relevantes, propiciando la comprensión de la estructura básica de una historia desde la introducción hasta la resolución.
- Investigación de cómo los conceptos de tiempo, espacio y personajes se construyen de los detalles.
- Lectura de diferentes géneros en el aula, y extensivo a las familias, desarrollando el gusto por la misma.
- Planificación de composiciones escritas, organizando ideas en borradores y bosquejos.
- Revisión de lo escrito, comprendiendo una lectura crítica y una corrección que deriven en la reescritura.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

- Producción escrita de textos, expresando sentimientos y opiniones (con sus justificaciones) acerca de textos leídos o escuchados.
- Producción escrita de poemas, de propias versiones de leyendas, mitos o fábulas, usando vocabulario específico y estructuras modelo acordes con el momento de escolaridad.
- Producción escrita de nuevas escenas o personajes en la historia desde diferentes puntos de vista.
- Compromiso con la tarea a cumplir, desarrollando la responsabilidad, la imaginación y la curiosidad.
- Identificación y concientización de la existencia del otro, construyendo la percepción de la propia existencia.

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS

Para el abordaje y tratamiento de los contenidos propuestos, se recomienda un enfoque basado en principios cognitivos, afectivos y lingüísticos, que tengan en cuenta la visión holística[248] de los procesos involucrados en la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera.

Orientada hacia un objetivo comunicativo, la enseñanza de la lengua extranjera se realiza de forma contextualizada, permitiendo el desarrollo y articulación de las prácticas de comprensión y producción (leer, escuchar, hablar y escribir) en forma balanceada y progresiva, a través de situaciones comunicativas. Los aspectos lexicales, gramaticales y fonológicos son inherentes a las mismas.

El análisis de los aspectos fonológicos, lexicales y gramaticales realizados en forma aislada, puede crear la idea errónea de que el lenguaje puede aprenderse y/o adquirirse en forma segmentada. Se debe recuperar la idea de que ***la gramática*** se procesa y adquiere si los alumnos tienen la posibilidad, habilitada por el docente, de formular hipótesis y comprobarlas, basándose en ejemplos de su uso en el contexto que perciben a través de los datos del input (exposición al idioma). La gramática se aprende en tanto se comprenden y se construyen sentidos, y no como un fin en sí misma. En cuanto a ***aspectos lexicales*** (campos semánticos), el concepto de vocabulario, incluye no sólo ítems léxicos contextualizados en torno a ejes temáticos, sino también expresiones y fórmulas comunicativas, que serán necesarias para interactuar en situaciones comunicativas simples, dentro del aula, y en la vida fuera de la escuela. Es importante atender los ***aspectos fonológicos*** por los cuales los alumnos logran comprender y producir textos orales.

El aprendizaje de un lenguaje, comienza a construirse a partir de la exposición de los alumnos al idioma **(input)**, que, ligado a actividades potencialmente motivadoras, posibilita que los alumnos puedan reflexionar, verificar hipótesis, estructurar y reestructurar las reglas del mismo. El input con un grado adecuado de dificultad, debería ser un poco más complejo en relación con los saberes lingüísticos del alumno, pero aún debería hacerse comprensible por el contexto y el conocimiento del mundo en que vive. De manera gradual, los alumnos comenzarán a producir lenguaje en forma oral y escrita (**output)** para resolver situaciones comunicativas con el tiempo. Vale aclarar que, la exposición al idioma o input, es pre-requisito necesario para cualquier tipo de reflexión y producción.

En la producción, necesariamente, habrá errores que son esperables, y que pueden comprenderse desde el concepto de ***interlengua*** (Selinker, 1972)[249]. Los errores deben ser considerados en forma positiva, como el reflejo de aspectos creativos y complejos que hacen a la adquisición del

[248] Un enfoque holístico considera al lenguaje como un todo que no es divisible en forma significativa para su enseñanza y se focaliza en las necesidades de los alumnos para comunicarse en forma efectiva.

[249] De acuerdo a Rod Ellis (1995) en el proceso que se construye hacia una lengua extranjera, los alumnos pasarán por diferentes estadios donde elaborarán hipótesis sobre la base de la exposición al idioma a la que estén expuestos, que si son incorrectas o incompletas darán lugar a errores, que con el tiempo y procesando más datos del input se irán reestructurando y corrigiendo, para alcanzar de a poco la lengua objetivo (target language).

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

idioma, y sobre los cuales los alumnos, habilitados por el docente, realizan un aprendizaje gradual. Cuando los errores se tornan sistemáticos e interfieren en la comunicación, deben corregirse de manera adecuada y en el momento oportuno para su corrección. Incluso, se pueden analizar y explicar, siempre y cuando no interfiera en el desarrollo de la fluidez del alumno.

Esta propuesta didáctica también capitaliza la necesidad de despertar el interés por el espacio curricular. El material y las actividades seleccionadas, pretenden el desarrollo de la curiosidad, el desafío personal, y la autodeterminación que produce la realización misma de la tarea. No obstante, se debe considerar del mismo modo que el aprendizaje, en ocasiones, también va ligado al esfuerzo y la persistencia.

Dentro de la implementación de CLT (Communicative Language Teaching) o enfoque comunicativo, el enfoque basado en tareas (Task based learning) y AICLE tienen en común la resolución de problemas y el desarrollo de proyectos, a través del trabajo cooperativo, la colaboración entre pares, y la negociación de significados, procesos que se consideran óptimos para favorecer la adquisición de una lengua extranjera. A continuación, daremos una serie de recomendaciones didácticas, enmarcadas en estos dos enfoques para los contenidos incluidos en esta propuesta didáctica. El docente puede hacer uso de estas recomendaciones didácticas, utilizarlas como disparadores de su creatividad al recurrir a diversos recursos y así enriquecer, por ejemplo, un libro de texto.

Eje Integrador de la Comunicación

Los alumnos podrían realizar actividades relacionadas con personas que admiran.

El docente puede preguntar a los alumnos sobre cantantes, actores o estrellas del deporte favoritos. Luego podría dar a los alumnos 5 (cinco) o más preguntas a investigar sobre ellos. Por ejemplo: ¿Cuál es su nombre completo? ¿De dónde es? ¿Cuántos años tiene? ¿Cuál es su estado civil? ¿Cómo se llaman sus padres? ¿Cuál es su hobby? ¿Cuál es su película/ lugar/ libro favorito?

Los alumnos pueden investigar en internet para responder las preguntas en sus carpetas. A continuación, cuando las respuestas estén listas, los alumnos pueden compartir la información con la clase pero con un detalle: el docente solicitará que 3 (tres) de ellas sean falsas. Los compañeros deberían advertir cuáles son verdaderas y cuáles no.

Los alumnos podrían realizar las siguientes actividades relacionadas con habitaciones de la casa.

Luego de haber sido presentado el vocabulario de habitaciones de la casa, y también estructuras con "there be" expresando existencia en descripciones del hogar, y preposiciones de lugar localizando objetos, los alumnos podrán llevar a cabo un dictado con dibujos.

Los alumnos podrían graficar dos cuadrados lo suficientemente grandes para dibujar una habitación, uno debajo del otro, y en cada uno debe haber una ventana y una puerta. En el primero, pueden dibujar su propia habitación, o imaginarse una. Es posible incluir los objetos que quieran y donde quieran. Cuando estén listos, los alumnos se podrían organizar en parejas para que uno le dicte al otro qué tiene y dónde lo tiene. Por ejemplo "There is a bed next to the window" (Hay una cama al lado de la ventana). El compañero dibuja lo que escucha (no se pueden mostrar los dibujos). Pueden turnarse para decir una oración, o esperar a que uno termine para que el otro dicte. Las habitaciones deberían quedar iguales.

El docente podría diseñar otra actividad a partir de la conformación de grupos para filmar un breve video con celulares, cámaras de fotos o cámaras de video. En este video, podrán personificar a un empleado inmobiliario que debe mostrar las habitaciones de una casa, diciendo qué hay y dónde están los muebles. Los alumnos podrían "caracterizarse" para aparecer en el video y hacerlo, de esta manera, más contextualizada. Los alumnos podrían traer el video filmado en un pen drive, en un DVD o en el mismo celular, para proyectarlo en el aula, compartiendo experiencias de aprendizaje.

El docente podría diseñar situaciones pedagógicas abordando descripciones de celebraciones de la siguiente manera:

Puede presentar 3 (tres) elementos- o imágenes de elementos-relacionados con diversas celebraciones, por ejemplo "Thanksgiving" (Día de Gracias, típico de Estados Unidos), Día de la Tradición (típica celebración Argentina) o la Fiesta Nacional de la Noche más Larga del Mundo (típica celebración de la provincia de Tierra del Fuego). Entre los elementos puede haber fotos de comidas argentinas como el locro y las empanadas, una corona de frutas, un poncho, una foto de un pavo cocido, fotos de antorchas en la nieve, entre otras. Los alumnos, a partir de las intervenciones docentes, podrán predecir a qué celebración asocian dichos elementos. A continuación, el/la docente puede introducir la celebración internacional, contando por qué se celebra "Thanksgiving".

El/la docente puede presentar un texto simple relacionado a esta celebración, para que los alumnos busquen información específica como, por ejemplo, el país donde se celebra la fecha, los motivos, qué se hace, entre otros. Después de leer el texto, y tal vez comparar respuestas con un compañero, se propondrá revisar las respuestas con el/la docente y con el resto de la clase.

Luego los alumnos pueden producir de forma individual, de a pares o en grupos, y de manera guiada, textos similares al de la celebración del Día de la Tradición en Argentina y el de la fiesta provincial de la Noche más Larga del Mundo (de forma oral o escrita), explicando el origen de las celebraciones, cuándo y dónde se realizan, y en qué consiste la celebración.

El docente podría proponer preguntas sobre el texto de Thanksgiving, para que los alumnes busquen información específica, e intercambien los textos producidos sobre las celebraciones nacionales y provinciales propuestas, y construyan otras preguntas. Luego, se les podría proponer reflexionar sobre las diferencias existentes entre la manera en que las celebraciones se llevan a cabo en Estados Unidos, y en las que se llevan a cabo en nuestro país.

El/la docente les puede solicitar a los alumnos que busquen en www.youtube.com videos donde se puedan ver celebraciones en diversas partes del mundo ("Thanksgiving" en Estados Unidos; "Holi" en la India; el Año Nuevo en China; Sabbath in Israel; La Tomatina en España, el Carnaval en Bolivia, el Día de la Independencia en Chile, entre otros).

Con relación a los deportes y hobbies, se podría diseñar un proyecto con blogs. El mismo puede pautarse para dos, tres o cuatro semanas. En la primera semana, los estudiantes deberían definir su tema (un deporte o hobby), procurando que no se repita, abrir el blog, diseñarlo, y ponerle un nombre. Los alumnos podrán insertar una foto que los caracterice a ellos o al tema, y hacer su primera intervención, describiendo el tema elegido, invitando a los compañeros a visitarlo (para lo cual es importante que intercambien las direcciones de los blog entre los compañeros). La siguiente semana, los alumnos podrán escribir una segunda entrada en la que expliquen sobre la historia del hobby o el deporte, o profundicen algún aspecto en particular. También se les propondrá visitar por lo menos tres blogs de sus compañeros y hacer comentarios. En las últimas semanas, los estudiantes podrán contestar los comentarios que recibieron en los blogs, escribiendo una entrada final en la cual expliquen cómo se sintieron produciendo sobre algo que les gusta tanto, y compartiendo con sus compañeros. Finalmente, se podría pensar en elegir el blog más popular, a partir de la mayor cantidad de visitas obtenidas.

Eje del trabajo interdisciplinario

En este eje, se puede aprovechar lo presentado y desarrollado en el eje integrador de la comunicación, y trabajar con proyectos interdisciplinarios.

- Se podría pensar proyectos, articulando con las *Ciencias Sociales* cuando se trabajen los roles de los diferentes actores sociales, mediante descripciones y comparaciones de la *rutina* (horarios, hábitos, etc.) de los alumnos y del resto de los mismos (por ej. el panadero, el

contador, el político, estrellas del deporte o del cine, entre otros.). Entre las tareas o actividades a realizar, se podrían tener en cuenta las siguientes:

El/la docente podría proporcionar textos relacionados con rutinas similares a la propia (narrados en primera y en tercera persona) para ser escuchados o leídos, y para que los alumnos busquen información específica tal como la identificación de horarios (*seven o´clock, in the afternoon*, etc.), lugares (*home, school, sports centre*, etc.), comidas (*breakfast, lunch, dinner*), actividades de tiempo libre (*skiing, trekking, shopping*, etc.), entre otros. También, se propondrá solicitar y brindar información específica en interacción usando preguntas que comiencen con "*what, where, when, how often, which o what time*" en pares o en grupos.

A continuación, los alumnos podrían escuchar y leer textos relacionados con rutinas de otros actores sociales (narrados en primera y en tercera persona), realizando actividades similares.

Se puede pensar en organizar a los alumnos en parejas o en grupos pequeños, y asignar a cada uno un actor social determinado, como por ejemplo: el panadero, el contador, el constructor, el político, entre otros. Cada pareja, puede planificar y escribir un cuestionario en inglés, con la asistencia del docente en clase. Este cuestionario se puede pensar y producir para conocer la rutina de uno de estos actores sociales, incluyendo preguntas que comiencen con "*what, where, when, how often, which o what time*". Los alumnos contactarían al actor social asignado (o a más de uno) para realizarle las preguntas pensadas con antelación, usando el español. Podrían incluso grabar o filmar la conversación, sacar fotos, recoger algún folleto del lugar donde trabaja, etc.). Los alumnos prepararían, con la información obtenida, una descripción de la rutina del actor social asignado, utilizando diccionarios bilingües, internet, enciclopedias, etc.

El/la docente podría organizar con cada grupo una exposición, en inglés, para mostrar, al resto de la clase la rutina de estos actores sociales. Se puede proponer que cada grupo complemente su presentación con *pósters* exponiendo imágenes que representen la rutina descripta (por ejemplo, si quieren referirse a los horarios de almuerzo o cena pueden buscar una imagen de comidas, de un restaurant o de gente comiendo), con *fotos*, con una *presentación PPT* exponiendo fotografías que hayan tomado, con una *actuación*, entre otros.

El docente podría preparar una actividad ("quiz") en http://iteslj.org/c/qw/qw-ms-ma.html con antelación. Luego, los alumnos podrían conectarse a Internet y resolver la actividad online, utilizando lo aprendido.

- Se podrían planificar proyectos articulando con las *Ciencias Naturales*, cuando se trabajen los ecosistemas, mediante descripciones de la fauna y de la vegetación de la provincia y/o de otras regiones. Entre las tareas o actividades a realizar, se podrían tener en cuenta las siguientes:

Los alumnos, a partir de la consigna docente, pueden dividirse en grupos y buscar información en Internet, enciclopedias, libros o revistas, sobre animales autóctonos de diferentes provincias. La información podría traerse al aula y ser compartida con la clase.

En clase, los alumnos podrían buscar, haciendo uso de diccionarios, vocabulario relacionado en inglés. De esta manera, los animales podrían ser clasificados de acuerdo a sus ecosistemas (desierto "desert"/ domésticos "domestic"/ granja "farm"/ bosque "forest"/ océano "ocean", entre otros).

El docente podría elegir uno de los animales y presentarles a los alumnos una descripción breve del mismo (escrita en el pizarrón o en una fotocopia) en la cual se lea, por ejemplo, cuáles son sus características, dónde vive, qué come, qué puede y no puede hacer. Los alumnos podrían contestar preguntas para favorecer la comprensión de la descripción. A continuación, el docente podría realizar las mismas preguntas sobre otros animales, ampliando el vocabulario, utilizando las mismas estructuras.

Los alumnos podrían dividirse en grupos por ecosistemas, y cada grupo podría escribir descripciones similares sobre animales pertenecientes a cada ecosistema, siguiendo el modelo

proporcionado anteriormente. El docente podría llevarse las descripciones para su corrección, y también para preparar una fotocopia con preguntas sobre los diferentes animales descriptos.

Los grupos podrían preparar una exposición en inglés, mostrando animales autóctonos y sus ecosistemas. Pueden complementar su presentación con *pósters* exponiendo imágenes, con *fotos*, con una *presentación PPT* exponiendo fotografías, entre otros. Los alumnos podrían contestar las preguntas preparadas por el/la docente con antelación, escuchando y poniendo atención a lo que sus compañeros explican. Podrían realizar preguntas y participar.

Los grupos podrían conectarse a internet y localizar la página web

http://fmatlas.com/atlas2/jsp/login.jsphttp://fmatlas.com/atlas2/jsp/login.jsp

en la cual, podrían ubicar las provincias vistas y trabajar en el atlas, creando una breve descripción de los animales que pueden encontrarse en las mismas. Esta clase de tareas podría utilizarse también para trabajar sobre vegetación autóctona de la provincia o de diferentes provincias

Eje de las expresiones culturales y literarias

En este eje se puede aprovechar lo presentado y desarrollado en el eje integrador de la comunicación, y trabajar con poesía para la práctica de estructuras, la ampliación de campos semánticos, el desarrollo de la creatividad y del pensamiento crítico.

Trabajo con poemas

A partir de la lectura por sí mismos o generada por el docente, se podría proponer el siguiente poema, que habla sobre la amistad y que se puede adaptar a cualquiera de los años del Ciclo Básico (acortándolo o seleccionando las líneas que mejor puedan entender).

Why they are friends

Because… they smile.
Because… they understand just by looking in your eyes.
Because… they finish your sentences and know what you like.
Because… they know you better than you know yourself.
Because… with them you aren't afraid to be yourself.
Because… you can say something stupid or expose your deepest secrets to them.
Because… everything you do together becomes a memory.
Because… you don't need to do something special to have fun just happens.
Because… you don't need to explain anything… they just know.
Because… they tell you the truth, no matter how much you'd rather not hear it.
Because… they would do anything for you and get you out of trouble.
Because… they make you laugh harder that anyone.
Because… they are not afraid to put themselves on the line for you.
Because… you can trust them.
Because… they believe in your dreams no matter how silly they may seem.
Because… they dry your tears.
Because… you are good enough when you are with them.
Because… they love you for who you are.

Kristy Glassen (2002)

Para la comprensión del poema, el/la docente podrían diseñar actividades variadas y múltiples. Entre tantas, podemos nombrar: la selección de una, dos o más líneas favoritas; el trabajo con diccionarios bilingües; encontrar el poema con las líneas desordenadas y, escuchando al/la docente leerlo, enumerarlas en orden; extraer el tema e ideas más importantes; escribir unas líneas más ampliando el poema; modificar el título del poema; expresar recuerdos que trajo la

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

lectura de ese poema a su memoria, buscar sinónimos y antónimos; reconocer verbos, adjetivos, etc., mediante el subrayado.

A continuación, podrían realizar actividades desarrollando las habilidades de producción. Podrían seguir el poema de Glassen como modelo, copiando la estructura "because...they are/ they can/they have" y escribir otros poemas sobre otros temas. Es decir, en la consigna el título "*Why they are friends*" podría cambiar a "*Why they are teachers*", "*Why they are parents*". Incluso, se puede trabajar y propiciar la reflexión sobre temas transversales en este Diseño Curricular tales como, Pueblos Originarios, o Educación Sexual Integral y, luego de haber trabajado textos afines, se pueden crear poemas similares con títulos como "*Why they were natives*", "*Why they already women*", "*Why they are brave teenagers*", entre otros.

Trabajo con canciones

Las canciones resultan muy efectivas, no sólo para el enriquecimiento de campos semánticos y estructuras gramaticales. También pueden ser una herramienta útil para propiciar la reflexión y el debate sobre temas transversales en este Diseño Curricular. La Educación Sexual Integral, incluye temas importantes como la prevención de abusos, y de la violencia física o psicológica. En el área de Lenguas Extranjeras, se puede escuchar y trabajar canciones tales como LUKA de Suzanne Vega, realizando actividades, poniendo el foco en el uso del lenguaje, como escuchar y completar espacios, enumerar líneas, unir con flechas las primeras partes de las líneas con las segundas, descubrir errores en las líneas, entre otros. Asimismo, se puede reflexionar sobre la historia, y trasladar la reflexión a la situación en nuestra sociedad, estableciendo puntos de encuentro y/o diferencias. Se puede insistir sobre la necesidad de hablar estos temas en casa, sin sentir culpa y sobre la necesidad de hacer respetar los derechos de vivir sin violencia.

RECOMENDACIONES PARA LA EVALUACIÓN

"Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia, para emitir un juicio que sea relevante para la educación."

Gimeno Sacristán (1992)

La evaluación es inherente a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, generando información a fin de detenerse, observar, y determinar si se han logrado los objetivos propuestos, identificar aquellos aspectos que deberían ser re trabajados y, de esta manera, tomar decisiones pedagógicas.

El docente, durante este proceso, tiene la posibilidad de comunicar a los alumnos sus avances, y aquello que aún les falta construir. Asimismo, existen "señales" en clase, a través de las cuales los alumnos comunican al docente acerca de su estado en el proceso de aprendizaje: preguntas, respuestas, comentarios, sugerencias, muestras de entusiasmo o desinterés. En este sentido, la evaluación construye el proceso de enseñanza y de aprendizaje, a la vez que lo constituye.

Las maneras de evaluar son múltiples y diversas, y se relacionan según la función, el momento en el que se desarrollan, el criterio a adoptar, para mencionar algunos. Consideramos sumamente importante indagar sobre los conocimientos previos de los alumnos, lo que saben hacer y sus potencialidades. De esta manera, el docente puede elaborar propuestas de enseñanza que respondan a las necesidades y características de sus alumnos. Es por este motivo, que consideramos el diagnóstico previo al comienzo del proceso de enseñanza aunque, a medida que los alumnos avanzan, resulta necesario reevaluar, para poder ir adecuando estratégicamente la enseñanza a las nuevas necesidades de aprendizaje. Se puede realizar el sondeo, mediante cuestionarios, observaciones sistematizadas, o pruebas escritas u orales llevadas a cabo sobre la

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

base de criterios claros, definiendo *qué* es lo que el docente quiere saber para saber *qué tiene que observar*.

Las observaciones sistematizadas de aspectos claves o específicos para el conocimiento de un alumno y/o de un grupo de alumnos, pueden efectuarse durante un período de tiempo determinado. Entre estos aspectos, se podría observar el desarrollo de las habilidades que tienen que ver, tanto con la comprensión, como con la producción de la lengua extranjera, los hábitos de trabajo escolar, la creciente autonomía, la participación, la convivencia, entre otros. Los cuestionarios a completar por alumnos, pueden incluir preguntas sobre aspectos relacionados con actitudes y pensamientos, con el fin de conocer mejor a la persona que responde al mismo.

Jorba y Sanmartí (2000) afirman que la evaluación formativa se centra en comprender el funcionamiento del estudiante frente a las tareas que se le proponen, y la información que se busca se refiere a las representaciones mentales del alumno, y a las estrategias que utiliza para llegar a un resultado determinado. Es por ello, que dicha evaluación significa para los procesos de enseñanza y de aprendizaje de una lengua extranjera, una herramienta de suma importancia, ya que será por medio de ella que el "scaffolding" o andamiaje irá acompañando al estudiante en el desarrollo de las cuatro macrohabilidades, hasta "remover" ese andamiaje por completo cuando el estudiante haya adquirido los saberes, y desarrolle cierta autonomía.

En este sentido, podemos pensar en estrategias e instrumentos sencillos que faciliten el monitoreo constante de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, como la *autoevaluación* por medio de cuestionarios sencillos en los que se indague sobre cuestiones tales como lo que aprendió, las dificultades que superó, las confusiones que persisten, el tipo de ayuda que necesita, los temas sobre los que quiere saber más, entre otros.

La producción de *portafolios*, además de resultar valiosa para la evaluación de la escritura, permite la sistematización de las producciones de los alumnos y, así, identificar logros, progresos y dificultades. Una de las características del portafolio, es que los estudiantes participan de la elaboración de los criterios de selección, desarrollando procesos de autorreflexión. En este sentido, consideramos pertinente hacer referencia a algunas preguntas que ayudan a decidir cómo organizar un portafolio: ¿Cuántos y qué aspectos de la disciplina están representados en un portafolio? ¿Qué tipo de experiencias de aprendizaje es importante documentar y por qué? ¿Se incluyen solo "los mejores" trabajos o aquellos que el alumno desea o necesita revisar?, ¿Qué tipo de trabajos se documentarán? ¿Trabajos finales, trabajos en proceso (todos los borradores) o una combinación de ambos? ¿Qué periodo de tiempo abarcará el portafolio? ¿Cómo se estimulará a los alumnos a reflexionar sobre su trabajo, progresos, estancamientos y dificultades?. En relación con esto último, es de suma importancia considerar y planificar cuidadosamente la reflexión guiada sobre los procesos de aprendizaje, en el desarrollo del trabajo del portafolios. Para ello, sería importante que los alumnos respondan preguntas referidas a:

- Lo aprendido sobre su persona en el experiencia.
- Los aspectos que, a su criterio, fueron resueltos exitosamente.
- Los aspectos que querría y podría mejorar.
- Sus sentimientos con respecto a su producción.
- Las dudas y dificultades más comunes.
- Lo aprendido durante el proceso de construcción del portfolios hasta el momento.
- Su trabajo en grupo
- Otros.

Del mismo modo, llegado el momento de pensar en la *evaluación de un proyecto*, el docente podría considerar los siguientes aspectos: analizar los aprendizajes de los alumnos, determinar el logro de los objetivos propuestos inicialmente, evaluar la práctica docente durante el desarrollo del proyecto, entre otros. La evaluación, en este caso, abarca tanto el producto final del proyecto-realizado en forma grupal-como la manera en que se desarrollaron las actividades llevadas a cabo

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

para resolver el problema que dio origen al proyecto (teniendo en cuenta el recorrido individual también).

Considerando que la evaluación es un proceso intrínseco a los de enseñanza y aprendizaje, es necesario determinar "momentos de corte", para evaluar la enseñanza y los aprendizajes hasta ese momento, y tomar decisiones que permitan enriquecer la continuidad de ambos. En este sentido, nos referimos, a continuación, a la *evaluación sumativa* en palabras de Edith Litwin (2008), quien sostiene que se necesitaría tener en cuenta "las siguientes condiciones: que la evaluación se lleve a cabo sin sorpresas, que sea enmarcada en la enseñanza y sin desprenderse del clima, ritmo y tipo de actividades usuales de la clase" (p. 173). Estas condiciones se propician cuando el docente reflexiona sobre el examen, preguntándose si está evaluando los contenidos enseña. El docente debería verificar que el formato de la evaluación esté en consonancia con el tiempo de resolución, que las consignas sean claras y sencillas, que el nivel de dificultad esté en relación con lo trabajado en clase y que las tipologías de las actividades resulten familiares. Para evitar evaluar el lenguaje de forma segmentada resulta importante contextualizar, por ejemplo, por medio de una organización temática.

Al pensar la construcción de exámenes escritos, a través del uso de las macrohabilidades, se pueden considerar algunas estrategias que incluyan, al evaluar la lectura y la escucha, la comprensión de una situación a través de la comprensión global y/o búsqueda de información (infiriendo características y relaciones en textos descriptivos, por ejemplo). Del mismo modo, los alumnos podrían escuchar una grabación y determinar si las oraciones son verdaderas o falsas, o leer un texto escrito y completarlo con la información escuchada. También se podría evaluar a los alumnos mediante la producción de textos escritos que respondan a una situación comunicativa determinada, sobre temas familiares, o bien de un contenido tratado en algún área curricular específica.

Las consignas de actividades que incluyan la escucha en la evaluación son de gran importancia, dado que explicitan a los alumnos lo que deberán "hacer" con la información escuchada y comprendida. De este modo, los estudiantes podrán anticipar las estrategias apropiadas para llevar a cabo dichas actividades. Asimismo, el uso de preguntas para realizar inferencias y así lograr una comprensión global del texto, evita la necesidad de los alumnos de distinguir cada palabra escuchada. Del mismo modo, los dictados resultan apropiados para evaluar la comprensión auditiva (cuando no se tiene en cuenta sólo la ortografía), dado que se puede deducir si el alumno ha captado la idea general, y también si tiene dominio de estructuras gramaticales y de campos semánticos.

Al evaluar la comprensión lectora, es importante considerar que el nivel de comprensión de un texto se revela, entre otros aspectos, a partir de inferencias que realiza el alumno. Antes de la lectura, los alumnos pueden realizar hipótesis (a partir de la observación del título e imágenes, entre otros) sobre el tema, personajes o acciones, que, durante la lectura, comprobarán o refutarán, y pueden volver a realizar nuevas inferencias. El *cloze*, es una estrategia de comprensión lectora que puede resultar provechosa, para indagar sobre campos semánticos o estructuras gramaticales. Consiste en completar un texto al que se le han borrado de manera sistemática una serie de palabras (una cada cuatro o una de cada seis palabras). El texto, se puede completar con las mismas palabras que en el texto original, o con sinónimos.

Entre los criterios, al evaluar la producción oral se pueden incluir contenido, originalidad, organización de la información, recursos visuales empleados, el uso adecuado de estructuras gramaticales, de tiempos verbales, de campos semánticos y uso de conectores, entre otros. Entre los criterios al evaluar la producción escrita, se pueden incluir la presentación, la organización de ideas, la ortografía, el uso adecuado de estructuras gramaticales, de tiempos verbales, la variedad en el uso de los campos semánticos y/o de conectores, entre otros. Puede resultar ventajoso, anticipar a los alumnos sobre aquellos criterios que se tendrán en cuenta, a la hora de evaluar una producción escrita u oral.

Los docentes tendremos, entonces, que definir el qué, quién, cómo y cuándo de la evaluación para que este proceso sea concordante con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, colabore con la reformulación de prácticas pedagógicas que demandan ciertos ajustes, brinde información a los alumnos, para que puedan reforzar su propio aprendizaje y despierte el deseo de mejorar.

En síntesis....a partir de las situaciones que el docente diseñe, los alumnos podrán utilizar el lenguaje oral y escrito de la lengua extranjera en situaciones interpersonales y en diferentes contextos de enseñanza, y, a partir de allí, el docente podrá evaluar los siguientes aspectos:

- el grado de participación en conversaciones
- la producción de relatos, explicaciones adecuadas a la situación comunicativa
- el uso de variado vocabulario
- la anticipación de significados a partir de la coordinación de distintos indicios que dan los textos
- la elaboración cada vez más autónoma de textos escritos con distintos propósitos
- el uso de distintas fuentes de información para realizar las producciones escritas
- la planificación y revisión de las producciones escritas personales.

Todos estos aspectos requieren de una observación y seguimiento constante del docente a cargo del aula

BIBLIOGRAFÍA

- Baxter, A. (1997). *Evaluating your Students. London:* Richmond.
- Blazquez, D. (1997). *Evaluar en Educación Física.* Barcelona: INDE.
- Brown, H. Douglas. (2001). *Teaching by Principles.* USA: Longman.
- Byram, M. y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía.* España: Cambridge University.
- Campos Arenas, Agustín. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo.* Bogotá: Magisterio.
- Canfield, J., Hansen, M. & Kirberger, K. (2002). *Chicken Soup for the Teenage Soul on Love & Friendship.* New York: Scholastic.
- Crystal, D. (1997). *English as a global language.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Dirección de investigación y Evaluación de la calidad Educativa Dirección de capacitación Docente red Federal de Formación Docente (2005*) Curso de capacitación :Evaluación de la gestión, la enseñanza y el aprendizaje Módulo de actividades presenciales Nivel inicial EGB1,2,3 y Polimodal,* Provincia de Tierra del Fuego
- Facione, P. (2003). *"Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante?".* Fecha de consulta 18 Mayo de 2011. Disponible en UNESCO, "Quality Education" http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=27542&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Garzón, M., Libedinsky, M., Light, D., Manso, M. y Pérez, P. (2011). *Las TIC en las aulas. Experiencias Latinoamericanas.* Buenos Aires: Paidós.
- Horwitz, E. K. (2008). *Becoming a Language Teacher.* USA: Pearson.
- http://www.utdc.vuw.ac.nz/resources/guidelines/GroupWork.pdf
- Improving Teaching and Learning: Group Work and Group Assessment. (2004) University Teaching Development Centre Victoria University of Wellington. Retrieved 11/09/11 from
- Litwin, E. (2008). *El Oficio de Enseñar.* Buenos Aires: Paidós.
- Matthew A. & Spratt, M. (1991) *At the Chalkface.* Edimburgh: Nelson.
- Ministerio de Educación de la Nación. (Junio 2010). *La Enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo argentino: situación, desafíos y perspectivas.* Documento de trabajo presentando en el Seminario Nacional de Lenguas, Buenos Aires.
- Navés, T. & Muñoz, C. (2000). *Usar las lenguas para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes* en Marsh, D., & Langé, G. Eds. Using Languages to Learn and Learning to Use Languages. Jyväskylá. University

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

of Jyväskylä on behalf of TIECLIL. Finland: UniCOM.

- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Sidney: CUP.
- Pérez Torres, I. (1997- 2011). *English as a Second or Foreign Language. Primary and Secondary Education*. Fecha de consulta 10 Junio 1de 2011. Disponible en http://www.isabelperez.com/
- Prabhu, N. (1984). "Procedural Syllabuses", in T.E. Reed (ed.), *Trends in Language Syllabus Design.* Singapore University Press/RELC.
- Pulido, A. y Pérez, V. (2004). *Hacia un concepto de competencia comunicativa integral: un novedoso acercamiento a sus dimensiones*. Fecha de consulta: 3 de Julio de 2011. Disponible en: http://www.monografias.com/trabajos17/competenciacomunicativa/Comentarios#Comentarios
- Vaello Orts, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren.* Barcelona: GRAO.

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

LA ENSEÑANZA DE LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

"Los límites de mi lenguaje... son los límites de mi mundo"

Ludwing Wittgenstein. (1889-1951)

Desde siempre ha interesado y preocupado el tema de la enseñanza y el aprendizaje de la oralidad, la escucha, la lectura y la escritura. Esta inquietud refiere a pensarlo **definiendo conscientemente el objeto a enseñar y aprender**. Es una preocupación didáctica, que intenta preservar el sentido del saber o de las prácticas a enseñar, considerando los modos particulares en los que estos saberes o prácticas funcionan fuera de la escuela. Es así que en el marco de esta propuesta, se plantea un cambio en cuanto al objeto de la enseñanza: **las Prácticas del Lenguaje** que involucran, en la comunicación, un saber hacer, un poder hacer y una reflexión permanente sobre lo que se dice, lee, escribe y escucha.

Históricamente, el objeto de enseñanza del área ha sido la lengua, en los aspectos normativos y descriptivos, encontrándose ausentes las prácticas del lenguaje. Frente a estos enfoques tradicionales, hay que considerar que la actividad del lenguaje no debe reducirse a la enseñanza del dominio de la lengua fragmentada en sus distintos niveles y subniveles, porque ello implica centrarse en lo meramente lingüístico, sin darle un sentido de integralidad y equilibro en el desarrollo de acciones necesarias, para que el estudiante realmente participe de las Prácticas Sociales del Lenguaje. En este sentido, Lerner, Hébrard y otros (2001) coinciden en sostener que no incluir en la enseñanza a las prácticas del lenguaje como contenidos a enseñar, puede reproducir desigualdades sociales en relación con la lectura y la escritura, en tanto la escuela no modifique sus enfoques didácticos, los alumnos llegarán a ser miembros practicantes de las mismas, sólo si tienen la suerte de heredarlo como patrimonio familiar. Lejos de ubicarnos en un estado pesimista, es preciso propiciar **las condiciones didácticas para incorporar a todos los alumnos a estas prácticas sociales.** Si el propósito educativo de la enseñanza es *incorporar a los alumnos a la comunidad de lectores y escritores,* (Lerner, 2001) es preciso explicitar cuáles son los contenidos involucrados en las prácticas del lenguaje, qué conocimientos entran en escena al ejercerlas, qué contenidos enseñan los docentes y qué aprenden los alumnos mientras se habla, escucha, lee y escribe. Es necesario además, organizar el tiempo escolar y diseñar situaciones didácticas que preserven el sentido de las prácticas sociales del lenguaje.

En síntesis, **la escuela debe formar ciudadanos como sujetos usuarios de las Prácticas Sociales del Lenguaje**, entendidas como [...] "las diferentes formas de relación social que se llevan a cabo por medio, en interacción y a partir del lenguaje. Lo que se enseñará es pues el

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

dominio práctico del lenguaje en el marco de situaciones sociales reales" (Rosas y Ricardo 2008)[250].

Retomando el concepto de **Prácticas del Lenguaje** y el contexto en el que deben ser enseñadas, no podemos dejar de considerar ciertas implicancias sociales actuales como:

- la educación va dirigida a sujetos activos que son parte de una nueva cultura, caracterizada por procesos de mixtura y de yuxtaposición entre culturas tradicionales, digitales y mediáticas;
- la sociedad, indirectamente, desempeña un papel educativo a través de la televisión, la Internet, las revistas, la radio, los grupos de música, los discursos de los adolescentes, entre otros, porque *enseñan* de manera particular.

Por lo tanto, es menester que la educación aliente el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, en relación con los usos adecuados de la tecnología y los medios masivos. De este modo, el alumno podrá acceder a todos los discursos vinculados al mundo social, académico y cultural para desenvolverse de *manera cada vez más autónoma* y *reflexiva.*

La educación obligatoria hoy se plantea como desafío formar a los ciudadanos de un país democrático para que sean capaces de **comunicarse oralmente y por escrito**, pensar por sí mismos, generar ideas propias, conocer y respetar las ideas de otros, responsabilizarse de su postura personal y argumentarla frente a otras.

Es tarea de la escuela, entre otras, revisar la forma en que se construyen los textos en los medios antes mencionados, la forma de leerlos, escucharlos y escribirlos, la manera de interpretarlos, el papel que cumple la difusión, las formas de localizar y producir información, el funcionamiento de la interactividad.

Entonces, en consonancia con lo propuesto por los NAP, si leer y escribir constituyen la función esencial de la escolaridad obligatoria, en la actualidad se hace necesario redefinir el sentido de la misma. Para lograrlo es preciso re-conceptualizar el objeto de la enseñanza a partir de las Prácticas Sociales del Lenguaje.

Si bien es cierto que el alumno ingresante a la educación secundaria, posee dentro de su biografía personal y su trayectoria escolar, distintas experiencias de lectura y escritura, la escuela deberá favorecer la participación del mismo en una *comunidad de lectores.* Esto implica, indagar en los textos las respuestas para los problemas que necesite resolver; encontrar información para comprender mejor aquello que le es de difícil interpretación; buscar argumentos para fundamentar posturas o ideas propias y para refutarlas; recomendar, reseñar, sugerir textos a sus pares.

Siguiendo la línea de M. Petit[251] (1999), se podría decir que el estudiante participará de dicha comunidad cuando pueda también introducir "*su fantasía entre líneas*", y entrelazarla con la del autor. Cuando las palabras del autor hagan "*surgir sus propias palabras, su propio texto*" (Petit M., 1999).

Por otra parte, participará de una *comunidad de escritores* cuando produzca sus propios textos para dar a conocer ideas, para informar, para convencer, para reclamar, para compartir con los demás un escrito (Lerner D., 2001).

En este sentido, las Prácticas del Lenguaje, en tanto objeto de enseñanza, involucran dos conceptos sobre la didáctica del área: por un lado, las acciones que permitan intercambios comunicativos orales y escritos, para poder construir saberes a partir de la práctica, por otro lado, como ya se expresó, el objeto de estudio debe ser preservado como una unidad integrada, evitando la fragmentación en los distintos niveles de la lengua.

[250] Mónica Rosas y Juliana Ricardo en el Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 1° año (7° ESB), de la Provincia de Bs As.

[251] PETIT Michel, (1999) Nuevos Acercamientos de los Jóvenes a la Lectura. FCE. México.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Dicho de otra manera, **a medida que se usa el lenguaje, ese saber se va construyendo a través de la permanente reflexión sobre lo que se dice, lee, escribe y escucha.**

Por ser prácticas, la oralidad, la lectura y la escritura presentan rasgos que dificultan su escolarización; entre los inconvenientes podemos mencionar que las prácticas son indisociables, se resisten al análisis y a la programación secuencial, aparecen como quehaceres aprendidos por participación en las actividades de otros lectores y escritores, implican conocimientos implícitos y previos, se alejan de la necesidad de la evaluación sistemática (Lerner D., 2001).

Entonces, para contrarrestar estas dificultades, es menester conciliar las necesidades inherentes a la escuela, con el propósito educativo de formar lectores y escritores y generar condiciones didácticas que permitan la implementación en el aula, de una versión escolar de la lectura y la escritura más próxima a la versión social de estas prácticas. Implica también, resignificar el sentido de la planificación, como herramienta real de trabajo, **flexible y dinámica**; así como encontrar los modos de reorganizar los tiempos áulicos e institucionales.

PROPÓSITOS

- Habilitar situaciones de intercambio **oral,** participando de actividades concretas de escucha, lectura y producciones escritas de textos de circulación social, que permitan al estudiante enriquecer las posibilidades comunicativas para desenvolverse de *manera cada vez más autónoma* y *reflexiva.*
- Promover el desarrollo de conductas sociales de **lectura** participativa vinculadas a los diferentes discursos sociales, para que el alumno pueda apropiarse del patrimonio cultural.
- Habilitar instancias de **escritura**, compartidas e individuales, considerando sus convenciones lingüísticas, textuales, pragmáticas, para que adquieran paulatinamente autonomía a fin de responder a las demandas de la vida social.
- Generar espacios de **reflexión** de la práctica del lenguaje en todas sus dimensiones, para favorecer en los jóvenes la organización del pensamiento y elaboración de sus discursos.
- Propiciar momentos de lectura, con repertorios de textos literarios que establezcan vínculos de sentido entre la literatura y otras manifestaciones artísticas, para formar lectores que entiendan la lectura como actividad gratificante y placentera.
- Acompañar en el abordaje y comprensión de discursos específicos, propios de los espacios curriculares, para aproximar a los alumnos, a los registros formales.
- Contribuir a la formación de ciudadanos críticos, participando de diversas situaciones de lectura y escritura de textos, que respondan a la realidad social, y en instancias que demanden posicionarse críticamente.

EJES Y CONTENIDOS

A los fines de la organización didáctica, los contenidos de las Prácticas del Lenguaje, se agruparán en los siguientes ejes: el ámbito de la literatura, de estudio, y de la formación ciudadana. A **los efectos de una coherente organización de los contenidos, es necesario evitar divisiones entre los mismos de manera absoluta, sino exponer, que todas las dimensiones se encuentran relacionadas y dependen unas de otras.**

En el ámbito de la literatura, se propiciará la enseñanza de saberes que desarrollen, en los alumnos, la creatividad, a la vez que conozcan y valoren otras culturas, apreciando el goce estético que provoca la ficción literaria.

En este contexto, las prácticas se constituyen alrededor de la lectura individual o compartida de textos de ficción, ésto permite que los estudiantes puedan comparar las diversas interpretaciones,

observar el sentido social que tienen las mismas y valorar y respetar las distintas creencias y formas de expresión. Seguir una temática a través de libros o textos de varios autores de diversos lugares o épocas, les permitirá comparar los patrones del lenguaje, también favorecerá la adquisición de conocimientos sobre otras culturas. Los textos sugeridos para trabajar en este ámbito son los propios del discurso literario: narrativo, lírico y dramático.

En el ámbito de estudio, el docente propiciará situaciones pedagógicas que posibiliten al alumno obtener información, organizarla, leer y/o escribir para exponer con empleo de material de apoyo.

Como se trabaja con los textos académicos, se pretende generar en los alumnos una actitud reflexiva, que posibilite el intercambio oral utilizando el registro formal, "ya que el discurso académico requiere una expresión rigurosa y está sometido a múltiples convenciones; es en este ámbito donde se propone un mayor trabajo con los temas de reflexión referentes a la estructura sintáctica y semántica de los textos, su organización gráfica y la puntuación".

Recuperado el 1 septiembre de 2010, de
www.reformasecundaria.sep.gob.mx/espanol/pdf/.../ambitos.pdf

Las Prácticas del Lenguaje, en este contexto, se proponen colaborar con el alumno en el desempeño de sus estudios, por ello los textos que se sugieren abordar son los relacionados con los demás espacios curriculares, en tal sentido los discursos que se proponen son el expositivo y el argumentativo.

En el ámbito de la formación ciudadana, la enseñanza apuntará a que el estudiante reflexione sobre la "dimensión ideológica y legal de la palabra, el poder de las leyes y demás regulaciones sociales; además, abren vías hacia la participación mediada por el diálogo" [...] "La educación básica debe estar dirigida a hacer de los estudiantes personas responsables y capaces de participar en la construcción de la sociedad". Recuperado el 1 septiembre de 2010, de:
www.reformasecundaria.sep.gob.mx/espanol/pdf/.../ambitos.pdf

En este ámbito los jóvenes, con el acompañamiento docente, podrán desarrollar otras maneras de comprender el mundo y actuar en él. Los alumnos deben aprender a interpretar la información que difunden los medios de comunicación, desarrollar la actitud crítica y activa de la información que reciben, identificar los valores y formas de vida que los medios difunden, descubrir las posiciones ideológicas subyacentes y asumir una postura reflexiva ante los mismos. Para ello las prácticas abordarán el uso de documentos administrativos y legales, la expresión oral y escrita, la defensa de la opinión personal y propuestas de soluciones a los problemas que analizan.

Los discursos que se sugieren para trabajar en este ámbito son el periodístico, el publicitario, el instructivo y el epistolar.

Las Prácticas del Lenguaje, como saberes que se construyen a través del hacer, dificultan su organización y jerarquización. No obstante, la necesidad de equilibrar las habilidades del **hablar, escuchar, escribir y leer**, de manera sistemática, asidua e integral, permiten la posibilidad de agrupar **contenidos comunes a todos los ejes y años del Ciclo Básico.** La finalidad de esta propuesta, es evidenciar el carácter transversal de las cuatro habilidades.

Por otra parte, el agrupamiento de dichos contenidos, propicia la lectura del presente Diseño Curricular de manera más ágil y dinámica, evitando la repetición de los mismos en cada eje y año. Por lo expuesto, se sugiere, entonces, que al leer cada eje en particular se retome previamente la lectura de los contenidos comunes, con el fin de lograr la visión global que este Diseño pretende.

Oralidad y escucha

- Comprender, valorar y respetar la diversidad lingüística manifiesta en las diversas expresiones orales, afianzando actitudes de respeto y tolerancia.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

- Identificar, diferenciar, analizar y reflexionar sobre las convenciones propias de cada discurso, mejorando producciones orales, propias y/o ajenas.
- Anticipar, relacionar y analizar la temática de los discursos a través de inferencias e interpretaciones, favoreciendo la construcción de sentido.
- Opinar, debatir y reflexionar sobre las acepciones adecuadas del lenguaje denotativo y connotativo de los diferentes discursos, que permitan inferir el significado del léxico pertinente de acuerdo al cotexto y al contexto, respetando los argumentos propios y ajenos.
- Identificar, valorar y analizar los diferentes actos de habla, reconociendo intencionalidades y efectos perlocutorios de los mismos.

Lectura

- Participar en situaciones sociales de lectura, incentivando el placer por la misma.
- Leer bibliografía complementaria, interpretando la temática y el léxico plasmado en los discursos leídos.
- Leer paratextos de distintas fuentes bibliográficas, analizando su pertinencia en relación con el contenido de las distintas áreas de estudio.
- Leer distintos tipos de discursos, contribuyendo a la construcción de la identidad cultural.
- Leer grupal o individualmente distintos tipos de discursos, propiciando un ambiente de respeto por los tiempos necesarios de cada lector.
- Conocer y reflexionar sobre las diferentes estrategias de lectura, considerando los distintos propósitos.
- Leer grupal o individualmente ante diversos auditorios escolares y extraescolares, construyendo un ambiente participativo.

Escritura

- Escribir en proceso, de manera recursiva, planificando escritos, esbozando borradores, revisando y corrigiendo para luego reescribir el discurso.
- Producir variados discursos, respondiendo a las diferentes intencionalidades pragmáticas.
- Escribir individual y grupalmente, enriqueciendo y valorando los argumentos propios y ajenos.
- Redactar empleando las variedades lingüísticas que se hablan en la comunidad y están presentes en los discursos sociales y en la literatura.
- Reflexionar sobre las convenciones propias de cada discurso en las producciones, de acuerdo a los propósitos pragmáticos.
- Promover la autorregulación en la escritura, atendiendo a las dudas ortográficas y teniendo en cuenta las tipologías discursivas, así como el léxico acorde al género que se utiliza.
- Redactar conectando información, atendiendo a que el discurso sea coherente, cohesivo y adecuado al contexto.
- Revisar escrituras colaborativamente, considerando las observaciones de otros pares.

LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE EN EL ÁMBITO DE LA LITERATURA

Primer año

Oralidad y escucha

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

- Narrar experiencias, anécdotas e historias de vida, atendiendo a la coherencia, adecuación al registro, y a los contextos de producción.
- Re-narrar obras leídas o escuchadas, atendiendo al tema y secuencias lógicas.
- Comparar obras de diferentes autores, géneros, temáticas entre sí y con otros lenguajes artísticos, valorando las diferentes expresiones culturales, locales y nacionales.
- Participar en situaciones comunicativas, atendiendo a la superestructura conversacional, turnos de intercambio, respeto y tolerancia por los mismos.
- Formular opiniones sobre las temáticas de los textos literarios leídos o escuchados, aceptando las posturas de otros y utilizando un repertorio léxico acorde al tema.
- Anticipar la temática de las obras a través de la lectura e interpretación del paratexto, facilitando la comprensión de las mismas.
- Dialogar sobre la polisemia del lenguaje connotativo de los discursos literarios leídos, escuchados o escritos, infiriendo el significado del léxico pertinente de acuerdo al cotexto y contexto de producción.
- Identificar rasgos propios y comunes en los géneros literarios, relacionando temáticas, personajes, lugares, tiempos entre otros.

Lectura

- Leer paratextos de discursos literarios, anticipando temáticas y contenidos.
- Leer textos literarios de la tradición oral y de autores regionales, nacionales y universales.
- Identificar, elementos y recursos que conforman los géneros literarios, reconociendo sus particularidades y rasgos comunes.
- Participar en juegos de lenguaje, reflexionando sobre los aspectos relacionados con el plano estético, la musicalidad, la rima los recursos propios de la polisemia.
- Participar de itinerarios de lectura, considerando autores, temáticas, personajes y/o géneros.
- Leer diversos discursos literarios, atendiendo al enriquecimiento del vocabulario connotativo.

Escritura

- Participar asiduamente en talleres de escritura literaria, valorando el disfrute por la creación artística.
- Reescribir discursos literarios, construyendo nuevos sentidos.
- Redactar discursos literarios, considerando juegos sonoros, asociaciones insólitas y connotación.
- Reescribir discursos literarios cambiando de un género a otro, y atendiendo a las convenciones propias de cada uno.

Segundo año

Oralidad y escucha

- Narrar y renarrar, experiencias, historias de las obras leídas o escuchadas, sosteniendo el tema y atendiendo al propósito pragmático.
- Relacionar obras de diferentes autores, géneros, temáticas con otros lenguajes artísticos, valorando las diferentes expresiones culturales, locales y nacionales.
- Debatir sobre las temáticas de los textos literarios leídos o escuchados, valorando la diversidad en las opiniones de otros pares.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

- Interpretar y debatir sobre la relación de los paratextos con el contenido de las obras leídas.
- Valorar la polisemia del lenguaje connotativo de los discursos literarios leídos, escuchados o escritos, reflexionando sobre su praxis.
- Participar en debates que propicien la autonomía en los intercambios de toma y cesión de la palabra.

Lectura

- Leer paratextos de obras literarias, propiciando la anticipación de temas, contenidos, argumentos.
- Leer discursos literarios de la tradición oral y de autores regionales, nacionales y universales, enriqueciendo sus itinerarios lectores.
- Comprender, los elementos y recursos que conforman los géneros literarios.
- Leer reflexionando sobre los recursos y elementos propios de cada género literario, participando de itinerarios de lectura.
- Leer diversos discursos literarios, atendiendo a la reflexión y enriquecimiento del vocabulario connotativo.
- Participar activamente en grupos de lectura, transmitiendo sentidos con los tonos de voz, los ritmos y los silencios.
- Leer ante diversos auditorios en el contexto escolar, adecuando la lectura a los destinatarios.

Escritura

- Participar asiduamente en talleres de escritura literaria, incorporando otros lenguajes artísticos.
- Reescribir discursos literarios construyendo nuevos sentidos, ampliando vocabulario y recursos estéticos propios de los mismos.
- Recrear nuevas expresiones a partir de las nociones básicas de cada género, reconociendo convenciones propias de cada discurso literario.
- Planificar y textualizar discursos literarios, integrando itinerarios de lectura, personajes, tópicos y otros elementos propios del mundo de la literatura.
- Redactar textos literarios, utilizando recursos básicos de Word u otros procesadores de texto.

Tercer año

Oralidad y escucha

- Relacionar los discursos literarios de tramas complejas y de diferentes géneros, con lenguajes artísticos, valorando las diferentes expresiones culturales, locales y nacionales.
- Analizar y confrontar las temáticas, figuras literarias, recursos, elementos propios de cada género, en los textos leídos o escuchados.
- Argumentar sobre las posibles interpretaciones que propone el lenguaje estético, valorando las opiniones ajenas.
- Establecer conexiones entre obras de distintos géneros literarios con el cine o con la televisión, introduciendo el concepto de intertextualidad.
- Participar en debates autogestionados, realizando moderaciones y teniendo en cuenta los turnos de intercambio indicados para la toma y cesión de la palabra.

Directora General de Despacho
M. ED.

Lectura

- Leer textos literarios de tramas diversas, estableciendo itinerarios de acuerdo a tópicos, siguiendo a un autor, una temática o personaje, considerando al texto literario como producto de una construcción cultural.
- Interpretar, los elementos y recursos que conforman los géneros literarios.
- Reconocer el sentido del "pacto de ficción", comprendiendo la polisemia de los discursos literarios.
- Leer ante diversos auditorios escolares y de las prácticas sociales, valorando la heterogeneidad del público.

Escritura

- Participar asiduamente en talleres de escritura literaria, socializando las producciones artísticas realizadas en ámbitos escolares y extraescolares.
- Reescribir discursos literarios construyendo nuevos sentidos, ampliando vocabulario, incorporando subjetivemas y recursos estéticos propios de los mismos.
- Revisar aspectos normativos durante el proceso de producción de discursos, reflexionando sobre su pertinencia en relación con destinatarios, intención y géneros.
- Elaborar planes de escritura literaria, considerando destinatarios y géneros.
- Redactar textos literarios, utilizando recursos de Word, Power Point u otros soportes multimediales.

LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE EN EL ÁMBITO DE ESTUDIO

Primer año

Oralidad y escucha

- Conocer la superestructura conversacional, considerando los turnos de intercambio.
- Apoyar o refutar opiniones, desplegando diversas estrategias.
- Conocer e identificar los recursos, elementos y rasgos propios y comunes de los textos de estudio, leídos o escuchados, atendiendo a la especificidad de este tipo de discurso.
- Anticipar la temática de los discursos, interpretando el paratexto.
- Participar en intercambios orales formales, considerando la adecuación al registro.
- Participar en conversaciones, identificando hechos y opiniones en los discursos académicos.
- Exponer temáticas relacionadas con las distintas áreas de estudio, frente al auditorio áulico, desplegando diversas estrategias.
- Planificar y realizar entrevistas, obteniendo información relevante de acuerdo al ámbito de estudio en cuestión.

Lectura

- Leer diversas fuentes, desplegando estrategias de lectura de acuerdo a propósitos específicos.
- Reconocer el significado y la utilidad de las marcas textuales, tales como notas al pie, negritas, cursiva, comillas, guiones, epígrafes, acompañando la construcción de sentido de los textos de estudio.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

- Leer discursos del ámbito de estudio, desplegando estrategias propias de los formatos digitales.
- Leer discursos del ámbito de estudio, anticipando hipótesis sobre el contenido de los mismos.

Escritura

- Elaborar planes de escritura, anticipando objetivos relacionados con los discursos de estudio.
- Redactar discursos del ámbito de estudio, socializando información entre pares.
- Reescribir discursos académicos, destacando la información textual explícita y primordial de la fuente original.

Segundo año

Oralidad y escucha

- Reflexionar sobre la necesidad e implicancia del respeto por los turnos de intercambio en toda actividad dialógica.
- Argumentar sobre las temáticas leídas o escuchadas, desplegando diversas estrategias.
- Inferir elementos y rasgos propios y comunes de los textos de estudio, leídos o escuchados, atendiendo a la especificidad de este tipo de discurso.
- Relacionar los paratextos con los discursos leídos, completando el sentido de los mismos.
- Participar en debates, atendiendo a los aspectos formales de los mismos.
- Exponer de manera autónoma temáticas relacionadas con las distintas áreas de estudio, frente a un auditorio, con diversas estrategias, soportes didácticos y léxico acorde al tema.
- Planificar y realizar entrevistas, atendiendo a las convenciones propias de este discurso.

Lectura

- Leer discursos provenientes de fuentes documentales reales escolarizadas, valorando la veracidad de las mismas.
- Leer discursos propios de cada área de estudio, considerando los propósitos y estrategias propias de cada una.
- Leer discursos académicos, reflexionando sobre el vocabulario que provoca cierta resistencia durante el proceso lector.
- Leer discursos del ámbito de estudio, desplegando estrategias específicas de los itinerarios hipertextuales.

Escritura

- Redactar discursos del ámbito de estudio, considerando las convenciones y estrategias propias de los mimos.
- Redactar discursos del ámbito de estudio, complementando con el apoyo de procesadores de textos.
- Escribir discursos académicos, integrando conocimientos previos con los nuevos saberes adquiridos en otras áreas de estudio.

Tercer año

Oralidad y escucha

- Argumentar sobre las temáticas leídas o escuchadas, desplegando diferentes estrategias frente a diversos auditorios.

- Debatir sobre las temáticas de los discursos académicos leídos o escuchados, valorando la diversidad de las opiniones.
- Diferenciar recursos y elementos de los discursos propios del ámbito de estudio, leídos o escuchados, atendiendo a la especificidad de este tipo de discurso.
- Analizar paratextos, construyendo el sentido de los discursos académicos.
- Organizar intercambios orales, construyendo la participación en el ejercicio del debate, toma de postura y decisiones.
- Exponer temáticas relacionadas con las distintas áreas de estudio, frente a auditorios extraescolares, desplegando diversas estrategias y soportes multimediales.
- Analizar diferentes temáticas en discursos expositivos y argumentativos, infiriendo la intertextualidad presente

Lectura

- Leer fuentes documentales verídicas, no escolarizadas ni adaptadas, construyendo el sentido global del discurso.
- Leer discursos de diferentes autores, enfoques y puntos de vista sobre una misma temática, asumiendo una postura crítica.
- Leer discursos académicos, analizando críticamente, el vocabulario que provoca cierta resistencia durante el proceso lector.
- Leer discursos en formato digital, seleccionando los recorridos más adecuados de acuerdo a los propósitos planteados.

Escritura

- Redactar discursos del ámbito académico adecuando el léxico, convenciones y estrategias propias de cada área del conocimiento.
- Redactar discursos del ámbito de estudio, complementando con el apoyo de procesadores de textos y otros soportes multimediales
- Escribir discursos académicos, integrando conocimientos previos con los nuevos saberes adquiridos en otras áreas de estudio.

LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE EN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN CIUDADANA

Primer año

Oralidad y escucha

- Opinar sobre las temáticas de los discursos de las prácticas sociales, leídos o escuchados, utilizando un repertorio léxico acorde al tema.
- Reconocer los mejores argumentos durante una discusión o debate, dirimiendo un tema.
- Participar en campañas publicitarias y propagandísticas, difundiendo actividades propias del ámbito escolar.
- Socializar instrucciones sobre distintos aspectos escolares, considerando convenciones de este tipo de discurso en relación con el impacto que se quiere lograr.

Lectura

- Leer discursos de las prácticas sociales, considerando la pertinencia de los mismos a los propósitos de lectura.

- Leer discursos de las prácticas sociales, desplegando estrategias propias de los formatos digitales.
- Leer discursos de las prácticas sociales, identificando las voces de diferentes grupos sociales.
- Leer diversos documentos relacionados con la temática de derechos y obligaciones del ciudadano, reflexionando sobre el valor de la participación ciudadana.

Escritura

- Producir discursos socializándolos en los distintos medios de comunicación locales.
- Reconstruir discursos atendiendo a los propósitos, destinatarios y circunstancias de producción y emisión.
- Escribir atendiendo a aspectos axiológicos, tales como el respeto por los valores, por las diferencias y por el otro.

Segundo año

Oralidad y escucha

- Opinar y debatir sobre los discursos de las prácticas sociales, atendiendo al tratamiento de la información brindado en diferentes medios.
- Opinar y debatir sobre dilemas de la vida cotidiana en los que distintos derechos o valores entren en conflicto, asumiendo diferentes posturas.
- Participar en campañas publicitarias y propagandísticas, difundiendo actividades propias del ámbito de salud pública, recursos naturales, ambiente, entre otros.
- Socializar instrucciones en espacios de intervención pública, considerando los propósitos de este tipo de discurso.

Lectura

- Leer discursos de las prácticas sociales, seleccionando la información más relevante.
- Leer discursos de las prácticas sociales, desplegando estrategias propias de los itinerarios hipertextuales.
- Leer discursos de las prácticas sociales, identificando dilemas de distintos grupos culturales y explorando opciones de solución.
- Leer discursos del ámbito administrativo y legal, reconociendo las convenciones propias de los mismos, así como su léxico y registro.

Escritura

- Escribir discursos de circulación pública, socializando los mismos en otras instituciones u organismos de la comunidad.
- Escribir considerando lo axiológico, comunitario y los aspectos territoriales y sociales tales como los sentidos de identidad y pertenencia, la noción de país, de estado, de territorio y de identidad nacional.
- Redactar discursos del ámbito de la participación ciudadana presentando solicitudes, haciendo aclaraciones, entre otros propósitos.

Tercer año

Oralidad y escucha

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

- Analizar y debatir sobre las temáticas abordadas en los discursos de las prácticas sociales, atendiendo al tratamiento de la información brindada en diferentes medios.
- Analizar hechos ocurridos a nivel local, nacional y mundial, comprendiendo el impacto de los mismos en la opinión pública.
- Diseñar y difundir campañas publicitarias y propagandísticas, interactuando con los ámbitos institucionales de la sociedad y los medios masivos
- Diseñar y socializar instrucciones en espacios de intervención pública y medios masivos, interactuando con los distintos ámbitos institucionales.

Lectura

- Leer discursos de las prácticas sociales, analizando críticamente la información más relevante y los contextos de producción.
- Leer críticamente discursos de las prácticas sociales en formato digital, seleccionando los recorridos adecuados, de acuerdo a los propósitos planteados.
- Leer discursos de las prácticas sociales, analizando críticamente dilemas de distintos grupos culturales y explorando opciones de solución.
- Leer discursos del ámbito administrativo y legal, reflexionando críticamente sobre las implicancias de los mismos para la vida democrática.

Escritura

- Escribir propuestas de solución a problemas del ámbito de la comunidad, participando activamente en el ejercicio de construcción de ciudadanía.
- Escribir argumentando los aspectos políticos, como la capacidad de elegir, el sentido democrático, la noción de justicia, libertad y soberanía.
- Escribir artículos de opinión, asumiendo posturas en relación con temas polémicos de la actualidad.

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS

Los enfoques estructurales y descriptivos a los que se ha asociado la enseñanza de la gramática, no han redundado en una mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en relación con la comprensión o en la producción de lecturas y escrituras respectivamente, o en la preservación cultural de nuestro idioma, lo que permite cuestionar y poner en duda que la enseñanza del sistema y su relación con los elementos que lo componen, garantice el aprendizaje del lenguaje, o que se requiera de un conocimiento anticipado de la gramática, para dominar estas prácticas.

La didáctica de las Prácticas Sociales del Lenguaje (PSL), lejos de recortes o de una enseñanza fragmentada y desarticulada arbitrariamente, priorizará una concepción integral del lenguaje, poniendo en articulación permanente sus habilidades elementales: la oralidad, la escucha, la lectura y la escritura.

Por otra parte, los saberes de las PSL, al no representar "temas" o "contenidos" estrictos o delimitados, hacen muy compleja la distribución de los mismos a lo largo de un año lectivo, en el marco de un ciclo. Éstos son permanentes, y no se aprenden de una vez y para siempre, sino que están en constante construcción.

Este posicionamiento, enmarcado en la perspectiva sociocultural y cognitiva, requiere diseñar experiencias reales de intervención, de uso y de reflexión.

En relación con la complejidad progresiva de los saberes a lo largo del ciclo, el abordaje de una misma práctica, de manera asidua, sistemática y frecuente, supone **instancias de intervención docente** inicial con **marcada presencia**, para favorecer en los estudiantes la construcción de cierta autonomía, hacia el tercer año en que se podrán incrementar niveles de dificultad en relación con la práctica del lenguaje que se proponga abordar.

La enunciación de los contenidos, tal como se introduce en el párrafo inicial de este apartado, propicia un enfoque de lectura global, por sobre la secuenciación de temáticas o recortes. Del mismo modo que los distintos ámbitos en que se contextualiza la presentación de las PSL, no implican una lectura jerárquica ni cronológica; las dimensiones de oralidad, escucha, lectura y escritura, no suponen un abordaje parcial, fragmentado o secuenciado de las mismas, al contrario, la recursividad y articulación será una constante en sentido vertical y horizontal.

La didáctica de las PSL, deberá considerar la reflexión, previsión y planificación real de los tiempos necesarios para que el "saber hacer" con el lenguaje, sea posible, en términos de factibilidad, en el contexto del aula y de la sociedad. Una de las claves para orientar la organización de las prácticas, deberá ser el cambio de foco de un "qué" enseñar, hacia los "cómo", "cuándo", "cuántas veces", "para qué", y una consecuente sistematización de esa mirada didáctica, permitirá trascender una única manera de enseñar discursos sociales.

Algunos criterios que se deberán tener en cuenta para abordar los contenidos son:

- **Continuidad didáctica:** significa ejercer las prácticas de lectura, escucha, oralidad y escritura en forma habitual, sin repetir de manera casi idéntica una propuesta, es decir, trabajar un mismo contenido o varios en tanto algo permanece y algo "nuevo" aparece en la escena educativa.
- **Diversidad:** El alumno podrá apropiarse de las prácticas, en tanto el docente lo habilite a participar en diversas situaciones, con distintos destinatarios, con diferentes propósitos e intenciones pragmáticas, si se relaciona con distintos interlocutores, si lee, escucha, habla y escribe diversos géneros discursivos.
- **Variedad metodológica:** Las propuestas de enseñanza deben ser variadas, como el trabajo en proyectos, actividades habituales, actividades sistemáticas y ocasionales, con mayor o menor intervención del docente, trabajos individuales, en pequeños grupos y colectivas, tareas obligatorias y optativas, entre otras propuestas.
- **Ambiente de trabajo cooperativo.** El docente deberá propiciar un clima de trabajo en el que los alumnos se sientan convocados a participar atraídos ante propuestas que le permitan la expresión de ideas, tomando al error como una manera más de construir el aprendizaje colectivamente.

Cómo integrar las habilidades: Leer, hablar, escuchar y escribir

A partir del desarrollo de las habilidades se van aprendiendo las estrategias de cada discurso. Para esto, se propone compartir con los alumnos experiencias de lectura, escritura, oralidad y escucha.

En relación con la lectura, los paratextos de los libros de estudio aportan gran cantidad de información, que resulta fundamental a la hora de seleccionar si un material será pertinente a una indicación de búsqueda o no. Aquí, específicamente se pretende que se ponga en juego una práctica donde el docente modele los procesos de lectura y escritura de estos textos, a la vez que comparta con sus alumnos parte de su cotidianeidad como lector y escritor, comentando lo que lee, recomendándoles libros, películas, noticias, páginas de internet.

Para ello, es necesario acompañar al alumno de primer año en la lectura de discursos, para que, gradualmente, en tercer año pueda leerlos de manera más autónoma. La lectura de los mismos debe ser abordada tal como se presenta en el mundo social: sin recortes, sin adaptaciones y con

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

toda su diversidad. Por eso la importancia del rol modelador del docente, quien ayudará al estudiante a interactuar con textos auténticos resolviendo problemas de lectura, en torno a todas las complejidades que éstos suponen.

Este rol supone escenas donde los alumnos no sólo leen "con" el docente, sino "como" el docente. Se entiende que el docente funciona como un modelo lector experto, que además de poner en juego un proceso de lectura con los alumnos: se anticipa, lee, relee, va mostrando estrategias, haciendo preguntas durante la lectura, deteniéndose en ciertas partes y aspectos de los textos, identificando dificultades y proponiendo formas de resolverlas.

Los alumnos aprenden acerca de los textos cuando el docente intencionalmente promueve situaciones de lectura, que pone textos a su alcance y los estimula a construir sus propias representaciones acerca de los que están leyendo (palabras claves, oraciones destacadas, ideas principales) a través de vistazo o "skim", lectura atenta o "scan", para realizar notaciones marginales, titulación de párrafos, cuadros, esquemas, entre otras acciones que favorezcan la construcción del conocimiento que subyace a esas lecturas.

Es decir que, el diálogo entre docente y alumnos, es un facilitador de las interacciones en pequeños grupos, ya que favorece que los estudiantes razonen sus argumentos y sus respuestas, aumentando la conciencia de los propios aprendizajes.

Insistiendo en el sentido de la articulación e integración de los contenidos, la propuesta didáctica responde a una estructura recursiva, que se inicia con el momento de prelectura, es decir con las anticipaciones, luego, la lectura de los textos y la comprobación de las mismas, en donde se plantean quehaceres afines a los intercambios comunicativos orales, para culminar con la redacción de sus propios escritos. Pero como es una actividad recursiva, las propuestas de lectura y relectura y el trabajo de oralidad son constantes, volviendo permanentemente a ellos; a su vez el proceso de escritura invita a releer, reescribir, escribir en borradores, corregir, revisar los propios textos en medio de la constante comunicación oral con sus pares y el docente. En este sentido, se sugiere que el docente actúe como escritor en el contexto de la clase, expresando dudas sobre las maneras de escribir, sobre las formas en que se podría resolver un problema de escritura, integrando los comentarios y aportes de sus propios estudiantes.

Es importante variar los tipos de lectura según las intenciones que se persigan: se puede realizar en voz alta, si el objetivo es trabajar la escucha, la optimización de la modulación, la entonación, o para mejorar otros elementos verbales y paraverbales. Si la intención es otra, entonces se apelará a la lectura silenciosa, intensiva, cuando se necesite rastrear el texto para indagar el significado de palabras, o interpretarlo más exhaustivamente (Cassany, Luna, Sanz. 2005).

Las anticipaciones se pueden realizar leyendo la biografía de los autores que escriben, observando imágenes, titulares, colores, esquemas, cuadros, leyendo textos que surjan en otros tipos de discursos relacionados con el leído, que sirvan para completar o ampliar la información.

Mientras se realiza la prelectura y la lectura se proponen el debate, el comentario, las preguntas, entre el grupo clase y con el docente como guía, habilitando la posibilidad de compartir la interpretación de los textos con los alumnos, para acordar las distintas interpretaciones y construir los sentidos que subyacen en esos procesos de lectura, propiciando la comprensión lectora, y las diferentes maneras de abordar los textos.

Se pueden leer distintos tipos de discursos, en diferentes soportes, (audiovisuales, libros impresos y digitales), buscando diversos propósitos como el goce estético, la opinión del alumno, la obtención de la información. Es muy importante ampliar la propuesta hacia otros escenarios para realizar la lectura, además del aula, por ejemplo, asistir a bibliotecas populares; concertar intercambios con alumnos de otros establecimientos, en bibliotecas de otras instituciones; participar en ferias de libros, en talleres y cafés literarios, foros, organizados por la propia escuela u otras instituciones sociales.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Registrar por escrito, en notas, cuadros, esquemas, con la ayuda del docente y/o de sus compañeros, en el pizarrón y/o carpetas, de manera colectiva, o individual lo fundamental de lo que se ha escuchado o leído, será substancial porque servirá de insumo para el desarrollo de sus propias producciones textuales.

Para comenzar a redactar es importante considerar el proceso de composición, trabajar a partir de la planificación, es decir, de la representación mental de las ideas elementales que contendrá el texto, que pueden ser palabras claves que representen una cadena completa de ideas o una imagen visual. Es favorable para propiciar la autonomía, enseñarle al alumno que la planificación tiene tres subprocesos: generar ideas, organizar ideas y fijar metas. Luego, sobreviene el momento de redactar, es decir, de poner en secuencia lo planificado y organizado, es el momento de trasladar las ideas a la escritura. Le sucede la revisión, la instancia de examinar, en la que se decide conscientemente releer todo lo que se planificó y escribió. Se revisa todo, tanto las ideas y frases redactadas, como los planes y los objetivos. Se valora lo realizado, se comprueba que responda efectivamente, a lo pensado, a las necesidades planteadas por las características de la audiencia, a la intención que determinó la meta. Si se cree conveniente, se corrige, se modifican algunos aspectos, se efectúan cambios a partir de diferentes criterios (Daniel Cassany, 1993).

En este sentido, es importante aclarar que las etapas del mencionado proceso no se suceden y se cierran de manera absoluta, sino que implican una revisión constante, en la medida en que sea necesario modificar borradores, e inclusive el propio plan inicial de escritura.

Cuando se planifica el texto se debe tener en cuenta el género, el propósito y el destinatario; consultar materiales bibliográficos, visuales, audiovisuales y modelos de textos similares.

El momento de la producción escrita invita a la relectura, para aclarar, justificar, reforzar la información obtenida, reflexionar con el otro, (el compañero y/o el docente), sobre cómo redactar. Involucra también los quehaceres de narrar, renarrar, exponer y además un momento de desplegar argumentos a favor o en contra de alguna propuesta, de tomar decisiones individuales o en conjunto, en lo que respecta a los aspectos pragmáticos, gramaticales, semánticos, sociolingüísticos, entre otros.

La reformulación es otro momento que deviene luego de la revisión, ajustando la coherencia y la cohesión, empleando el léxico apropiado para el discurso, jerarquizando las ideas, adecuándolas a las convenciones de la textualización, condensando información, reorganizando los párrafos, atendiendo a la progresión temática pertinente, diagramando visualmente el texto.

La diagramación del texto tiene que ver con la utilización de sangrías, cuidado de los márgenes, dónde y cómo se escribirán los títulos y subtítulos, cómo se diseñarán los gráficos, cuadros, esquemas, colores de tinta, que se utilizarán según el propósito de la escritura.

Para la producción escrita utilizando las TIC, se sugiere la búsqueda de información en la red, el trabajo con procesadores de texto, programas de presentación, integrando recursos que se necesiten según el tipo de texto, el propósito y el destinatario.

Oralidad y escucha

En el ámbito de la Literatura

No sólo es importante narrar, renarrar, debatir, opinar y/o argumentar, también es necesario poner en juego otras estrategias que tengan que ver con "el hablar" en el contexto de la literatura.

Algunos ejemplos podrían ser:

- La dramatización: implica espontaneidad en la expresión, permite al alumno manifestar los *qué* y los *cómo*, incorporando recursos paralingüísticos;
- la escenificación: requiere de representación ante un público;
- los juegos de roles: en los cuales el alumno cumple un papel que le permitirá asumir distintos roles, improvisando distintas situaciones;

- el diálogo dirigido: involucra quehaceres como completar un diálogo que dejó incompleto el autor del cuento, responder a preguntas que realizó el personaje, improvisar un diálogo a partir del tema del cuento leído, entre otras prácticas;
- los juegos lingüísticos: implican la recreación de trabalenguas, adivinanzas, palabras encadenadas, enigmas;
- el trabajo en equipo: permite que el alumno participe de torbellinos de ideas, Phillips 66, rompecabezas, conversaciones con fichas a partir de las cuales pueda relacionar la obra leída o con los diferentes aspectos del lenguaje.

Para el momento de la prelectura es importante compartir con el grupo clase las investigaciones que se realizan sobre la vida de los autores, datos sobre la época, realizar entrevistas, también se pueden comentar reportajes realizados al autor, o reseñas sobre su obra, informes periodísticos, documentales, entre otros discursos, porque ayudarán a la interpretación del texto u obra.

En el ámbito de Estudio

La lectura, oralidad y escucha, son habilidades que se presentan de manera simultánea en esta nueva mirada del área, ya que los alumnos y docentes deben interactuar para salvar dudas, comentar, debatir, lo que se va leyendo o escuchando. En este sentido, es fundamental propiciar un ambiente participativo donde cada uno asuma, con responsabilidad, la toma de la palabra.

Es decir que, es importante abordar temáticas de interés para los alumnos, vinculadas a su vida cotidiana y al mundo social en el que se desenvuelven, tales como noticias de actualidad, música, vestimenta, grupos de pertenencia, entre otros, para captar su interés, pero también habrá que incorporar los temas que se trabajen en el contexto de estudio y desarrollarlos con estrategias atractivas y novedosas, que permitan estructurar el espacio físico de otra manera y dar movilidad al grupo durante el desarrollo de la actividad.

Por su parte, para las **exposiciones orales formales** es fundamental, primero, que el docente haga partícipes a los alumnos en situaciones en las que ellos mismos preparen, organicen y desarrollen exposiciones, para que vayan familiarizándose con el proceso de producción y la presentación oral; y segundo, que el docente guíe el proceso y oriente a los alumnos en la preparación de la misma.

La exposición puede ser grupal o individual. El docente guiará a los alumnos en el proceso de planificación, preparación y exposición propiamente dicho. Para esto es fundamental la orientación en la selección de fuentes de referencia, lugares dónde investigar; acompañando en el proceso de toma de notas y el registro de información. El tiempo, el espacio, la selección de material didáctico o soportes multimediales, serán también motivo de análisis y reflexión colectiva.

Es importante tener en cuenta algunos aspectos formales en el proceso de producción de las exposiciones orales, como la utilización de vocabulario técnico, la organización de la información y otros aspectos propios de este tipo de discurso.

La **toma de notas**, como una de las prácticas del lenguaje en el contexto de estudio, resulta un recurso "bisagra" entre lectura y escritura para favorecer la comprensión. Se aprende a tomar notas "tomando notas" y reflexionando sobre lo que se hace con ayuda del docente. Este proceso de apropiación se da a largo plazo, a través del ejercicio sistemático de acciones conjuntas como pensar sobre lo que se escucha y preguntar sobre aquello que no se entiende, registrando lo que resulte relevante. La forma que tomen esas anotaciones dependerá de cada alumno, pero el docente podrá favorecer el aprendizaje con algunas estrategias, el registro en el pizarrón de los temas centrales, la apoyatura con recursos complementarios, el debate a partir de la comparación de las notas entre los alumnos, entre otras estrategias. El docente favorecerá esta práctica para que se convierta en asidua, metódica y sistemática.

En el ámbito de la Formación Ciudadana

El debate y la conversación cotidiana serán útiles para enseñar a problematizar los significados y mensajes que los discursos brindan.

Como las prácticas exigen el hacer, una manera de enriquecer el aprendizaje podrá consistir en la recreación de discursos, que aparecen en los medios, a través de algunas propuestas como:

- realización de entrevistas a personajes destacados, para programas radiales y televisivos, a través de reporteros en diversos ambientes,
- realización de programas radiales y televisivos, donde los alumnos asuman el rol de locutores, presentadores, periodistas, personajes de publicidades y propagandas,
- organización de paneles de críticos, donde se debatan las posturas ideológicas de los diferentes medios de comunicación a través de sus programas,
- análisis crítico de la regulación a los medios de comunicación, a través de la Ley de Medios,
- reconocimiento y análisis de la intertextualidad presente en relación con otros géneros, como los literarios, integrando la poesía y la publicidad, la narrativa y la noticia, el drama y la noticia;

Las recomendaciones didácticas en torno a este eje, apuntan a un abordaje inter-areal, con el de Ciencias Sociales, Lenguajes Artísticos y fundamentalmente Construcción de la Ciudadanía.

Lectura

En el ámbito de la Literatura

La preocupación centrada en los aspectos cognitivos implicados en la lectura, durante los últimos años, ha desplazado, en cierta medida, la dimensión social de la lectura, su función y su sentido pragmático. Recuperar el sentido de esta práctica social e individual en el aula, es tarea del docente a partir de habilitar situaciones sostenidas de lectura, crear oportunidades para el acceso a textos completos y fuentes auténticas de verdadera circulación social, propiciar la frecuentación de una amplia diversidad de textos, con diferentes propósitos, entre otras posibilidades.

En relación con las propuestas de lectura, el presente Diseño Curricular evita sugerir un canon de discursos preestablecidos, e imponer un criterio cuantitativo de selección, más bien, habilita y legitima la construcción de una selección colectiva e institucional, basada en el criterio de intertextualidad, entre otros posibles, que permitan establecer itinerarios de lectura siguiendo a un autor, por relación temática, por corresponder a una época, por incluir temas de actualidad, por citar algunas lógicas y criterios de organización y selección.

De esta manera, se pretende formar al estudiante para que sea capaz de organizar un itinerario personal de lectura para leer por placer y definir sus preferencias lectoras, desarrollando así su identidad literaria.

Para evitar la monotonía, se sugiere sostener la variedad en los modos de abordaje de los contenidos, por ejemplo, a través de instancias de lectura compartida en donde todos los alumnos lean el mismo texto o capítulo de una novela, y el docente intervenga orientando la tarea del análisis; lectura en pequeños grupos en donde cada uno leerá una página, texto o capítulo diferente, para luego integrar la tarea en la puesta en común.

Es importante que el profesor favorezca diversas situaciones de lectura compartida, tales como la escucha de narraciones orales, la visita a bibliotecas, la asistencia a presentaciones de libros, la observación de documentales sobre la vida de un autor o un movimiento estético y películas realizadas en torno a obras literarias, la organización de cafés literarios en la escuela, entre otras. Para enriquecer la dinámica, se podrá propiciar la interacción de los alumnos con centros

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

culturales, talleres de teatro, talleres literarios, sociedades de escritores, clubes de narradores de la ciudad, en donde puedan vivenciar otras experiencias.

Incluir otros lenguajes artísticos ayudará a la interpretación de obras y textos que se lean a través de actividades de relación, comparación, analogía, y otras. Por ejemplo: observar una pintura o escuchar la música de la época a la que pertenece el libro leído, mirar una película relacionada con la obra, entre otras propuestas.

Los textos clásicos que se lean podrán relacionarse con temáticas, obras, ambientes actuales para potenciar su reflexión crítica sobre aspectos centrales de nuestro contexto social. Por otra parte, la lectura de los clásicos podrá habilitar la reflexión en torno a otros *contextos* de producción.

También las TIC ofrecen otras propuestas en cuanto a formatos de lectura, como las blognovelas, los hipertextos, e-books que posibilitan lecturas no lineales, entre otras opciones de interactividad.

Habilitar un espacio de libertad para leer e interpretar, para descubrir la plurisignificación y polisemia de los textos, colaborará en la construcción de un diálogo sostenido entre lector, literatura y sentidos. Así, como señala M. Petit (1999), la experiencia literaria será para los adolescentes la manera de vincularse con sus propias experiencias en contextos individuales y también, en espacios compartidos, sociales y públicos.

En este sentido, el docente impulsará actividades culturales que constituyan los espacios de encuentro para compartir con otros, como ir al cine, ver una obra de teatro, asistir a un concierto, observar una exposición fotográfica o plástica, organizar tertulias literarias, irrumpir en espacios públicos (jardines de infantes, hospitales, salas de espera, colectivos, centros de jubilados, entre otros) con lecturas sorpresivas y otros modos de participación e intervención.

El profesor guiará, con distintos grados de intervención, el análisis interpretativo, comparativo y simbólico de cada lectura, a partir de establecer diferencias entre relatos de ficción.

En relación con los textos líricos, se promoverá la reflexión sobre las connotaciones del lenguaje poético y la utilización de recursos, nociones de versificación, en obras regionales, nacionales y universales.

En el ámbito de Estudio

Una de las finalidades de la lectura de textos académicos, es informarse para conocer, opinar, reflexionar, y, desde una visión epistemológica, apropiarse del conocimiento.

La propuesta es trabajar con discursos de circulación social que colaboren con el aprendizaje y abordar aquellos utilizados en el ámbito de estudio específico del alumno, tales como textos expositivos y de opinión de Ciencias Sociales, Construcción de la Ciudadanía, Ciencias Naturales, Educación Tecnológica, textos periodísticos como cartas de lectores, que los induzcan a informarse, debatir, estudiar, ampliar la información, repasar entre otras prácticas propias de este eje. Estos discursos serán los disparadores de las prácticas de oralidad y escritura. Esta idea apunta a generar el acercamiento y la integración entre las áreas y facilita, a su vez, el desarrollo de proyectos inter-areales. Proponer el trabajo con los textos que los docentes de las áreas desarrollan y que el alumno utiliza cotidianamente, tiene como finalidad ejercer una verdadera práctica del lenguaje en el contexto de estudio, por el contrario, el abordaje de textos provistos por manuales de editoriales en boga, por lo general, aleja al alumno y al docente de la práctica propiamente dicha, ya que los mismos están adaptados y forzados a un fin determinado. Es muy importante que la Institución participe, a través de sus coordinadores, en facilitar el acercamiento entre los docentes de las áreas para favorecer el intercambio de materiales de lectura.

Los aspectos a trabajar durante la lectura podrán ser:

Lectura previa de los paratextos de: videos, documentales, audios, u otros textos, informes periodísticos; en los textos: imágenes, esquemas, dibujos, gráficos, palabras en negrita, palabras

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

en bastardillas, fotos, tipos y colores de letras, infografías, entre otros propios de estos discursos; en los libros: índices, portadas, contraportadas, tapas, contratapas, epílogos, prólogos, datos de los autores, entre otros. Esta instancia de prelectura será necesaria para inferir el tema sobre el que versará cada discurso.

Lectura del paratexto simultáneamente con el texto para comparar y lograr una mejor comprensión de lo que se lee, por ejemplo un esquema y la explicación del mismo, una foto y el desarrollo de la historia.

Relectura de palabras desconocidas, el significado de las mismas se puede inferir a partir del cotexto, del contexto o del conocimiento del mundo.

Relectura del texto para detectar ideas principales.

La búsqueda de la información conlleva un proceso de lectura, porque el alumno debe seleccionar la información obtenida y clasificar los materiales. Esta búsqueda se podrá realizar en soporte impreso (libros, documentos) pero también es necesario incorporar otros como audios, audiovisuales, el uso de Internet.

Para buscar información es necesario que el docente oriente el proceso, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Conocer diversas fuentes, anticipando posibles obstáculos o resistencias de lectura para el diseño de secuencias didácticas específicas.
- Considerar la calidad y la cantidad de información que se explora.
- Propiciar que la búsqueda de información permita la relación concreta con el resto de las áreas involucradas en los temas abordados.
- Explicitar y precisar la finalidad de la búsqueda, brindando datos sobre cómo y dónde buscar.
- Acompañar la búsqueda de información con guías de lectura, que orienten esa indagación, así como la construcción de hipertextos a través de la elaboración de web quest, que consiste en una herramienta de investigación en la que se utilizan distintas fuentes procedentes de internet.

En el ámbito de la Formación Ciudadana

Actualmente los alumnos ingresan a la escuela con cierto caudal cultural, brindado por los programas de televisión, las emisiones radiales, los films, los periódicos, las páginas de Internet.

El desarrollo de propuestas que posibiliten el acceso de los alumnos a los diferentes soportes de lectura: gráficos, audiovisuales, entre otros, en distintas situaciones, dentro y fuera del aula, será importante para incluir esos saberes no formales. Por ejemplo, visitas a programas radiales, canales de televisión, lectura de periódicos, acceso a Internet, observación de programas televisivos, escucha de programas radiales, para comparar y analizar las ideologías o pensamientos que subyacen, según las posibilidades de interpretación de los estudiantes.

Se propone como alternativa pedagógica, el abordaje de estos discursos a través del aula taller. Abordar estos medios que presentan diversidad de intenciones como informar, opinar, reclamar, entretener, educar, servirá para que, entre todos, puedan analizar los propósitos de los mismos, y las marcas del discurso que les dieron la pauta de las intenciones.

La lectura de los medios gráficos, debe servir para extraer conclusiones sobre el mundo en que vivimos, las costumbres, preocupaciones o conflictos, sobre la forma de vida, valores, creencias y la realidad cotidiana de nuestra comunidad, provincia o país.

El seguimiento de la información a través de los distintos medios, dará pautas de la importancia de la noticia a través del tiempo, cuándo se pierde y por qué, qué van priorizando los medios, es decir, qué recorte de la realidad transmiten para la agenda del día.

Es interesante abordar el discurso humorístico, propiciando la interpretación de distintas intencionalidades, ironías, parodias, que reflejan parte de la realidad cotidiana.

Si se escuchan programas radiales, se apreciará que las voces de los conductores también influyen impactando en el oyente, por lo tanto, sería enriquecedor trabajar los tonos y los estilos que se eligen para anunciar las diferentes noticias.

La lectura o escucha de entrevistas a personajes destacados de diferentes ámbitos de la cultura, le brindarán al alumno la posibilidad de conocerlos y de debatir sobre su importancia en la sociedad.

Atendiendo a la existencia de medios sensacionalistas, sería importante trabajar sobre hechos de violencia (guerras, catástrofes, hechos vandálicos, agresiones, entre otros), analizando el impacto que éstos causan en los espectadores, qué sentimientos provocan, en qué contextos aparecen, si se reflexionó en el noticiero sobre el tema, si generaron reacción en la comunidad, comparando la información de los mismos aportada por diferentes medios.

La publicidad y la propaganda ocupan en la actualidad un lugar muy importante dentro de los discursos sociales. El grupo de los adolescentes, por lo general es considerado un público vulnerable en relación con el impacto que estos mensajes le provocan.

Es importante que en las publicidades puedan reflexionar sobre las estrategias discursivas, lingüísticas y paralingüísticas, que leen u observan para poder identificar las subjetividades que subyacen en ellas y los modos que se plantean.

Para trabajar estos tipos de discursos algunas propuestas son, por ejemplo, analizar si propagandas y publicidades aparecen en la misma proporción en televisión, y tratar de establecer las causas. También, se pretende que los alumnos puedan analizar los mensajes, los recursos y los valores sociales que transmiten.

Respecto de las publicidades y propagandas, deberían identificar a quiénes van dirigidas la mayor cantidad de ellas, cuál es el producto que más se promociona, qué mensajes transmiten, qué comportamientos sociales intentan modificar las propagandas.

En estos discursos, se pueden analizar no sólo los aspectos visuales y lingüísticos, sino también los auditivos, cuando se habla de medios radiales o televisivos, como por ejemplo la música, la voz del locutor, los silencios.

Cuando se habla de textos epistolares formales, se hace referencia a solicitudes y cartas formales. Es importante que el alumno comience por leer textos que le sirvan como modelo, para que luego pueda redactar los propios. A través de la lectura podrá conocer el registro formal, el vocabulario, las fórmulas de cortesía, las convenciones propias del discurso.

Además del discurso epistolar formal, es importante que el alumno lea instructivos, y otros discursos pertenecientes al ámbito escolar, como el régimen de asistencia, el régimen de evaluación, calificación y promoción, los acuerdos de convivencia o reglamentos internos, para que pueda conocer e identificar los elementos paratextuales, los componentes, la estructura, trama, función del discurso.

Escritura

En el ámbito de la Literatura

La instancia de escritura comienza luego de vivenciar experiencias grupales de lectura y escucha de los discursos narrativos, líricos y dramáticos propuestos.

El docente debe propiciar la posibilidad de la producción escrita expresiva, estética y creativa, planificando diversas técnicas de producción. La escritura se puede realizar de manera individual o grupal, porque favorece el intercambio. Se aconseja para este momento el trabajo en taller, para ello la estructura de la clase deberá ser modificada, al igual que el espacio físico, los tiempos y actividades.

Poesía: el alumno puede acercarse a la escritura de poesías, a través de juegos desestructurantes. Marta Pasut (1993) propone la estrategia del calambur, que consiste en jugar con la cadena fónica, a las adivinanzas, a reproducir rimas, a redactar anagramas, a los caligramas, a los juegos de significado, a redactar jitanjáforas, escribir como los dadaístas, surrealistas o poetas concretos, realizar collages o escribir poesías a la manera de graffitis. Por su parte Gianni Rodari (1983), habla de escribir limericks, técnicas que permiten tanto el trabajo individual como grupal, y que se pueden acompañar con diversos materiales didácticos para su desarrollo como papeles, música, videos, imágenes, entre otros, para fomentar la creatividad.

Narración: en este género se puede trabajar recreando los discursos en sus finales, en sus personajes, en los marcos. Gianni Rodari (1983) elabora una serie de propuestas: "Qué pasaría si", es una técnica que permite trabajar con supuestos, cambiando el curso de una historia, se pueden "equivocar historias", escribir fábulas al revés, ensaladas de fábulas; "las cartas de Propp", por su parte, permitirán múltiples variables de una misma historia leída o escuchada, redactar tomando a los personajes de los cómics.

Teatro: la redacción de escenas de obras de teatro podría realizarse a través de la escenificación o la práctica del teatro negro, así como el trabajo con títeres252.

La escritura necesita del trabajo de intercambio, de la puesta en común, del análisis de la tarea realizada por todos, de la reflexión sobre las prácticas con la guía del docente.

En el ámbito de Estudio

Será importante generar instancias grupales de escritura y momentos de escritura en soledad. Se favorecerá que los procesos sean revisados en conjunto para facilitar el aprendizaje, como la planificación del texto, los momentos de corrección, la lectura del texto definitivo.

Luego de la lectura o escucha y de haber realizado la toma de notas, el alumno se prepara para realizar sus propios escritos con la ayuda del profesor, quien los acompañará en la selección y estructuración de la información obtenida, qué aspectos enfatizar, entre otras estrategias.

Para **resumir,** el docente acompañará al alumno en la selección y jerarquización de ideas, reelaborándolas en función de los propósitos de la lectura y del contexto del que forma parte ese discurso, utilizando las estrategias que considere pertinentes como la supresión, la generalización o la construcción. También, deberá proporcionar la posibilidad de que resuman gran variedad de textos de las diferentes áreas de estudio. Y es primordial que les enseñe a graficar, a esquematizar la información para que puedan preparar sus exposiciones orales, exámenes, entre otros propósitos.

Para redactar discursos de opinión, se podrá partir de la lectura de fuentes bibliográficas, observación de videos o imágenes, a las que el alumno podrá indagar, refutar, analizar, poniendo en juego las estrategias y estructuras propuestas para el año en curso.

Se sugiere el trabajo grupal y durante el proceso de producción, atendiendo a:

- las relaciones de significado entre las palabras,
- la selección y uso del vocabulario adecuado a cada área,
- el sentido de los discursos propios a desarrollar en el marco de este eje,
- la organización de la información y su coherencia,
- el sentido de los signos de puntuación, como marcas de lectura y de escritura que otorgan significado,
- la necesidad de instalar la duda ortográfica, reflexionando sobre el error, durante los procesos recursivos de lectura y escritura,

[252] Se sugiere la lectura del Área de Lenguajes Artísticos.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M.ED.

- el sentido que adquiere el discurso ante la ausencia o presencia de determinadas categorías gramaticales, tales como adverbios, adjetivos, sustantivos, pronombres, entre otras,
- la relevancia que adquieren en los discursos los títulos, subtítulos, epígrafes, mapas, planos, gráficos, esquemas, mapas, infografías, entre otros elementos paratextuales.

Es menester que los aspectos mencionados sean abordados a través de una práctica sistemática, asidua y recursiva.

En el ámbito de la Formación Ciudadana

Respecto del discurso periodístico, se propone el abordaje a través de actividades de escritura tales como: reformulación, escritura a partir de las imágenes, de paratextos, transformando un cuento en noticia, transformando crónicas en noticias, por citar algunas estrategias. Será valioso el trabajo permanente y sistemático con borradores, atendiendo al proceso de composición.

Podrán darse situaciones de escritura, individuales o grupales, siempre contemplando el momento de intercambio, de reflexión sobre los distintos aspectos que involucran a la escritura, de manera que se vaya construyendo la comunidad de escritores planteada con anterioridad.

Si resultara "difícil" para el estudiante la redacción de discursos más complejos, se podrá trabajar con actividades de completamiento, como por ejemplo, el completar titulares, copetes, comentarios, narraciones, volantas como partes de un texto, así como la propuesta de organizar la información que se presente, previamente desorganizada.

La entrevista se puede abordar luego de la lectura de textos modélicos, transcribiendo las entrevistas realizadas oralmente, respetando su estructura y componentes. La preparación de la misma, requerirá de un proceso de acompañamiento permanente del docente.

Otras propuestas ocasionales que suelen trabajarse, ya en distintas instituciones, son los diarios murales, periódicos escolares, que facilitan la participación del grupo, el intercambio, el debate, la corrección mutua, en el marco de proyectos compartidos que persiguen un logro común.

El trabajo de integración con otras áreas, enriquecerá la comprensión de saberes relacionados con las distintas fuentes de consulta.

Respecto de las primeras planas, algunas actividades podrían ser completar portadas, transformar los estilos de blanco a prensa amarilla, armar rompecabezas, rearmar portadas desarmadas.

También se puede realizar periodismo de investigación, es decir, investigar una problemática de interés, para luego redactar la nota y presentarla a un medio local.

En cuanto a las publicidades y propagandas, el docente propondrá prácticas para que los estudiantes puedan diferenciar los propósitos e intencionalidades, a partir de su análisis. Luego se podrá proponer la elaboración de estos discursos a partir de imágenes.

Con respecto al trabajo con el discurso epistolar, es fundamental que el alumno de los primeros años los aborde a partir de textos modélicos auténticos, y con actividades de completamiento. Enriquecerá el trabajo el hecho de que estas cartas tengan una verdadera circulación social y que respondan a una necesidad concreta, como por ejemplo, solicitar una autorización para llevar a delante un proyecto conjunto, requerir información, acompañamiento o respaldo para desarrollar distintos eventos a nivel institucional; escribir cartas de lectores en medios locales, socializando la postura de los estudiantes como lectores, frente a determinados temas publicados en los editoriales de la semana.

La enseñanza y el aprendizaje de la gramática

El docente como mediador y guía, acompañará a los estudiantes en la reflexión sobre las características que tiene el lenguaje, mientras se habla, escucha, lee y escribe; y también colaborará para que los alumnos utilicen los conocimientos en nuevas situaciones de lectura y escritura.

El trabajo por proyectos: la propuesta de las Prácticas del Lenguaje se apoya en dos pilares: cambio didáctico y articulación de contenidos. Una manera de hacer converger ambos propósitos, es a través del trabajo por proyectos de producción-interpretación, porque este tipo de organización permite que la actividad escolar se aproxime a la práctica social.

Esta metodología posee las siguientes ventajas:

- Permite que docentes y alumnos encaminen sus acciones hacia el cumplimiento de una finalidad compartida.
- Permite propiciar progresivamente el autocontrol de la lectura y la escritura de los alumnos.
- Favorece la autonomía de los alumnos, para la toma de decisiones relacionada con las maneras de expresar e interpretar distintos discursos.
- Se extienden por períodos más o menos prolongados de tiempo, situación que flexibiliza el trabajo e instala un sentido de continuidad didáctica.
- Favorece la integralidad y evita la parcelación de contenidos.
- Propicia una mirada evaluativa con sentido, en proceso y concreta, evadiendo el control en sí mismo como práctica de medición de los aprendizajes de los estudiantes.
- Facilita la integración de las distintas áreas que forman la propuesta curricular.
- Se inicia al estudiante en el proceso de investigación.
- Se desarrolla la organización, participación y cooperación del trabajo en grupo para alcanzar el *trabajo en equipo.*
- Para que un proyecto sea exitoso, es importante considerar ciertos principios básicos:
- Implementar un abordaje como proceso.
- Consensuar las decisiones que deriven de su diseño e implementación.
- Los participantes se asumirán como parte de un desarrollo conjunto, que apunte al desarrollo de una responsabilidad con autonomía.
- Requiere del trabajo en equipo en el marco de una institución donde directivos, docentes y alumnos, se perciben como parte de un proyecto compartido.

Con este propósito, se podrán realizar proyectos en articulación con otras áreas, para lograr, por ejemplo, la producción de un diario mural o digital, de un blog, de un periódico, de una revista académica, de un libro, entre otras propuestas, además de los trabajos para la exposición en Feria de Ciencias, la realización de actos patrios, los proyectos con salida a la comunidad, o aquellos que traten las temáticas de Ambiente, Malvinas, la Antártica, Educación Sexual Integral, la Promoción Industrial, entre otros temas transversales enmarcados en las políticas educativas vigentes.

RECOMENDACIONES PARA LA EVALUACIÓN

En relación con la evaluación de las prácticas sociales del lenguaje, se propone focalizar en los **procesos** de enseñanza y de aprendizaje del área. El enfoque sostiene una mirada de la evaluación desde una perspectiva integral, dinámica y flexible, en la que se pongan en juego diferentes estrategias que superen la modalidad de exámenes que puntualizan en lo conceptual y memorístico. Desde este punto de vista, el proceso de corrección adquiere un sentido de revisión y reformulación **sistemático y recurrente**, quedando en planos de menor jerarquía la búsqueda de errores o imperfecciones propias de prácticas tradicionales.

En síntesis, "la mirada evaluativa del docente", debe ser integral y debe considerar la posibilidad que tienen los alumnos, usuarios del lenguaje, de reflexionar en torno a él. La evaluación

entonces, será parte del proceso de construcción del saber lingüístico. Se recomienda no evaluar saberes aislados sino las prácticas en el uso. En tal sentido, no corresponde evaluar en "prueba escrita" por ejemplo: la definición de sustantivo y su clasificación, sino en tanto el alumno habla, escucha, lee y escribe, el docente podrá evaluar el modo en que integra los conocimientos y los aspectos gramaticales, morfosintácticos, fónicos, entre otros.

En relación con **la oralidad y la escucha**, cabe expresar que las mismas, han estado ausentes de las prescripciones curriculares durante muchos años, pues se entendía que al ser adquiridas de manera "natural" en el seno de la familia, no requerían de educación formal. En este sentido, las prácticas de lectura y escritura marcaron el contrato fundacional de "la escuela". Actualmente, en el marco de las PSL, estas habilidades deberán ser abordadas de manera **sistemática, asidua y sostenida**, acompañando al alumno en el logro de un mejor desempeño personal, hasta transformarse en un usuario eficaz dentro de las prácticas de participación de construcción de la sociedad, a través del lenguaje como medio de expresión, comunicación, e intervención democrática y cultural.

Son diversos los aspectos a considerar en la evaluación del proceso que se da a través de la oralidad y la escucha en la construcción de la biografía académica de cada alumno. Desde la participación, la exposición frente a los otros, la dicción, la expresión paralingüística, la claridad, pertinencia, dominio del tema, calidad de lo expresado, hasta el control del tiempo, por enunciar algunos indicadores a considerar. Ahora bien, para poder evaluar, la oralidad y escucha en el aula, será necesario que se diseñen propuestas donde sea posible sostener estas prácticas con frecuencia, para sistematizar el uso de distintos registros adecuados a diversas circunstancias, de manera individual, grupal, colectiva, con el docente y/o con otros mediadores.

Se sugiere, entonces, para la evaluación de la oralidad, la construcción de insumos que permitan la observación del uso adecuado de los turnos de intercambio en un debate, la exposición individual y/o grupal de discursos propios del ámbito de estudio, el uso pertinente del léxico y registro, así como la organización y jerarquización de ideas, entre otros.

La evaluación de **la lectura**, fundamentalmente consiste en observar el alcance de las estrategias y habilidades necesarias para leer de manera comprensiva como uno de los objetivos primordiales de la capacidad de aprender de manera autónoma.

Diversas estrategias inherentes a la comprensión lectora se despliegan de manera simultánea, por lo que no es posible presentar una clasificación, ordenación temporal o jerarquía. Tampoco pueden ser consideradas de igual rango, ya que algunas implican procesos más generales y amplios, mientras que otras se ciñen exclusivamente al proceso lector en sí mismo.

La evaluación debe ser continua, sistemática y recursiva a lo largo del proceso lector, y simultánea con los mecanismos de autorregulación.

Será menester considerar los propósitos de cada lectura para focalizar el carácter de la evaluación, y los procedimientos que se emplearán para cada caso/circunstancia/instancia. La evaluación de esta habilidad requiere comprender de qué manera el alumno ejecuta algún tipo de tarea basada en la información proporcionada por un discurso dado en un contexto determinado. Será importante considerar, además el nivel de dificultad o resistencia que presenta el discurso que se emplea para evaluar a los alumnos, no únicamente en cuanto a la objetividad, sino también en relación con la subjetividad que cada discurso posee para cada lector en particular.

En síntesis: el docente podrá observar qué anticipaciones sobre el sentido del texto que se está leyendo van construyendo los alumnos, de qué manera intentan verificarlas recurriendo a la información visual, cómo discuten las diversas interpretaciones acerca de un mismo material, si comentan lo que han leído y lo comparan con otras obras del mismo o de otros autores, si contrastan información proveniente de diversas fuentes sobre un tema de interés, entre otros posibles indicadores.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

En relación con **la escritura,** podemos afirmar que no se trata de una habilidad espontánea, como conversar, por lo tanto, **la corrección y revisión** formarán parte de este proceso de redacción. El énfasis estará puesto en el proceso, y aquí los planes de escritura y borradores serán materia prima para la evaluación.

Por otra parte, y a modo de poner en tensión *qué* corregir, durante el proceso, se priorizará el *contenido* y no la *forma*, ya que el primero ayuda a construir e interpelar significados y sentidos.

La corrección, no obstante, deberá transformarse en insumo para el aprendizaje, si se enseña a utilizarla con frecuencia y sistematicidad. Es preciso considerarla como una estrategia didáctica más, variada, flexible, dinámica y prescindible y no como una operación de control obligatoria al final de cada texto. Es una actividad que puede realizarse de variadas maneras, es decir, podrá ser individual, grupal, por parejas, con el docente, o sin él.

Se sugiere compartir los criterios del proceso de evaluación, de manera anticipada con los alumnos. Será conveniente brindarles información precisa sobre su texto, dándoles una impresión global, informando precisamente algún aspecto concreto, facilitándoles las soluciones posibles para esos errores, propiciando que modifiquen sus producciones dándoles recomendaciones generales para que puedan reformular puntualmente algunos aspectos, incrementando paulatinamente la conciencia sobre las estrategias de composición y el sentido recursivo necesario para escribir.

En este sentido es posible pensar en un enfoque de corrección que se asuma como medio para orientar la reescritura y el acompañamiento en la construcción de este proceso recursivo.

Daniel Cassany (1993) es claro al sugerir que deberíamos hacer un esfuerzo para dar un tono más constructivo a la corrección, valorando lo positivo al lado de los errores, ofreciendo un equilibrio en el proceso, de esta manera el alumno podrá conocer qué aspectos positivos se le resaltan y cuáles puede mejorar. Larga tradición tiene la corrección en el ámbito de lo escolar, enseñándonos a presentar trabajos limpios, impecables, sin manchas ni faltas de ortografía. Sin embargo, nuestro desafío será cambiar estas actitudes para aprender a trabajar con borradores.

En relación con la normativa, dado su carácter convencional y ocasionalmente arbitrario, será necesario presentar a los alumnos variadas y sistemáticas situaciones de enseñanza, en las que puedan confrontar sus escrituras con escrituras coherentes, así como, aprender nociones en contexto de uso.

En síntesis, el docente podrá observar si los alumnos escriben para cumplir diversos propósitos (convencer, reclamar, dar a conocer...), si planifican lo que van a escribir y modifican el plan mientras están escribiendo, si toman en cuenta los conocimientos del destinatario para, decidir qué informaciones incluir y cuáles pueden omitirse en el texto que están produciendo, si seleccionan un registro lingüístico adecuado a la situación comunicativa, si revisan lo que están escribiendo y hacen las modificaciones pertinentes.

BIBLIOGRAFÍA

- ARNOUX, E. DI STEFANO, M. y PEREIRA, C. (2001). *Prácticas de lectura y escritura en la Universidad.* Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Plaza edición
- AUBERT, A.et al. (2008). *Aprendizaje dialógico*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- BAJTÍN, M. (1959-1961, 1979). *El problema de los géneros discursivos, en Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI. pp. 248-293.
- BAZALGETTE, C. (1993). *La enseñanza de los medios de Comunicación en la enseñanza primaria y secundaria en La Revolución de Los Medios Audiovisuales.* Roberto Aparici, compilador. Madrid: , Ediciones de La Torre
- BONILLA RIUS, E. (2010). *Leer y escribir en la escuela.* Disponible en: http://www.cerlalc.org/revista_noviembre/pdf/n_art02.pdf

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M.E.D.

- BOSETTI, O. (1993). *Radiofonías. Palabras y sonidos de largo alcance.* Buenos Aires: Colihue.
- BRUNER, J. (1995). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva.* Madrid: Alianza (Alianza Ensayo).
- CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- CARBONE G. (2004). *Escuela, medios de comunicación social y transposiciones.* España: Miño y Dávila Editores
- CARRANZA, R. y SEGUÍ, V. (2002). *Propuesta para la enseñanza de la lengua oral.* Colección "Vida del Aula", Educando Ediciones.
- CASSANY, D. (1994). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir.* (7ª ed.) Barcelona: Ediciones Paidós.
- CASSANY, D., LUNA, M., SANZ, G. (1994). *Enseñar Lengua.* (10ª ed.). Barcelona: Graó.
- CASTILLO ARREDONDO, S. *Sentido educativo de la evaluación en la educación secundaria.* Madrid: UNED. Disponible en: http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/02-03.pdf.
- CIAPUSCIO, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- CORVATTA, Ma. T. (1991). *Hablar. leer y escribir en la escuela. Cuadernos docentes de teoría y práctica.* Buenos Aires: Ediciones Quipu.
- DIDO, J. C. (1996). *Taller de Periodismo. Propuestas didácticas para educación básica y media*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Escuela y Medios. (2006) *Los medios masivos de comunicación en la escuela: un abordaje reflexivo, una actitud crítica*. Buenos Aires: Ministerio de educación, Ciencia y Tecnología.
- Entrevista a Delia Lerner. (2008) *Atreverse. Función social de la lengua escrita Suplemento Digital de la revista La Educación en nuestras manos*. Disponible en: http://redesenlecturayescritura.blogspot.com/2008/03/entrevista-delia-lerner.html
- FERGUSON, R. (1997). *Los medios de Comunicación y la representación cultural.* Buenos Aires: ADIRA
- FERREIRO, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir.* México Fondo de Cultura Económica.
- FLOWER y HAYES, *en Describir el escribir*. Daniel Cassany (1993). Barcelona: Paidós Comunicación.
- GONZÁLEZ, S., IZE DE MARENCO, L. (1999). *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB*. Paidós Educador.
- GRAVES, D. (1996). *Exploraciones en clase. Los discursos de la no ficción.* Buenos Aires: Aique.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus
- LENGUA. (1999). *Documento de trabajo N° 5. Actualización Curricular*. Gobierno de Buenos Aires.
- LERNER, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Biblioteca para la actualización del maestro.* México: FCE.
- LERNER, D., LOTITO, L.; LEVY, H. et al. (1996-1997) *Documentos N° 2 y N°4 de Actualización curricular en Lengua.* Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- LOMAS, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Papeles de Pedagogía.* Barcelona: Paidós.
- MACEDO, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad.* Barcelona: Paidós.
- MARTÍNEZ, Mª C. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica.* (3ª edición) Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- MASTERMAN, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación.* Madrid: Ediciones de La Torre.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

- MÍGUEZ, D. y YUDCHAK, H. (2000). *El diario y la radio van a la escuela.* Buenos Aires: AZ Editora.
- MONTOLÍO, E. (coord.) (2000). *Manual práctico de escritura académica.* Barcelona: Ariel Practicum. (3 vol.)
- ROSSENBLAT, L. M. (2002). *La literatura como exploración.* México: Fondo de Cultura Económica.
- PASUT, M. (1993). *Viviendo la Literatura.* Buenos Aires: Aique.
- PETIT, M., (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura.* México: Fondo de Cultura Económica.
- PENACC, D. (1993) *Como una novela.* Colombia: Grupo Editorial Norma.
- RODARI, G. (1983). *Gramática de la Fantasía. Introducción al arte de inventar historias.* Buenos Aires: Colihue.
- RODRÍGUEZ, M. E. (1995). *Hablar en la escuela: ¿Para qué?... ¿Cómo?.* en LECTURA Y VIDA. Año 16 –N° 3 Septiembre de 1995
- RUIZ BIKANDI, U. y TUSÓN, A. (2002). *Explicar y argumentar, en Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 29, pp. 5-10.
- SILBERMAN, M. (1998). *Aprendizaje activo. 101 estrategias para enseñar cualquier tema.* Buenos Aires: Troquel.
- SOLER, M. (2003). *Lectura dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador.* En Ana Teberosky y Marta Soler (eds.): *Contextos de alfabetización inicial.* Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació (ice)/Horsori.
- VALLS, R., SOLER, M. (2008). *Lectura dialógica: interacción es que mejoran y aceleran la lectura.* Disponible en: Revista Iberoamericana de Educación.N° 46
- VIVANTE, M. D. (2006). *Didáctica de la Literatura. Respuestas educativas.* Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Reforma Secundaria México. Disponible en: http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/espanol/pdf/secuencias/intercambios.pdf

MATEMÁTICA

LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA

Las aulas de las escuelas medias de nuestra provincia están pobladas de diversidad. Diversidad de conocimientos, de cultura, de intereses, habilidades, etc., donde los jóvenes parecieran estar cada vez más lejos de los conceptos que "tenemos que impartir". Los "profes" sentimos muchas veces que los alumnos "no saben lo básico", "no recuerdan ni las tablas"....Asimismo, la palabra de los jóvenes se escucha por los pasillos y se evidencia en las mesas de examen cuando abundan los desaprobados y aparece el estigma escolar con el que carga el área: "es difícil", "no la entiendo y nunca la voy a entender", "es para unos pocos".

Por momentos es arduo pensar "una" matemática para esas aulas. Sin embargo, creemos que podemos poblarlas de "**mucha producción y conocimiento matemático**". Nuestros jóvenes responden con entusiasmo cuando apostamos a ellos, cuando confiamos plenamente en sus potencialidades, cuando les planteamos desafíos apropiados y les ofrecemos un espacio para que los enfrenten. Es decir, se "enganchan" y puede sorprendernos la calidad de las estrategias que despliegan ante las diversas situaciones que se les propongan. Es parte de nuestra responsabilidad por un lado, el demostrarles que la matemática es para todos y que todos pueden aprenderla y, por el otro, en formar jóvenes críticos, autónomos y con los saberes necesarios para afrontar los cambios vertiginosos de la sociedad actual. Estos cambios requieren de sujetos capaces de

interrogarse sobre diferentes problemáticas que se les plantearán, y de apropiarse de conocimientos nuevos. Como docentes, es importante que nos esforcemos y nos comprometamos en brindarles las mejores condiciones educativas a nuestros alumnos, para el logro de estos objetivos.

La diversidad en los alumnos, que obedece a razones culturales, sociales, regionales, etc., proporciona a las aulas una riqueza que nos remite a deliberar respecto de nuestras prácticas de enseñanza. Atender a esta diversidad, implica considerar prácticas de enseñanza que brinden una apropiada respuesta a dicha variedad. A pesar de que en mayor o menor medida nos hemos acercado a la lectura de otras formas de pensar la enseñanza, existen prácticas que persisten en el tiempo, que se resisten a los cambios y que responden a un modelo de enseñanza que no resulta fértil y empobrece los aprendizajes. Hacer demasiada referencia a éstas, es reseñar lo ya conocido. Así "aprendimos" la matemática que conocemos y así hemos "dirigido" nuestra acción docente durante mucho tiempo. Generalmente enseñamos los números, las operaciones, las ecuaciones, a través de una ejercitación repetitiva y formal, y luego proporcionamos los problemas para que los alumnos "los apliquen". Presentamos la matemática como un saber acabado, donde prima la enseñanza mecánica de técnicas y algoritmos, básicamente desprovista de significados. En este contexto los alumnos aprenden en principio copiando, reproduciendo y ejercitando. Esta concepción supone que hay una sola manera de aprender matemática y, por lo tanto, una sola manera de enseñarla.

Si bien estas prácticas nos muestran en lo cotidiano que aportan cada vez menos a lo complejo de la clase, y se alejan de nuestros alumnos, no conciliamos con una transformación donde se postule que "no sirve nada de lo que hacemos " o " que hay que cambiarlo todo". Por el contrario, necesitamos tiempos y espacios de discusión para revisar nuestras prácticas, revalidar aquellas que resultan fecundas y construir e incluir otros modos de enseñar que impliquen cambios profundos, es decir, que posibiliten la ***construcción de aprendizajes con sentido***. Acordamos también, con preservar parte de estas rutinas, como por ejemplo "los clásicos ejercicios", ya que pueden ser necesarios en procesos de consolidación y sistematización de técnicas o conceptos.

Ahora, vamos a aludir a otra forma de enseñar y aprender la matemática que creemos necesaria que esté presente, y de las condiciones para que se dé a lugar. La misma, nos provee una manera particular de pensar y producir conocimiento. Desde esta esfera, asumimos la matemática como un sistema teórico que permite conocer y modelar la realidad de una cierta manera. Como una obra, una construcción social y cultural de la humanidad y por tanto, posible de transmitir a las nuevas generaciones. Asumimos también que hay muchas maneras de entender las ideas matemáticas, muchas aproximaciones para adquirir conocimientos matemáticos y muchas bases para desarrollar actividades matemáticas.

Para puntualizar en la producción de conocimiento matemático, necesitamos primero hablar del *trabajo de un matemático*. Una de las actividades del matemático consiste en tomar un problema de la realidad o de la matemática misma, un problema abierto y acotarlo. Buscar un modelo más simplificado que lo represente, para así poder, "*trabajar*" sobre el modelo y hacer predicciones sobre la realidad. El problema planteado es para él un desafío intelectual. Para resolverlo plantea conjeturas, argumenta, genera varias estrategias de resolución, experimenta, investiga, simboliza, valida, demuestra, se plantea nuevas preguntas,..., también disfruta, juega, produce nuevos conocimientos y cuando está seguro de su producción, la anuncia ante la comunidad científica.

Podemos equiparar la tarea del alumno en el aula, con aquella que muestran los matemáticos en su actividad creadora.

La idea sería, entonces, que la actividad de aprender matemática en el aula esté relacionada con el quehacer matemático recién descripto de manera sintética y simplificada; **asumiendo lo complejo y prolongado de esta tarea**.

Esto será posible si se opta por un enfoque que ponga la resolución de problemas en el centro

del trabajo.

Entendemos por "**problema**" una situación matemática que implique para los alumnos un obstáculo a resolver. El problema debe responder a campos de conocimiento específicos dentro de las matemáticas (números, geometría, álgebra, etc.). El problema debe provocar a los alumnos, desafiarlos y ponerlos en acción en forma colectiva y/o individual. Una situación donde la respuesta "les salte a la vista" no será un problema para ellos, será sólo un enunciado de fácil solución. El problema debe permitirles desplegar los saberes que poseen y posibilitarles reconocer que estos saberes les resultan insuficientes; obligándolos a generar nuevos conocimientos, modificando y evolucionando los que hasta entonces poseían. El problema debe ser seleccionado de forma tal, que el conocimiento que se quiere que aprendan, aparezca como la solución óptima.

Los problemas pueden ser del ámbito de la vida cotidiana, de otras ciencias, o de la matemática misma (extra e intramatemáticos). Pueden ser abiertos que admitan varias soluciones o cerrados que se responden con una sola.

Hay que plantear situaciones matemáticas que permitan la actividad de modelización. En la misma los alumnos identifican datos o variables, establecen relaciones entre ellas, y producen algún modelo (conocido o no) que les permita explicar la situación y resolverla. Los modelos son centrales en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en tanto funcionan como herramientas flexibles de representación, operación y razonamiento. Por ejemplo ante el problema: *Expresa el número 10 como la suma de dos números naturales. ¿Hay una única solución? Indica todas las soluciones que encuentres.* Un modelo posible para explorar la situación es la expresión $a + b = 10$.

Si como docentes estamos dispuestos a crear escenarios apropiados para que los alumnos se involucren en la resolución de problemas, al hacerlo se pondrán en juego "otros contenidos" diferentes de los que estamos acostumbrados a enseñar.

Desde este ángulo **los alumnos** dispuestos en grupo, en tanto exploran una situación despliegan diferentes estrategias de resolución. Ponen en juego ideas; buscan diversos caminos; formulan preguntas y emiten respuestas, tienen la oportunidad de equivocarse y de mejorarlas; debaten sobre una afirmación, pueden probarla o rechazarla; analizan la validez o no de determinados caminos elegidos o la razonabilidad de un resultado, etc. Construyen conocimientos, representaciones matemáticas y las relaciones implicadas entre ellos. **Producen y aprenden un quehacer matemático escolar**.

Es decir, la idea no es sólo reducir la actividad del alumno a encontrar la solución de un problema, sino que debe llegar a la producción y sistematización del conocimiento, a través de procesos grupales o individuales de reflexión, favorecidos y guiados por la intervención docente.

No queremos desteñir esta idea con frases trilladas tales como "enseñar matemática a través de problemas" y que los problemas pasen a ser un "ejercicio más a practicar" en la clase. Por el contrario, son los problemas los que proveen de significado a los conceptos y los que posibilitan en los alumnos la **construcción de conocimientos con sentido.**

Brousseau (1983) nos orienta al respecto, definiendo el sentido de un conocimiento:

[...] no sólo por la colección de situaciones donde este conocimiento es realizado como teoría matemática; no sólo por la colección de situaciones donde el sujeto lo ha encontrado como medio de solución, sino también por el conjunto de concepciones que rechaza, de errores que evita, de economías que procura, de formulaciones que retoma [...]

En cierta forma este es también uno de los desafíos para nosotros, los docentes, diseñar o buscar situaciones matemáticas que permitan a los alumnos construir sentidos de un conocimiento; establecer el para qué sirve, como así también los límites de su utilización.

En la clase se espera que los docentes **organicemos momentos bien diferenciados** que permitan

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

el devenir de los distintos quehaceres, admitiendo lo complejo de la actividad áulica, donde se privilegie la problematización del conocimiento. Podemos sugerir instancias de interacción que alberguen el espectro de situaciones posibles a atender. *Un momento*, en que los alumnos se encuentren con la situación problemática a resolver; en éste es conveniente que dispongan tanto de espacios individuales como grupales y que comprendan, sin lugar a la ambigüedad, lo que se les solicita en la misma. *Otro momento,* en que se involucren con la resolución de la situación; se formulen y se respondan preguntas, prueben, ensayen, busquen estrategias conocidas, desestimen otras, exploren nuevas y encuentren algún camino que los conduzca a elaborar respuestas. Nosotros como docentes, debemos intervenir, mediar, repreguntar, ejemplificar siempre que sea conveniente para desanudar momentos de bloqueos, estancamientos, desinterés, etc. *Otro momento*, en que les propongamos hacer una "puesta en común"; acá tendrán que contar a sus compañeros lo que hicieron, de tal forma que quede registro de la traza de lo producido. *Otro momento*, será aquel en que los docentes retomemos las producciones elaboradas y las pongamos a consideración de todos; surgirán instancias de validación y reflexiones grupales; propiciaremos el reconocimiento de las maneras de resolver más apropiadas, proponiendo una tarea de revisión de aquellas que no resultaron tan funcionales y de otras que pueden manifestarse como no acertadas. Dosificaremos nuestra intervención acorde al interés que tengamos en que surjan o se instalen algunas nociones, y en relación a las conclusiones que el grupo clase vaya construyendo. Y en algún *otro momento*, seremos también los encargados de avalar, legitimar e instalar las ideas, las conjeturas, los argumentos y los procedimientos producidos, aunque sean parciales e incompletos, y los alumnos sabrán que volveremos sobre ellos cuando sea necesario. Estos momentos pueden ser parte de una misma clase o de clases diferentes. Asimismo debemos pensarlos como instancias que no responden a un modelo secuencial de trabajo, es decir, podemos considerar varias clases donde sólo focalicemos en la "comunicación" de ideas, procedimientos, representaciones, etc.

La **tarea de enseñar**, desde esta perspectiva, pareciera ser un reto desmedido. Es el docente el que debe conocer los conceptos, sus propiedades, representaciones y las relaciones implicadas entre ellos. Es el que debe diagnosticar con la mayor precisión posible las nociones de sus alumnos, cómo operan, cómo piensan, cómo resuelven. Es el que debe seleccionar el repertorio de problemas donde anclen los conocimientos, las técnicas, las representaciones que pretendemos que surjan como respuestas. Es el que debe gestionar la clase de modo tal que en la misma se habiliten espacios de discusión colectiva, de producción de ideas, de interpretación de procedimientos y representaciones ajenas, de comparación y análisis de las diferentes representaciones producidas, de promoción de procesos de generalización, de reflexión y más... Es también el que debe decidir en qué momento intervenir y de qué modo, cuál es la afirmación, la negación o la pregunta más adecuada para que irrumpan las herramientas y los conocimientos necesarios. Es el que debe asegurarse de que en su clase esté permitido equivocarse, aceptar críticas, revisar lo ya hecho, proponer ideas, disentir, jugar, divertirse... y más también. Esto parece desmesurado, sólo si lo presuponemos como un docente, pensando solo y aislado, acerca de su accionar.

La idea es revisar nuestras propuestas de enseñanza a través de un **trabajo cooperativo**. Es en el colectivo, donde lo espinoso se transforma en viable. Hace falta difundir un espíritu abierto a la revisión y al cambio, donde poco a poco se promuevan mejoras que se reflejen en las aulas y en la calidad de los aprendizajes. **Comenzar en conjunto gradualmente**, leer bibliografía específica, recopilar y adaptar problemas que respondan a uno o varios dominios del conocimiento matemático (decimales, porcentaje, volumen, etc.), deliberar en relación a su implementación, compartir experiencias buenas y frustrantes, seleccionar material apropiado, leer investigaciones sobre el aprendizaje de un contenido en particular, producir e interpretar registros de clases, etc. Éstas son algunas de las prácticas que podemos iniciar en equipo. Necesitamos correrrnos de la singularidad, sostener la tarea de enseñar como un quehacer compartido, como una construcción social, que nos permita desencadenar propuestas válidas para nuestros jóvenes.

En la medida que nos introducimos en el ámbito de la didáctica específica, se nos devela "una matemática desconocida"; que nos invita a profundizar, resignificar y poner en discusión nuestros propios saberes. Con el correr del tiempo podremos adquirir experiencia y comenzar a hilar más fino, a tratar de reparar en todas las sutilezas, (en cómo formulamos las preguntas; si variamos un dato, en que varía el problema; en escuchar e interpretar las preguntas de los alumnos, etc.)... y a disfrutar de la actividad áulica en la cual nos "encontramos" docentes y alumnos. Estos espacios de reflexión en conjunto, nos conducen **a producir y aprender un quehacer matemático - docente.**

Hay otros aspectos que también debemos contemplar, más allá del paradigma de enseñanza que elijamos pronunciar en nuestras clases. Específicamente, nos referimos a la **actividad lúdica y al uso de recursos variados. Ninguno asegura por sí sólo el aprendizaje; pero suelen ser fuertes colaboradores a la hora de originar procesos de exploración, de elaboración de estrategias, de validación, de reflexión, de generalización, entre otros.**

Hay muchas coincidencias entre la actividad matemática y la práctica de jugar; en este sentido ganar una jugada o afrontar la provocación, sería un equivalente a la resolución de un problema matemático. Al proponer un juego debemos tener en claro qué es lo que pretendemos enseñar, y qué función va a cumplir (pueden ser varias). Pero para nuestros alumnos, lo importante, es que se incorporen a la actividad de manera espontánea, que la disfruten y que se involucren con el desafío propuesto, sin necesidad de que conozcan la intencionalidad didáctica del juego planteado.

Cuando hablamos de recursos y materiales, estamos haciendo referencia desde las representaciones gráficas (dibujos, esquemas, cuadros, etc.), los clásicos útiles de geometría (escuadra, regla transportador, compás), mecanos, varillas, cuerpos sólidos, cuerpos transparentes, hasta los software más conocidos (cabri, geogebra, derive, etc.). Los materiales y recursos son excelentes mediadores, para contribuir a construir aprendizajes con sentido. Debemos tener en cuenta que, para pensar y razonar sobre ideas matemáticas, es necesario hacerse una representación interna de las mismas, de forma que la mente tenga la posibilidad de operar con tales representaciones. A su vez, existe una dependencia entre las representaciones internas y los modelos externos que usamos para expresar esas ideas o conceptos. No hay un único material o representación, capaz de agotar en su totalidad la complejidad de relaciones que cada concepto encierra, es conveniente conocerlos y predecir las bondades que cada uno proporciona, ya que, ineludiblemente, cada uno destaca alguna propiedad importante del concepto representado y quizás dificulta la comprensión de otras.

No podemos dejar de mencionar la manera en que consideramos **los errores** de los alumnos. Al respecto, nos orientan los trabajos desarrollados por Bachellard (1934), Brousseau (1978). Estamos acostumbrados a relacionar el error de los alumnos con procedimientos incorrectos o concepciones que deben desestimar. Cuando aparecen, repetimos nuestra explicación, o les damos más ejercitación hasta que la aprendan y no vuelvan a surgir. Generalmente no los analizamos, ni les atribuimos ninguna función dentro del proceso de enseñanza. Sin embargo, puede conseguirse que el error juegue un papel importante, si se le hace funcionar como motor de la acción y de la reflexión en situaciones apropiadas. En la medida en que le demos al error un valor dentro del proceso de enseñanza, habilitaremos canales donde los alumnos puedan en grupo revisar sus estrategias, provocando una reflexión y un debate en el que se dan cuenta de lo inadecuado de algunas respuestas y reconozcan la necesidad de reelaborar nuevos métodos o nuevos conceptos. En algunas oportunidades, los momentos de trabajo colectivo se pueden utilizar para promover el análisis de errores, con la finalidad de involucrar a la mayor parte de la clase en la elaboración de explicaciones que permitan revisarlo. Ante el error de los alumnos, es conveniente que nuestras estrategias de intervención se remitan a acompañarlos a superar el obstáculo, a darle sentido a los objetos matemáticos, o a crear una actitud racional hacia las matemáticas.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

A modo de cierre vamos a explicitar también, como el trabajo centrado en la resolución de problemas encadena en su quehacer, aunque el docente no se lo proponga, la enseñanza de **importantes actitudes**. *El respeto y la tolerancia por las ideas, opiniones y capacidades ajenas*, ya que para vincularse con la situación planteada deben considerar los conocimientos, las posibilidades e intereses de cada compañero. *La autonomía intelectual*, ya que cada uno tiene la oportunidad de expresar sus ideas, sus maneras de hacer, todas las respuestas tienen cabida. *La capacidad de escucha*, ya que deben atender en forma especial el punto de vista de los compañeros, tanto para lograr metas propias como grupales. *La cooperación*, ya que las propuestas grupales, implican un trabajo permanente con el otro en la acción y en la reflexión. *La búsqueda de consensos*, ya que les permite avanzar en la obtención de respuestas comunes. *La valorización de procesos propios de la matemática*, ya que faculta a la argumentación, la validación y la demostración como garantía de sus propios pensamientos.

PROPÓSITOS

- Brindar la oportunidad de revisar, profundizar y usar los saberes que poseen los alumnos como punto de partida, para acceder a conocimientos nuevos y a procesos de pensamiento superiores.
- Proporcionar a los alumnos instancias de reflexión individual y/o grupal que impliquen el desarrollo de capacidades propias del quehacer matemático, para producir, validar y comunicar ideas y conocimientos matemáticos.
- Favorecer en los alumnos la confianza en sus propias capacidades y generar actitudes positivas hacia las matemáticas, para instalar en ellos la certeza de que a través del estudio, el esfuerzo y la perseverancia todos pueden aprenderla.
- Incentivar en los alumnos, a través del quehacer matemático escolar, actitudes propias del trabajo cooperativo, para fortalecer sus aprendizajes durante su escolarización.

Facilitar a los alumnos el uso de juegos y de recursos variados tales como útiles de geometría (reglas, escuadras, compases, transportadores), software geométrico, varillas, etc.; para favorecer procesos de exploración, reflexión y validación que apunten a la construcción de aprendizajes con sentido.

- Proponer a los alumnos situaciones de copia, construcción, representación y análisis de cuerpos y figuras geométricas, para afianzar el estudio de sus propiedades y el de sus relaciones métricas.
- Promover en los alumnos el reconocimiento de escrituras numéricas equivalentes como modo de representar cantidades, relaciones numéricas, etc.; para que seleccionen el uso más conveniente acorde a las estrategias de cálculo (mental, escrito o con calculadora) y al contexto presentado.
- Habilitar en los alumnos la elaboración de estrategias personales de modelización que representen las relaciones funcionales presentes en diferentes fenómenos (extra e intramatemáticos), para seleccionar el modelo más pertinente con el cual puedan explicar la situación y resolverla.
- Plantear a los alumnos situaciones que les permitan analizar, explicitar y producir fórmulas sobre regularidades geométricas y aritméticas, para abordar procesos propios del trabajo algebraico.
- Proveer a los alumnos de situaciones cotidianas que les permitan interpretar y construir el proceso estadístico (recolectar, organizar y graficar) y experimentar sucesos con diferentes grados de probabilidad, para elaborar hipótesis y conclusiones apropiadas referidas al contexto analizado.

EJES PARA LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Consideramos como referentes válidos para la selección de los ejes y contenidos los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios), con esto se anhela que contribuyan a asegurar una base común a todo el Sistema Educativo Provincial y Nacional, priorizando la unidad dentro del mismo.

Asimismo tomamos como importantes insumos a la hora de definir los contenidos los documentos curriculares provinciales, tales como "Diseño Curricular EGB3" versión 1.0. (1998); " Guía de Planificación Curricular" (2003); "Anexo de la Guía de Planificación Curricular" (2003) y los aportes de los docentes Provinciales del Nivel Primario y Secundario "planificaciones 2010" , "Jornadas Provinciales 2011".

Otro aspecto que determinó la priorización de los contenidos, es el de recuperar y sistematizar, en el primer año, saberes que los alumnos fueron construyendo en el paso por su escuela primaria. Es decir, la decisión es la de retomar aquellos contenidos ya vistos, que les resulten familiares y sólo explorar algunos nuevos. Ya en el segundo y tercer año, los jóvenes deben desarrollar habilidades propias del pensamiento formal, así como incorporar un vocabulario específico y simbólico cada vez más riguroso y preciso. Por esto, algunos conocimientos se "mostrarán" en una primera instancia de una forma más intuitiva, permitiendo posteriormente retomar las aristas más formales necesarias para acceder a la "calidad requerida", ya que es en la escuela secundaria, donde se comienzan a abordar procesos superiores del pensamiento matemático.

Los contenidos están divididos en cuatro ejes que responden a campos de conocimiento específicos dentro de las matemáticas, **los relacionados con la Geometría y la Medida; los relacionados con el Número y las Operaciones; los relacionados con el Algebra y las Funciones y los relacionados con la Probabilidad y la Estadística.**

Esta división en ejes, nos permite una organización de los contenidos que facilita su presentación y lectura. Como ya explicitamos anteriormente, no se trata de abordarlos en forma aislada. Si centramos el trabajo con figuras geométricas generalmente se involucra a los números naturales, decimales o fraccionarios, como también, muchos de los significados atribuibles a los números, forman parte del mundo de las medidas. Es decir, a la hora de pensar una propuesta de enseñanza, surgen contenidos que involucran a más de un eje. Tampoco se piensa en un tratamiento secuencial de los mismos.

Vemos así, como los contenidos de los diferentes ejes, el numérico, el funcional, o el geométrico entran en un juego dialéctico, que en la mayoría de los casos se nutren unos con otros, facultando un recorrido apropiado en pos de facilitar la construcción de sentidos en los aprendizajes.

En cada uno de los contenidos propuestos, se aspira a que se contemple la enseñanza del quehacer propio de la actividad matemática. Esto es, ***la producción, validación y comunicación del conocimiento a través de la resolución de problemas***.

En el aprendizaje de este quehacer se encuentran dos tipos de saberes, uno del orden más general y otro más específico. Los saberes del orden general, refieren al desarrollo de habilidades, capacidades y actitudes tales como el razonamiento, la modelización, la producción de ideas y estrategias, la reflexión, la capacidad de escucha, de aceptar ideas de otros, etc. Los saberes más específicos, aluden a campos de conocimientos bien determinados dentro de las matemáticas, y a los modos propios de pensamientos asociados a ellos (lo numérico, lo geométrico, lo métrico, entre otros).

Asimismo, reiteramos la idea de que la "forma" en que presentamos los contenidos, determinan el estilo de enseñanza que pretendemos priorizar, y que la concepción de matemática que tiene un currículum, una institución, un docente, interviene en el modelo de enseñanza propuesto, deseado, realizado.

Siguiendo una idea de P. Sadovsky, optamos por considerar que no es posible separar el "qué enseñamos" del "cómo lo enseñamos". Dicho con sus palabras:

[...] Detrás de la idea de que existe un "qué" claro y transparente, hay una perspectiva de la matemática como hecho natural que se contrapone con nuestra visión de la matemática como construcción social y cultural. La mirada de la matemática como hecho natural no admite que frente a una misma problemática se puedan proponer diversos puntos de vista, no reconoce que aquello que se estudia en la disciplina y que finalmente queda instituido es producto de las decisiones de los hombres que trabajan en ella. [...]

Siguiendo esta idea, procuramos presentar conjuntamente los contenidos y sus recomendaciones didácticas, imprimiendo una misma unidad de sentido. Los ejemplos que se proponen, son sólo orientativos, y han sido seleccionados y adaptados de diversos materiales bibliográficos de divulgación masiva.

CONTENIDOS Y RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS

GEOMETRÍA Y MEDIDAS

Con la geometría tenemos una deuda pendiente, en los últimos años "ha permanecido ausente" en las aulas. Tan es así, que a pesar de la manifiesta intención de los actuales currículos de reflotarla, seguimos negándole el status que se merece. Siempre priman otros contenidos, urge lo numérico, lo algebraico... desmereciendo tanto las características propias del trabajo geométrico, como los aportes que brinda en estos otros terrenos. Es además una de las más fuertes portadoras de situaciones para el desarrollo de habilidades de pensamiento, justamente en este nivel donde se plantea la enseñanza del proceso de la demostración.

A la hora de incluir propuestas de geometría en nuestras clases, debemos dejar de pensarla desde un lugar riguroso y axiomático. Vamos a correrno de las clásicas "definiciones" de puntos, rectas, planos, ángulos... etc.; al momento de recuperar estos conceptos (de ángulos, puntos, rectas, etc.,) lo haremos a partir del tratamiento de los cuerpos y las figuras planas. Al considerar los elementos de los cuerpos y las figuras surgirán estas nociones, desde allí podrán ser abordados y revisados con la profundidad necesaria.

Proponemos un quehacer centrado en la construcción, el juego, la manipulación, la representación y la visualización como medio para sistematizarlo. Estas situaciones permitirán reanudar los conocimientos geométricos de los alumnos, desde un nivel intuitivo hasta un nivel donde se profundice en el análisis de las propiedades y sus relaciones. El papel que juegan los recursos y materiales, es básicamente el de posibilitar la exploración y visualización de regularidades, propiedades, relaciones, características, generar imágenes mentales, etc.; que desencadenen procesos de resolución, generalización, entre otros.

Debemos revalorizar las situaciones de construcción, que permiten la entrada a los alumnos en un trabajo de razonamiento y al manejo de las propiedades y relaciones asociadas al posterior abordaje de las demostraciones.

Al respecto, no exigimos que los alumnos produzcan "demostraciones formales", tal como las entendemos en matemática, este es también un proceso largo y complejo. En el ciclo básico procuramos que se involucren con una aproximación a estas tareas, a través de diferentes pruebas basadas en las propiedades de las nociones involucradas. Es esperable en un comienzo que nos encontremos con justificaciones incompletas y argumentaciones imprecisas; podremos encauzarlos a producciones más formales, a través de intercambios y reflexiones grupales.

Mariam Cecilia SAINO
Directora General de Despacho
M. ED.

Primer año

Cuerpos

- Resolver problemas de identificación de semejanzas y diferencias entre diferentes cuerpos (prismas, pirámides, cilindros, conos y esferas).
- Analizar sus características, explicitando las relaciones más usuales de inclusión jerárquica.
- Copiar y construir diferentes cuerpos, reflexionando sobre sus características generales y en sus propiedades específicas.

Figuras

- Analizar las propiedades de los triángulos, cuadriláteros y círculos, a partir de situaciones de construcción y copiado.
- Elaborar conjeturas acerca de las condiciones necesarias (referidas a los lados, ángulos, diagonales) que posibilitan la construcción de un cuadrilátero.
- Elaborar y explicitar la propiedad de la suma de los ángulos interiores y exteriores de un cuadrilátero y de triángulo.
- Elaborar criterios sobre las relaciones de inclusión jerárquica más usuales de cuadriláteros, partiendo del análisis de sus propiedades.
- Formular conjeturas sobre las relaciones entre distintos tipos de ángulos, a partir de las propiedades del paralelogramo: opuestos por el vértice, adyacentes y los determinados por dos rectas paralelas cortadas por una transversal.
- Producir argumentos que validen las relaciones entre los distintos tipos de ángulos abordados.

Medidas

- Resolver problemas de cálculo y estimación de perímetros y áreas de diferentes tipos de figuras planas (simples y compuestas), seleccionando la unidad adecuada acorde a las figuras y la situación planteada;
- Justificar la variación del perímetro y el área de una figura, en función de la variación de la forma y de la variación de la medida de sus lados;
- Establecer relaciones entre fórmulas calculando el área de figuras usuales, a partir de otras ya conocidas;
- Utilizar la equivalencia de las unidades de longitud y superficie, argumentando sobre la conveniencia de la unidad elegida acorde a la situación propuesta;
- Utilizar las unidades más usuales de capacidad y peso (l, ml, cl; kg, g, mg) en situaciones problemáticas cotidianas.

Segundo año

Cuerpos

- Resolver problemas de clasificación de cuerpos (poliedros y redondos), analizando sus características generales.
- Construir e identificar diferentes cuerpos, a partir de sus desarrollos planos, analizando las propiedades generales y particulares de cada uno.

Figuras

- Construir distintos polígonos a partir de elementos dados, justificar los procedimientos utilizados, y analizar las propiedades particulares y generales de los mismos.
- Elaborar conjeturas acerca de las condiciones necesarias (referidas a los lados y ángulos) que

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

posibilitan la construcción de un triángulo.

- Determinar en los triángulos puntos que cumplan condiciones referidas a distancias, y construir medianas, mediatrices y bisectrices como lugares geométricos.
- Explorar y argumentar, a través de diferentes construcciones de triángulos, las condiciones necesarias y suficientes para su congruencia.
- Resolver situaciones de análisis de triángulos rectángulos, en los cuales las medidas de sus lados sean ternas pitagóricas.
- Explorar algunas situaciones de resolución de triángulos rectángulos.
- Interpretar algunas demostraciones del Teorema de Pitágoras, a partir de equivalencias de áreas.

Medidas

- Resolver problemas de cálculo y estimación de áreas laterales y totales de diferentes cuerpos.
- Elaborar estrategias personales de cálculo del volumen de diferentes cuerpos, a partir del área de sus bases y sus alturas.
- Utilizar la equivalencia de las unidades de longitud, superficie y volumen, argumentando sobre la conveniencia de la unidad elegida acorde a la situación propuesta.

Tercer año

Figuras

- Construir la noción de lugar geométrico, a partir de la construcción y justificación de circunferencias, círculos, rectas paralelas y perpendiculares con regla y compás, circunferencia que pasa por tres puntos, etc.
- Construir figuras semejantes, a partir de diferentes informaciones y recursos geométricos.
- Identificar y argumentar las condiciones necesarias y suficientes de semejanza de figuras utilizando las nociones de razón de semejanza y relación entre áreas.
- Interpretar las condiciones de aplicación del teorema de Thales e indagar y validar propiedades asociadas.
- Caracterizar las relaciones trigonométricas de seno, coseno y tangente.
- Resolver problemas de cálculo de lados y/o ángulos de triángulos rectángulos, usando las relaciones trigonométricas y la pitagórica.
- Formular conjeturas sobre propiedades de las figuras (en relación con sus ángulos interiores, bisectrices, diagonales, entre otras) y producir argumentos que las validen.

Medidas

- Resolver problemas de cálculo y estimación de volúmenes de distintos cuerpos.
- Explorar las relaciones entre cuerpos con igual área lateral y distinto volumen o con el mismo volumen y distintas áreas laterales.
- Utilizar la equivalencia entre las unidades de capacidad, peso y volumen, argumentando sobre la conveniencia de la unidad elegida acorde a la situación propuesta.
- Resolver problemas que involucren distintas magnitudes.
- Argumentar y justificar el uso, la elección de la unidad y la forma de expresión más conveniente del sistema sexagesimal de medición de ángulos; en situaciones de trigonometría y resolución de triángulos rectángulos.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Se ofrecerán problemas variados que permitan analizar propiedades de los cuerpos (cantidad de caras, formas de sus caras, vértices, aristas, etc.). El trabajo con las construcciones como medio para explorar las propiedades, no sólo permite identificar las relaciones entre los datos y las propiedades específicas, sino que dan pie a una exploración más sistemática de las propiedades generales y de la clasificación de los cuerpos; como por ejemplo, el paralelismo entre las caras de un cuerpo, las caras planas, las caras congruentes, etc.

El trabajo con los desarrollos planos de los cuerpos, propicia la lectura de representaciones bidimensionales de objetos tridimensionales, y desarrolla la percepción espacial y la visualización. Para ello, es muy conveniente trabajar con habilidades vinculadas al dibujo y a la reproducción de planos de los cuerpos. Se podría comenzar con situaciones sencillas en donde los alumnos desarmen y vuelvan a armar diferentes cuerpos, y dispongan de momentos de reflexión para analizar los desarrollos planos encontrados.

Las actividades de dictado de figuras y copiado a partir de determinados datos generan, construcciones que habilitan al alumno a buscar las relaciones y los elementos necesarios para realizar las mismas. Se pretende habilitar un espacio de exploración y de búsqueda de argumentos, acerca de las condiciones necesarias y suficientes para la construcción de las figuras pedidas. En todas las posibles resoluciones se les favorecerá, a los alumnos, un trabajo exploratorio, de ensayo y error, de intentos de explicar lo que sucede, de reflexiones que posibiliten diferentes argumentaciones.

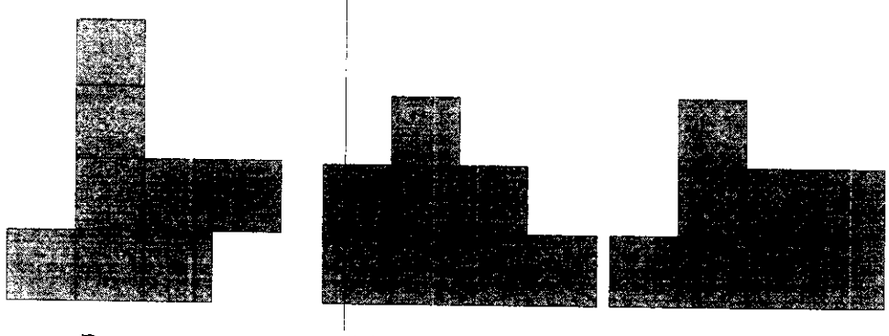
Las siguientes propuestas son sólo orientadoras. Seleccionamos varias situaciones donde se focaliza el copiado, la construcción, la comunicación, la argumentación, etc.; actividades propias del quehacer geométrico, privilegiando siempre un tratamiento integral de los contenidos.

- *Usando cartulina, tijera y cinta adhesiva construya:*

a) Tres pirámides con distintas bases.

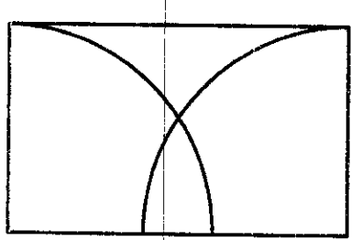
b) Un cuerpo redondo con dos bases.

- *Construyan, usando dados o cubos (hechos previamente con cualquier material), un cuerpo cuyos planos de la base, del frente y del costado se dan a continuación.*



Base Vista de frente Vista de costado

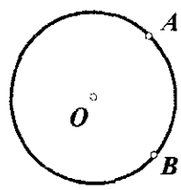
- *Escribí las instrucciones para que tú compañero pueda reproducir la siguiente figura, utilizando útiles de geometría (regla, escuadra y compás).*



ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste SIANO
Directora General de Despacho
M. ED.

- *Si en la siguiente circunferencia unimos los puntos AOB, ¿podemos asegurar sin medir que el triángulo que se forma es isósceles?*



Las siguientes situaciones, son muy interesantes para que los alumnos las puedan explorar con algún software de geometría dinámica. También pueden hacerlo con útiles de geometría, aunque el proceso de producción es mucho más largo.

- *Dados los siguientes segmentos m y n:*

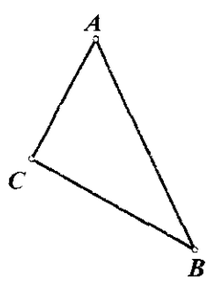
m _____ *n* _____

Construir un triángulo en el cuál dos de sus lados tengan la misma medida que m y n respectivamente. ¿Se puede construir más de un triángulo con los datos dados? ¿Por qué?

- Sea ABCD un cuadrilátero cualquiera. Y sean M, N, P, y Q los puntos medios de cada uno de los lados. Qué tipo de cuadrilátero se forma al unir los puntos M, N, P, y Q.

Para continuar con el trabajo matemático propuesto, es necesario apuntar al estudio de problemas y propiedades de los cuerpos y de las figuras, que permitan establecer criterios generales. Este tipo de trabajo que se dirige a la generalización, necesita ir avanzando de a poco, con el fin de que los acercamientos que propongamos admitan modos de representaciones distintas, y formas de demostraciones progresivas. Las actividades más propicias para comenzar, son aquellas que demandan la construcción o la determinación de medidas, "sin medir", las cuales permiten comprobar si ciertos cuerpos o figuras, existen a partir de cierta información dada. En el caso de las figuras, podemos comenzar con la construcción de los cuadriláteros, utilizando determinada información de sus lados, ángulos y diagonales y empleando diferentes instrumentos geométricos, con el fin de profundizar en el estudio y el análisis de sus propiedades. A continuación, se presenta una serie de actividades que pueden orientar este tipo de trabajo. Ver más en Itzcovich (2005)

- Sabiendo que el siguiente triángulo es la mitad de un rectángulo con diagonal AB construir el rectángulo usando regla no graduada y compás.



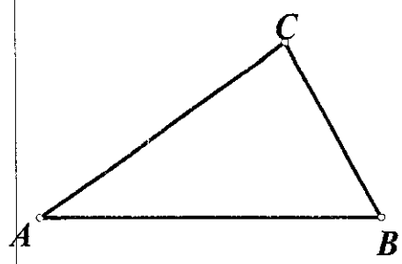
- Utilizando la misma medida de la diagonal del rectángulo construido anteriormente, construí otro rectángulo usando regla y escuadra.

a) ¿Cuántos rectángulos distintos podrás construir teniendo como diagonal al segmento AB? ¿Por qué?

b) ¿Y si AB fuera la diagonal de un cuadrado?

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

- Este triángulo es la mitad de un paralelogramo. En él una de sus diagonales es AC . Construir el paralelogramo usando regla y escuadra.



Con estos lados construí un paralelogramo, usando regla y compás.

a) ¿Qué diferencia hay entre los lados de los dos últimos paralelogramos dibujados? ¿Y entre los ángulos?

b) ¿Las medidas de las diagonales de dichos paralelogramos miden lo mismo entre sí?

- Construir un paralelogramo en el cual uno de los lados mida 5 cm el otro 3 cm y la diagonal 8 cm.

a) ¿Qué dato modificarías para construir el paralelogramo? ¿Por qué?

- Construir un paralelogramo en el cual uno de sus lados mida 7 cm y los ángulos adyacentes midan 50° y 130° ¿Es posible? ¿Son suficientes estos datos para construir uno solo?

- Construir un paralelogramo en el cual uno de sus lados mida 5 cm y los ángulos adyacentes midan 50° y 110°. ¿Es posible?

- ¿Es necesario establecer alguna condición respecto a los ángulos de un paralelogramo?

- Construir un paralelogramo que tenga una diagonal de 5 cm y otra de 3 cm ¿Es posible construir más de un paralelogramo que cumpla estas condiciones?

- ¿Será cierto que si se conocen tres datos de un paralelogramo, la construcción que se puede realizar es única?

a) Especifica en qué casos no es posible construirlo;

b) En qué casos podemos obtener más de uno;

c) En qué casos sólo obtenemos uno.

- Si los datos son el valor de tres lados, uno de 4cm, otro de 6 cm y tercero de 3cm. ¿Cuántos paralelogramos son posibles de construir?

- Si disponemos de una diagonal de 5 cm , otra de 4 cm y uno de sus lados de 3 cm. ¿cuántos paralelogramos podemos construir?

- Si los datos ahora son una diagonal de 6 cm, la otra diagonal de 2cm y la medida de uno de los lados de 3cm ¿Cuántos paralelogramos son posibles construir?

- Construye un paralelogramo del cual sabemos que el ángulo que forman las diagonales es de 120° y la medida del lado opuesto a ese ángulo es de 6 cm. ¿Sólo es posible construir uno?

- Indica qué modificarías en los dos últimos enunciados, para que se dieran todas las condiciones y se pudieran construir los paralelogramos pedidos.

La secuencia presentada previamente, muestra un trabajo con las construcciones que posibilita la exploración y el análisis de las propiedades de las figuras, a través de las relaciones que se pueden dar entre: datos y propiedades; datos y cantidad de soluciones; datos y posibles soluciones, entre otras. Estas actividades, pueden ser simplificadas o complejizadas para el trabajo en el aula, de manera que se adecuen a las posibilidades, intereses y necesidades de cada

Mirian Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

grupo de alumnos.

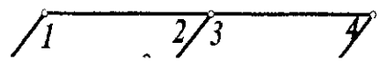
La tarea exploratoria ayuda a los alumnos a acercarse intuitivamente a las propiedades de cuerpos y de figuras, apelando a las mediciones y construcciones, descubriendo aquellas que estaban presentes y no les prestaban atención, es decir, que comienzan a hacerlas visibles. En otros casos, este trabajo permitirá poner en palabras lo que está implícito; en otros, estas situaciones habilitan a tomar decisiones sobre características o descripciones ya conocidas, para posteriormente verificar la validez de algunas propiedades mediante la demostración de las mismas.

El tratamiento de las relaciones que se dan entre ángulos entre paralelas cortadas por una transversal, se puede deducir del análisis de las relaciones que se establecen entre los ángulos de un paralelogramo.

Se puede comenzar con un tratamiento intuitivo, por ejemplo:

. *Leer y analizar la siguiente explicación:*

Otra característica de los paralelogramos, es que la suma de dos ángulos consecutivos es



180°. Veamos la siguiente argumentac

1 =3 porque *es el mismo ángulo en los dos paralelogramos*

2+3 = 180° y como 1 = 3 entonces 2+1 = 180°.

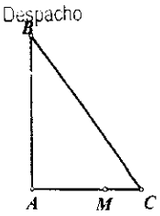
Se puede seguir con un razonamiento similar para el resto de los ángulos.

Se debe tener en cuenta, que en alguna ı ayudar a los alumnos a obtener las explicaciones necesarias, o las razones que le permiten arribar a determinadas conclusiones, es decir, gestionar la compleja tarea de posibilitar a los alumnos a validar procedimientos y afirmaciones propias o de otros.

En los años posteriores (2do y 3ro) se propone profundizar el estudio de los triángulos, comenzando con un trabajo que apunte a la congruencia de los mismos. La idea es que logren elaborar estas relaciones que se dan entre los elementos de un triángulo (entre los lados, entre los lados y los ángulos, entre los ángulos), y validar las afirmaciones que surjan de dichas relaciones. A su vez, continuar el trabajo de construcción de triángulos, no sólo teniendo en cuenta sus lados y sus ángulos sino a partir de sus alturas, medianas y bisectrices, con la intención de profundizar y conocer también las relaciones que se dan entre estos elementos, que forman parte de los mismos. También, se sugiere utilizar problemas que apunten a identificar ciertas relaciones geométricas y aritméticas, que se establecen entre las figuras, cuando se trata de amplificarlas o simplificarlas sin que pierdan su forma. Aquí, el trabajo intenta ser más integral, porque se estudia no sólo lo que tenga que ver con los elementos de las figuras, sino con el perímetro y el área de las mismas, por ello, la importancia de trabajar en forma paralela la geometría y la medida. Para realizar este trabajo, es necesario comenzar con actividades que tengan que ver con los triángulos para, posteriormente, elaborar condiciones que se puedan extender a la semejanza de cuadriláteros. Los criterios de semejanza entre triángulos, también permitirán abordar el Teorema de Thales. No olvidemos que el trabajo con las construcciones, es un buen aliado para elaborar conjeturas y comenzar con la búsqueda de argumentos que validen, o no, a las mismas.

El triángulo ABC es rectángulo. Dibuja sobre él otro triángulo, AMP con P en el lado AB, de manera que los ángulos del triángulo ABC sean iguales a los del triángulo AMP. ¿Será cierto que el segmento PM es paralelo al BC? ¿Por qué?

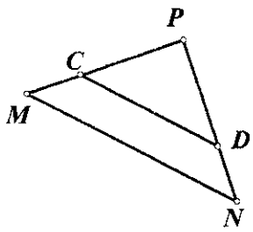
ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL



- *Construí un triángulo ABC con lados de 4cm, 5cm y 6 cm, y otro triángulo MNP cuyos lados midan el doble que los del triángulo ABC. ¿Serán semejantes estos dos triángulos?*

Para pensar... usando Thales y otras relaciones...

- *El triángulo MNP es rectángulo en P. El segmento DC es paralelo al lado MN.*



Sabiendo que:
-MC = n cm *- ND = 1 cm*
- CP = n + 1 cm *- DP = p Cm*

Decidir y justificar cuáles de las siguientes expresiones son correctas:

a) $\frac{n+1}{n} = p$ *b)* $1+\frac{1}{n} = \frac{1}{p}$ *c)* $\frac{n}{p} = n+1$ *d)* $\frac{p}{n} = n+1$

En cuanto a la medida, se propondrán situaciones donde los alumnos podrán poner en marcha diferentes recursos para medir o comparar perímetros y áreas. Inicialmente, pueden recurrir al uso de recursos muy sencillos como son el contar cuadraditos, plegar, superponer, etc. Es oportuno proponer actividades que pongan en juego, a través de transformaciones, la invariabilidad de cada una de las magnitudes con las que estamos trabajando (longitud y superficie).

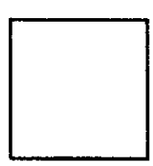
Es importante la exploración de la variación del perímetro y del área de una figura cuando varían las dimensiones de sus lados, buscando figuras con igual área pero distinto perímetro, o viceversa. Es pertinente ofrecer problemas en los cuales se puedan identificar la conservación de cada concepto en forma independiente uno del otro.

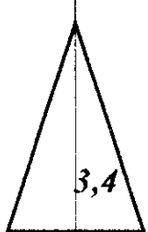
Para avanzar en el análisis de las variaciones antes mencionadas, sin dejar de lado lo aprendido sobre propiedades de las figuras, se sugiere trabajar con situaciones como la siguiente:

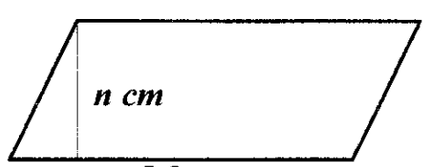
. Para cada figura analizar cómo aumenta el perímetro cuando aumenta la longitud de los segmentos que miden ***n*** *cm. Si se duplica, se triplica, se reduce a la mitad o se reduce a la cuarta parte.*

a) ¿en algún caso podrías decir que la longitud del lado y el perímetro se relacionan de forma proporcional?

b) ¿cambia la respuesta que diste en el ítem a) si en todos los casos, todos los lados aumentan el doble, el triple, etc.?







Es decir que el trabajo en este quehacer, debe evidenciar que el cálculo del área o del perímetro de una figura, está en función de las medidas de los elementos que las componen. Abordar situaciones en donde el cambio de una de las medidas puede modificar el área o el perímetro, son

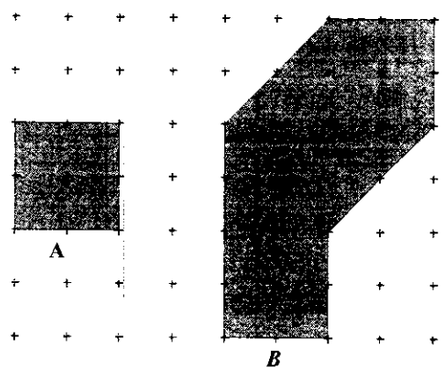
ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

partes de las acciones que el alumno debe realizar para apropiarse de este quehacer.

No se pretende inicialmente el trabajo con las fórmulas convencionales. A partir de la fórmula del rectángulo, podrán explorar las de otras figuras. Es decir, podrán deducir que el triángulo es la mitad del rectángulo, que el rombo está formado por cuatro triángulos, etc., la idea es trabajar las nuevas fórmulas como derivadas de otras. Recordemos que para obtener el área de figuras más complejas, podemos recurrir a la descomposición o a la transformación de las mismas en figuras más simples.

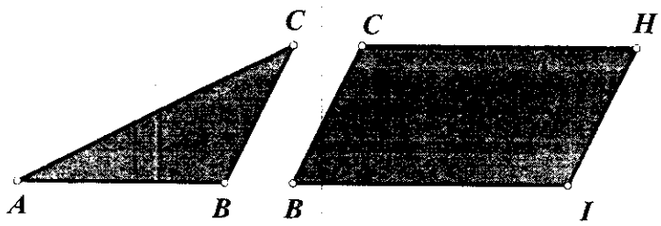
Es conveniente considerar, tanto números naturales como fraccionarios y/o decimales para la medida de los lados de los rectángulos. El cálculo del área de un rectángulo, provee de significados al producto de fracciones (producto de medidas). *Recordemos que uno de los pilares del enfoque del trabajo propuesto es el tratamiento integral de los contenidos*. En este caso, la medida es portadora de significados de los números fraccionarios. Consideramos necesario, trabajar diversas situaciones que les permitan a los alumnos entender y elaborar diversas escrituras equivalentes, que representen la medida de un área (por ej.: m^2 o cm^2) o de un perímetro (por ej.: km o m) y puedan seleccionar la más conveniente, acorde al contexto presentado.

Este tipo de situaciones, posibilitan integrar propiedades geométricas y métricas de las distintas figuras y compararlas.



- *¿Con cuántas tarjetas A obtengo la superficie de la figura B?*

- *El área del triángulo ABC es de 3 cm^2 y el área del paralelogramo BIHC de 8cm^2. Si unimos ambas figuras haciendo coincidir el lado BC de ambas,*



a) ¿Podemos asegurar que el área de la figura total es de 11 cm^2?

b) ¿El perímetro de la figura total, sería igual a la suma de los perímetros de cada una de ellas?

c) Justifica en cada caso tu respuesta.

- *Con 12 piezas triangulares como ésta*



Armar, usándolas todas:

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Dirección General de Despacho
M.E.D.

- *Un triángulo equilátero.*
- *Cuatro triángulos equiláteros congruentes.*
- *Dos rombos.*
- *Todos los paralelogramos posibles..*

Analiza que pasa con el área y con el perímetro de las figuras construidas

La secuencia de actividades propuestas, permite orientar el tipo de trabajo que se pretende: explorar y tratar la independencia que se dan entre el perímetro y el área de las figuras; la independencia entre las magnitudes que intervienen, sus equivalencias, sin focalizar el abordaje sólo desde lo numérico. También se priorizará la relación entre distintos contenidos que se involucran en el desarrollo de este eje como: la proporcionalidad directa e inversa; los distintos campos numéricos (naturales, fraccionarios y decimales); las operaciones, entre ellas la multiplicación y la división respecto a la relación a x b= c en el contexto del área de un rectángulo; con el álgebra se comenzará a trabajar de forma exploratoria, introduciendo letras que habilitan el trabajo con formulaciones generales, inicialmente se puntualizará sólo la interpretación de fórmulas sencillas, y en 2do y 3er año se favorecerá su producción. El trabajo de validación y argumentación, será a partir del análisis de los dibujos o de las expresiones aritméticas o algebraicas, que representen cada situación.

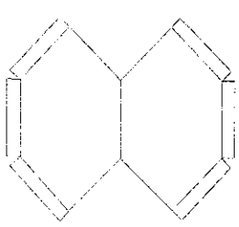
Los problemas que refieren a la medida de los cuerpos, servirán de soporte para explorar las relaciones que se dan entre los distintos elementos que lo forman, identificando las propiedades de los mismos, y descubriendo nuevas relaciones que involucren el cálculo y la estimación de sus áreas laterales y totales.

En cuanto al volumen de los cuerpos, la exploración se realizará utilizando cubos que pueden ser contados. Posteriormente, se propone ir avanzando sobre la elaboración de fórmulas sencillas, que tendrán como sustento lo trabajado en relación a las propiedades de los cuerpos. En forma paulatina, se irán incorporando las medidas convencionales de volumen y sus equivalencias. Habrá que prestar especial atención, a la independencia de la variación del volumen respecto de la variación del área de un cuerpo, gestionando un abordaje que profundice su análisis, y ponga de manifiesto su relación con la proporcionalidad.

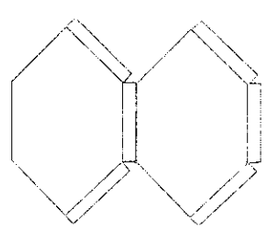
Veamos algunas situaciones posibles

- *Dados distintos desarrollos planos determinar con cuáles se puede armar un prisma y con cuáles no. Justificar*

1)



2)

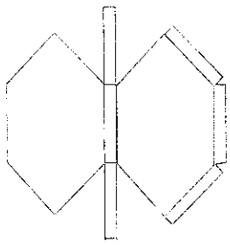


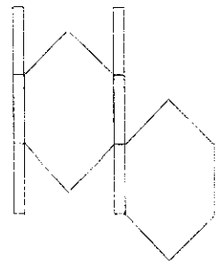
3)

4)

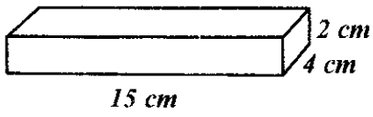
ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

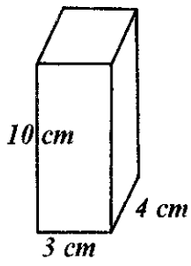
Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.





- *Estos cubitos*  *tienen 1 cm de arista. ¿En cuál de estas dos cajas se puede acomodar la menor cantidad de ellos?*





- *¿Cuántos cubitos hay que agregarle a este cuerpo para armar un prisma de 4x2x3 cubitos?*



NÚMEROS Y OPERACIONES

En **el campo numérico y operatorio** se pretende el planteo de situaciones problemáticas, tendientes a profundizar la construcción de conceptos dentro del campo de los números naturales, enteros y racionales. Se analizarán las diferencias y similitudes entre las propiedades de los diferentes campos numéricos mencionados. En cuanto a los reales, proponemos que en el ciclo básico se introduzca sólo la noción de número irracional.

Se retomará el trabajo con números naturales, a través de propuestas que habiliten la producción de métodos de cálculo, a partir de las propiedades de las operaciones. Asimismo se ahondará en el tratamiento de la divisibilidad, usando letras que permitan justificar las diferentes nociones implicadas.

En el trabajo con los números racionales, se prestará especial atención a las disoluciones que presentan con relación a los números naturales, especialmente en las operaciones y, en particular, en la multiplicación y la división.

En cuanto a las operaciones, se trata que tengan la oportunidad de desplegar estrategias "personales" que les permitirán una reconstrucción de algoritmos ya conocidos, pero, probablemente no comprendidos.

Las situaciones deben brindar la posibilidad de afrontar los distintos significados de los números fraccionarios; como parte de un todo, reparto, razón entre dos números, cociente indicado, operador. El abordaje a través de la resolución de problemas, admite un planteo integral de los conceptos. En las situaciones de proporcionalidad, por ejemplo, donde la constante sea un número fraccionario, podemos revisar el significado de las fracciones como operador. A su vez, el uso de las propiedades de la proporcionalidad directa para resolver las situaciones, permitirán generar procedimientos personales para la multiplicación o división de naturales, de una fracción por un número natural o por otra fracción, y comprender los algoritmos más formales. Otro ámbito disponible para plantear el producto de fracciones, es en el cálculo de áreas de figuras (producto de medidas).

En 2do. año, se comenzará con el reconocimiento y el uso de los números enteros en situaciones matemáticas que permitan la interpretación, producción, el orden, y las operaciones de dichos números en diversas situaciones (como extensión de los naturales, como resultado de una ecuación y como punto en la recta numérica).

Se ofrecerán también situaciones donde el uso de la calculadora, recursos de software o material manipulativo, sean los más aptos para realizar las exploraciones numéricas.

Se propenderá el análisis y el uso reflexivo de distintos procedimientos para estimar y calcular en forma exacta y aproximada, incluyendo el redondeo y el encuadramiento de los resultados.

Primer año

Números naturales

- Resolver situaciones de composición y descomposición de números en forma aditiva, multiplicativa y polinómica.
- Explicitar y argumentar la selección del tipo de cálculo seleccionado (mental y escrito, exacto y aproximado, con y sin calculadora) y evaluar la razonabilidad del resultado en la resolución de situaciones problemáticas.
- Analizar, argumentar y justificar relaciones y propiedades de la suma, la resta y multiplicación en sus diferentes significados.
- Analizar y argumentar el uso de las relaciones entre dividendo, divisor cociente y resto al resolver diversas situaciones.
- Usar cuadrados, cubos y raíces exactas en diferentes situaciones.
- Producir cálculos que combinen varias operaciones en relación con un problema y producir un problema en relación con varios cálculos combinados.
- Resolver problemas de cálculo, teniendo en cuenta la jerarquía y las propiedades de las operaciones y las reglas de uso del paréntesis.

Divisibilidad en N

- Resolver problemas que involucren las nociones de múltiplo y divisor de un número natural;
- Explicitar y usar los criterios de divisibilidad;
- Elaborar estrategias personales de cálculo del m.c.d y m.c.m en diversas situaciones problemáticas, realizando diferentes descomposiciones de un número en factores.

Números racionales positivos

- Elaborar estrategias personales de interpretación y producción de números racionales en sus diferentes significados (como parte de un todo, como reparto, como medida, como razón, etc.)
- Establecer equivalencias entre números racionales en sus diferentes representaciones (fraccionaria, decimal y porcentaje) en contextos con diversos significados.
- Resolver situaciones de comparación de números racionales expresados en diferentes escrituras numéricas: naturales entre sí; fracciones entre sí; fracción y natural; decimales entre sí; decimal y natural; decimal y fracción; natural, decimal y fracción.
- Elaborar estrategias personales de cálculo de sumas y restas con números racionales, en contextos con diferentes significados;
- Resolver situaciones de multiplicación y división de fracciones en contextos de área , proporcionalidad y medida;

- Elaborar estrategias personales de cálculo de multiplicación y división de números decimales, en contextos con diferentes significados;
- Resolver situaciones problemáticas que involucren más de una operación con números racionales en contextos con diferentes significados; seleccionando el tipo de cálculo (mental y escrito, exacto y aproximado, con y sin calculadora) y evaluando la razonabilidad del resultado.
- Explorar situaciones problemáticas que justifiquen el uso de ejercicios combinados sencillos, teniendo en cuenta la jerarquía y las propiedades de las operaciones y las reglas de uso del paréntesis

Segundo año

Divisibilidad con números naturales

- Analizar, argumentar y justificar propiedades y relaciones referidas a la divisibilidad en N.
- Analizar la estructura de un cálculo referido a nociones de divisibilidad con números naturales.

Números enteros

- Resolver situaciones de interpretación y producción de números **enteros** en diferentes contextos: como número relativo (temperaturas, nivel del mar) y a partir de la resta de dos naturales (juego de cartas, pérdidas y ganancias).
- Comparar **números enteros**, hallar distancias entre ellos y **ordenarlos** en situaciones con diferentes significados, utilizando la recta numérica.
- Elaborar estrategias personales de cálculo de suma y resta de números enteros en contextos con diferentes significados.
- Resolver situaciones de multiplicación y división con números enteros.
- Usar las operaciones con enteros en contextos de cálculo y/o con diferentes significados, analizando los signos correspondientes al resultado obtenido.
- Explicitar y justificar las propiedades de las **operaciones básicas en Z** como extensión de las elaboradas en N.
- Resolver problemas de cálculos con **números enteros,** teniendo en cuenta la jerarquía y las propiedades de las operaciones y las reglas del uso del paréntesis.
- Resolver problemas de cálculo con potencias y raíz de números enteros con exponente positivo.

Números racionales

- Elaborar estrategias de interpretación y producción de números racionales en sus diferentes significados (como parte de un todo, como reparto, como medida, como razón, como cociente indicado, etc.).
- Usar las diferentes **representaciones de un número racional** (fraccionaria, decimal o porcentaje) acorde al contexto y la situación a resolver.
- Argumentar acerca del uso de **la notación científica** al expresar, comparar y/o calcular números.
- Usar **la potenciación** (con exponente entero) **y la radicación en Q** y analizar las propiedades de las mismas.
- Analizar diferencias y similitudes entre las propiedades de los números enteros (Z) y los racionales (Q) (orden, discretud y densidad).

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

- Resolver problemas de representación, orden o cálculo con números racionales, utilizando la recta numérica.
- Utilizar y explicitar las jerarquías y propiedades de las operaciones y las reglas de uso de los paréntesis en la resolución de problemas de cálculo.
- Producir cálculos que combinen varias operaciones con números racionales en relación con un problema, y producir un problema en relación con varios cálculos combinados con racionales.
- Explicitar y argumentar la selección del tipo de cálculo (mental y escrito, exacto y aproximado, con y sin calculadora) y evaluar la razonabilidad del resultado en la resolución de situaciones problemáticas con números racionales.
- Argumentar y validar los procedimientos utilizados al resolver situaciones numéricas diversas.

Tercer año

Divisibilidad con números enteros

- Analizar la estructura de un cálculo referido a nociones de divisibilidad con números enteros.
- Analizar las nociones de divisibilidad en N extendidas a Z.

Números reales

- Resolver situaciones de cálculo de raíces con números racionales, interpretando sus diversas escrituras (exponente a/b).
- Justificar el uso de las propiedades de la potenciación con racionales en la resolución de problemas de cálculo.
- Analizar y argumentar las estrategias utilizadas al operar con números racionales.
- Seleccionar y justificar la representación y el cálculo más acorde a la situación planteada, evaluando la razonabilidad del resultado e incluyendo su redondeo y encuadramiento.
- Interpretar y producir **números irracionales** en contextos de diferentes significados.
- Argumentar acerca del uso del valor aproximado de un número irracional por truncamiento o por redondeo.
- Representar **números irracionales** en la recta numérica (con escuadra y compás o en forma aproximada).
- Explorar y enunciar las propiedades de los distintos conjuntos numéricos (discretud, densidad y aproximación a la idea de completitud), estableciendo las relaciones de inclusión entre ellos.
- Usar las **seis operaciones con números racionales,** argumentando el uso de las propiedades correspondientes al resolver problemas de cálculo.
- Explorar situaciones de cálculo con radicales.

Se usarán situaciones problemáticas de más de una operación con **números naturales,** permitiendo que los alumnos las resuelvan con procedimientos personales. Es buena oportunidad para incluir algoritmos alternativos, de tal forma que los alumnos analicen más de una manera de calcular una operación. Siempre es conveniente que analicen el procedimiento que resulta más económico, de todos los producidos por el grupo clase.

Se plantearán problemas con naturales que respondan a los distintos significados de la multiplicación: variación proporcional, arreglo rectangular, comparación, y combinación. Sobre todo, se reforzarán los significados de arreglos rectangulares y de combinación, ambos incluyen

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

aspectos del cálculo de áreas y de la combinatoria, respectivamente. Al mismo tiempo, se piensa en continuar afianzando las propiedades y relaciones de la multiplicación. Siempre es necesario poner al análisis de la clase, los procedimientos producidos por los diferentes grupos.

- *Propone una cuenta de dividir en la que el divisor sea 35 y el resto 7. ¿hay una sola? ¿por qué?*

- *Sabiendo que 1350 : 54 = 25, indica sin hacer la cuenta cuáles de las siguientes divisiones va a tener resto 0:*

1350 : 25 b) 1350 : 27 c) 1350: 50 d) 1350 :17

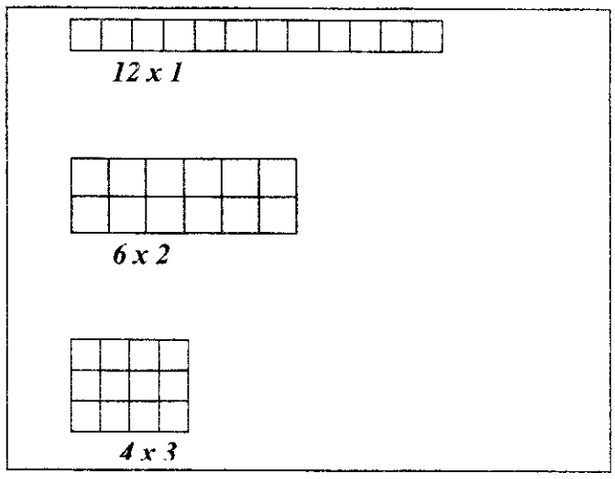
- *Romina necesita armar una clave de 5 dígitos, todos distintos entre sí, para usar en el cajero automático. Si ya seleccionó los números 1, 3, 6, 8, y 9 ¿cuántas claves distintas puede armar?*

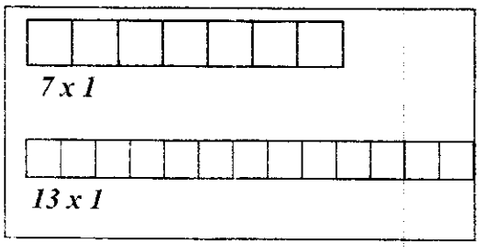
Los problemas que involucran estas relaciones, pertenecen al campo multiplicativo y se articulan con el trabajo propuesto, para profundizar las propiedades y relaciones de la multiplicación y la división con números naturales. Se plantearán situaciones que permitan revisar la reversibilidad de los conceptos de múltiplo y divisor de un número. Se establecerán las nociones de números compuestos, primos, y se explorarán diferentes formas de encontrar números primos. Por ejemplo:

- *Busca entre los números menores que 100 los que tienen una cantidad impar de divisores. ¿qué características tienen esos números?*

- *¿Cuántos múltiplos de 3 y 5 menores que 60 existen? ¿Cuántos entre 600 y 1200? Plantea dos formas diferentes de encontrarlos.*

La representación gráfica de arreglos rectangulares, para expresar las diferentes descomposiciones de un número como producto de otros dos, permite visualizar los números primos y los compuestos.





Se seleccionarán situaciones problemáticas, que impliquen el cálculo del máximo común divisor y del mínimo común múltiplo entre dos números. Se incentivará la búsqueda de procedimientos personales para resolverlos. En los casos del m.c.d., pueden determinar todos los divisores de cada número y seleccionar el común mayor. También se estudiarán los números coprimos, y su relación con el m.c.d y el m.c.m. Veamos otros ejemplos:

- *¿Podrías determinar si el resultado del siguiente producto resulta un número divisible por 2, por 5 y por 10? 24 x 15 x 7. Explica tu respuesta.*

- *¿Si se restan dos números que son múltiplos de 3, el resultado es múltiplo de 3? Justificalo .*

- *Si se multiplica un número múltiplo de 7 por 5, ¿el resultado sigue siendo múltiplo de 7? ¿por qué?*

- *En la siguiente cuenta, será verdad que el resto es 5? ¿Por qué?*

(45876 x 7) + 5 | 7

Las Islas Malvinas, Georgias y Sandwich del Sur son y serán Argentinas

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

- *¿Es cierto que si obtenemos el m.c.m y el m.c.d de dos números, el número que se obtenga como m.c.d. va a ser divisor del que obtenga como m.c.m? Justifiquen la respuesta.*

El tratamiento con **números racionales** está presente a lo largo de todo el ciclo básico. Se propende a un abordaje gradual, variando el grado de complejidad en el transcurso de los 3 años. Cada institución podrá realizar esta graduación, acorde a su realidad específica. En el primer año, se pretende que se retomen y se profundicen las propuestas presentadas en 5° y 6°, relacionadas con los diferentes significados y representaciones de los números fraccionarios y decimales y porcentajes. Es muy importante que el alumno llegue a interpretar el significado de los símbolos que utiliza, para describir las situaciones que llevan implícita la noción de fracción.

Se retomarán y profundizarán los diversos significados de los números fraccionarios:

- Como parte de un todo y como medida (en contextos discretos y continuos)
- Como reparto
- Como razón (proporcionalidad, porcentaje, probabilidad)
- Como cociente indicado.

Los siguientes ejemplos posibilitan retomar los significados de la fracción como reparto y como medida, respectivamente:

- *Para repartir 4 barras de chocolate entre 6 amigos, se fraccionó cada una en "barritas" más pequeñas y cada amigo recibió 8 "barritas". ¿En cuántas partes debió dividirse cada barra para que ello ocurriera? ¿Y si cada amigo hubiera recibido 2 "barritas"?*

- *Si la tira A entra 5 veces en un entero y la tira B entra 3 veces ¿Qué parte de la tira A es la tira B?*

La idea, es proponer situaciones en donde además puedan interpretar a la fracción como el cociente entre dos números naturales, que 3: 5 es equivalente a 3/5. Es interesante propiciar el análisis de que es posible siempre, encontrar el producto de dos fracciones que de cómo resultado 1; a diferencia de los números naturales.

Resulta valioso dotar de significado a los números decimales que vayan apareciendo. Por ejemplo, el 0,01 puede surgir en el contexto de la medida para expresar la centésima parte del metro o un centavo, como el resultado de repartir uno entre cien, como una extensión del sistema de numeración decimal, etc.; deben reconocer que el número 0,01 es el mismo en todas las situaciones presentadas. El contexto del dinero, es un recurso propicio para plantear situaciones con números decimales. El siguiente juego permite revisar el valor posicional del número decimal, descomponer y componer un número en función de décimos, centésimos y milésimos.

Un juego dispone fichas con valores de 1; 0,1; 0,01 y 0,001. Hay 40 de cada una.

- *Indica con qué fichas es posible armar los números 3,04 y 7,123. Propone dos soluciones para cada uno.*

- *Si te pidieran que utilices el mínimo número de fichas para componerlos. ¿Cuáles usarías en cada caso?*

- *Qué números armás si usás las siguientes fichas: 4 de 0,01 + 5 de 0,1 + 3 de 1 + 9 de 0.00*

También es posible plantear un juego similar, pero donde las fichas tengan un valor de $1; \frac{1}{10}; \frac{1}{100}; \frac{1}{1000}$; es conveniente para revisar las relaciones entre expresiones decimales y fracciones decimales.

Se apunta a que reconozcan que las expresiones ¾ y 0,75 ó 1+1/2, 1 ½, 3/2, 1,5, 1,50 corresponden a distintas representaciones de una misma cantidad. Es importante propiciar las discusiones acerca de las características de estas representaciones, y la transformación de una en otra. Por ejemplo:

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

- *En un aula 3 de cada 4 alumnos tienen calificaciones superiores a 6. En otra 4 de cada 6 son los que tienen notas superiores a 6. ¿En cuál de las dos aulas hay más alumnos con notas superiores a 6?*

La comparación de las fracciones $\frac{3}{4}$ y $\frac{4}{6}$ permite resolver el problema. Este tipo de problemas es propicio para asociar las fracciones, los decimales y el porcentaje;

$\frac{3}{4} = 0{,}75 = 75\%$ y $\frac{3}{4} = 0,66\ldots = 66,66\%$ aproximadamente.

¿A qué porcentajes corresponden las siguientes fracciones: 2/3; 4/5; 3/10; 7/20?

¿A qué fracciones corresponden los siguientes porcentajes: 4%; 24%,70; 12,5%?

Otro análisis que se debe poner a consideración, es la diferencia entre expresiones con un número de decimales finito y las expresiones con un número de decimales infinito.

Es decir, para encontrar la expresión decimal de 3/8 podrán hacer 3:8 y obtener 0,375; luego podrán comprobar que 0,375 x 8 = 3. En el caso de 5/3 se podría argumentar que si fuese igual a 1,66 entonces 1,66 x 3 debería ser igual a 5, pero esto no ocurre. Salvo que efectuemos todo el proceso con una calculadora. Esta situación, pone a discusión valores exactos y aproximados de las expresiones decimales, y del tipo de aproximaciones que realiza una calculadora.

A partir de un trabajo centrado en la resolución de los problemas, es posible encarar una reflexión específica sobre la noción de equivalencia de fracciones.

Es adecuado retomar ideas establecidas, por ejemplo que: "si el numerador y el denominador de una fracción resultan de multiplicar numerador y denominador de otra por un mismo número natural, ambas fracciones son equivalentes y representan el mismo número racional", esta condición sirve pero no es la única. En este caso, es oportuno mostrar por ejemplo que 4/8 y 5/10 son fracciones equivalentes y no verifican dicha condición. Es conveniente reelaborar entre todos alguna condición que sea más abarcativa, por ejemplo:

¨dos fracciones son equivalentes si representan la misma expresión decimal ¨o ¨dos fracciones son equivalentes si al simplificarlas, coinciden¨.

Se busca también que establezcan criterios de comparación:

- ¨Si dos fracciones tienen el mismo denominador es mayor la que tiene mayor numerador¨
- ¨Si dos fracciones tienen el mismo numerador es mayor la que tiene el denominador menor¨

Encontrar una fracción equivalente a 5/4:

a) con denominador par;

b) con numerador impar;

c) con denominador igual a una potencia cualquiera de diez.

Para otras comparaciones es conveniente transformar una (o ambas fracciones) en otras equivalentes, para poder aplicar alguno de los dos criterios anteriores. Es útil que los alumnos exploren y expliciten diferentes formas de comparar fracciones. Se evitará iniciarlos en algún algoritmo para comparar fracciones, por ejemplo el producto cruzado, este procedimiento puede analizarse posteriormente como uno más de los tantos que produce la clase. La idea es que incorporen la necesidad de establecer escrituras equivalentes, para realizar comparaciones. Se busca también que establezcan criterios de comparación:

- *La siguiente tabla muestra la proporción de azúcar y agua que hay en distintas soluciones:*

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Gobierno de la Provincia de Tierra del Fuego.
Antártida e Islas del Atlántico Sur
Ministerio de Educación

Miriam Jacobo SIANS
Directora General de Despacho
M. ED.

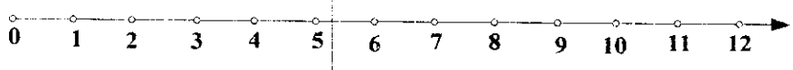
Agua (cm^3)	*100*	*70*	*80*	*210*	*70*
Azúcar Cucharas	*3*	*2*	*3*	*9*	*3*

Ordenarlas de la más dulce a la menos dulce.

Es conveniente el uso de la recta como medio para comparar, representar y operar con racionales.

- *Tenemos los datos de los saltos de cinco canguros, quienes avanzan del 0 hacia la derecha en una recta como la siguiente. Cada canguro da saltos de la misma longitud:*

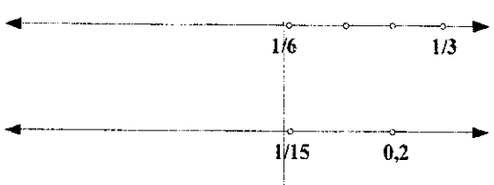
Canguro A	*Canguro B*	*Canguro C*	*Canguro D*	*Canguro E*
llega al 5 en 3 pasos	*llega al 5 en 9 pasos*	*llega al 14 en 9 pasos*	*llega al 10 en 6 pasos*	*llega al 23 en 11 pasos*



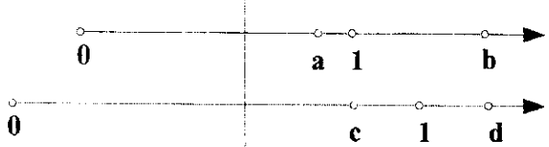
a) Ordena por tamaño los pasos de los 5 canguros .Explica cómo hiciste para compararlos.

b) ¿Cuánto miden los pasos de cada canguro? Ordena de menor a mayor los números que obtuviste.

- *En las siguientes rectas numéricas, ubicar el 0 y el 1.*



- *Ordenar de menor a mayor las fracciones a, b c y d que se presentan en las dos siguientes rectas.*



Para revisar la operatoria con números racionales, tal como se propone en la operatoria con números naturales, se fortalecerá el establecimiento de procedimientos personales para resolver las situaciones planteadas, evitando recurrir primero a los algoritmos convencionales.

- *Propongan tres sumas diferentes cuyos resultados sea 4/3.*

- *Si tenemos 1/4 kilo de azúcar y 2/5 kilo en otro y necesitamos 750 grs. para un postre, ¿nos alcanza? Propone dos maneras diferentes para determinar cuánto sobra o cuánto falta.*

Tratar la multiplicación de fracciones en el contexto de áreas de rectángulos y de

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Mónica Celeste SANTO
Directora General de Despacho
M. ED.

proporcionalidad, permite el establecimiento de sentidos para el uso del algoritmo convencional. Se tratarán situaciones donde se pongan en juego la multiplicación de una fracción por un número natural, y la multiplicación de dos fracciones. Se pretende poner en discusión las alteraciones que conllevan las operaciones al pasar de los naturales a los racionales. Se espera que los alumnos puedan comprender que:

- Solo la multiplicación de una fracción por un natural, puede ser tratada como una suma reiterada.

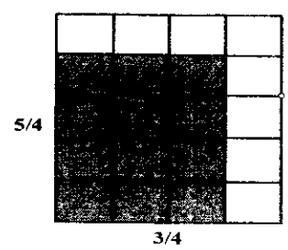
. *Si dispongo de 7 frascos de ¾ kg., ¿cuántos kg. hay en total?* En este caso, pueden usar el procedimiento que conocen de la suma reiterada para encontrar el resultado. $\frac{3}{4} + \frac{3}{4} + \frac{3}{4} + \frac{3}{4} + \frac{3}{4} + \frac{3}{4} + \frac{3}{4} = \frac{21}{4}$, o $5\frac{1}{4}$, o $7 \times \frac{3}{4}$.

- No siempre el producto de dos fracciones, da como resultado números mayores que sus factores.

- Con los números racionales, siempre es posible encontrar respuesta a situaciones del tipo: *determinar un número que multiplicado por 5 de cómo resultado 2.* Cosa que no ocurre con los naturales.

Si multiplico dos fracciones, ya no es factible el procedimiento anterior. (Recurrir al producto de medidas o proporcionalidad). Veamos la siguiente propuesta:

- *Tenemos un terreno de forma rectangular y queremos construir un vivero que ocupe las ¾ partes del largo y los 4/5 del ancho. Dibuja el terreno marcando la zona donde se realizará la construcción. Propone un cálculo que te permita obtener qué parte del terreno representa el área del vivero.*



- *Si se quiere que el vivero siga teniendo la misma área y conservando su forma, pero que uno de sus lados sea la mitad del lado del terreno; ¿Qué parte del lado del terrenos ocupa la medida del otro lado?*

- *Si el área ocupada por el vivero es 2/5 de la del terreno, ¿Qué parte del ancho y del largo del terreno podrían ser las medidas del ancho y el largo del vivero? ¿Hay una única solución?*

Los problemas de proporcionalidad, de producto de medida y de medida, aportan también significado a la división de dos números racionales. Se pueden proporcionar situaciones de cálculo de área, donde se da como dato el área y un lado y se pregunta por el otro. Otro ámbito, sería un problema de proporcionalidad directa, donde se conocen las cantidades y se pregunta por el valor de la constante. Asimismo, se propone utilizar para facilitar su comprensión, el contexto de la medida. Por ejemplo:

- *¿Cuántas botellas de $\frac{3}{4}$ litro se pueden llenar si se dispone de 5 litros de jugo? ¿Y si son 9/4 litros de jugo? ¿Cuántas en el caso de ser 18/4 litros de jugo?*

- *Con un botellón de 13 litros de leche podemos llenar más vasos de 1/4 o más vasos de 2/7?*

En el caso de los **decimales** valen las mismas reglas que se establecen con las fracciones, en cuanto a la ruptura que sufren estas operaciones al pasar de los naturales a los racionales. Se pueden plantear situaciones que pongan estas ideas en discusión.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

- *¿Es verdad que si multiplicamos 2,56 x 100 nos da un número mayor que 100? ¿y si multiplicamos 0,56 x 100 ocurre lo mismo?*

Es conveniente, retomar la multiplicación y división de las expresiones decimales por la unidad seguida de ceros; este saber memorizado, les servirá de soporte para proponer estrategias personales de multiplicación y división. Es importante que refuercen la idea que en el algoritmo convencional de la división, el divisor siempre debe ser un número entero. Esto los llevará a equiparar dividendo y divisor, buscando escrituras equivalentes.

Por ejemplo: 2,44 : 1,5 es equivalente a 24,4 : 15 o 244 : 150.

- *¿Sera cierto que multiplicar por 0,1 es lo mismo que dividir por 10?*
- *Encuentren una manera rápida de multiplicar cualquier número por 0,01 y 0,001.*

¿Si en lugar de multiplicar a un número por 0,1; dividimos por 0,1 que ocurre?

Se pretende que refuercen el establecimiento de estas regularidades, que logren memorizarlas, para que les sirvan de apoyo en otros cálculos más complejos.

Para usar la calculadora:

- *Indica cuánto hay que agregar o quitar para pasar del: a) 2,456 al 2,406; b) 4,763 al 1.43*
- *Explora con la calculadora hasta encontrar el número que falta en cada caso:*

$$a)\ \frac{5}{4}\ x\ \ldots = \frac{5}{6} \qquad b)\ \ldots : 0{,}625 = \frac{3}{5}$$

Para resolver con varias operaciones:

- *Alcanza una torta para ser cortada en:*

a) *6 porciones de 0,30 del total cada una?*

b) *4 porciones de 0,25 del total cada una?*

c) 8 porciones de 0,2 del total cada una?

- Macarena decía: "Mi edad actual representa las 3/4 partes de la de Ana cuya edad es, a su vez, las 4/5 partes de la de Inés, que tiene 5/3 partes de la de Camila, quien ayer cumplió 42 años. ¿Qué edad tiene Macarena?

Se pretende el planteo de situaciones de variado nivel de dificultad que permitan reforzar los diferentes tipos de cálculos, seleccionando el más adecuado acorde a la situación y al sentido que le vayan otorgando a los mismos. También se fortalecerá la conveniencia en el uso de expresiones fraccionarias o decimales, según lo requiera el desarrollo del problema.

Para resolver sin cuentas:

- *Indica cuál de las siguientes expresiones expresa la cuarta parte de 5:*

a) $\frac{1}{4} + 5$ *b)* $5 : \frac{1}{4}$ *c)* $0{,}25 \times 5$ *d)* $\frac{1}{4}\ x\ 5$

- *Indica sin realizar cuentas cuáles de los siguientes resultados es mayor que 1:*

a) $\frac{1}{2} : 2$; *b)* $7 \times \frac{1}{8}$ *c)* $\frac{1}{2}\ x\ 3$

- *Sabiendo que 2,7 x 4,8 es 12,96, indica sin realizar cuentas cuál es el resultado de 27 x 4,8 y el de 2,7 x 0,48*

El establecimiento de la **noción de densidad** es complejo. La idea es presentar variadas situaciones que les permitan explorarla y profundizarla a partir del 2° año. La recta numérica se constituye en un soporte muy importante, para pensar ideas respecto al orden y la densidad. Inicialmente, se presentarán situaciones para elaborar recursos que les permitan encontrar un

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

número que esté justo a la mitad de otros dos números. Por ejemplo:

- *Indica qué número esta justo en el medio entre :*

a) 250 y 350; b) 25 y 3; c) 2,5 y 3,5; d) 1/2 y 1/4; e) 5/3 y 17/9

Es esencial también que busquen fracciones entre dos enteros. Se propondrán otros intervalos, además del (0,1). Esta idea es más compleja para los alumnos, pero es fructífera abordarla. Veamos ésto en los siguientes ejemplos:

- *¿Es posible encontrar una fracción entre* $\frac{1}{3}$ *y* $\frac{1}{4}$*? ¿Hay más de una? Propone otras.*

- *¿Cuántas fracciones hay entre 7 y 8? ¿Cuántas fracciones con denominador 3 hay entre 7 y 8? ¿Y con denominador 8? ¿Y con denominador 17?*

- *Encontrar una fracción mayor que 3/8 y menor que 13/20 con denominador 5, otra con numerador 9, y otra con denominador igual a una potencia cualquiera de diez.*

- *Escriban 4 números entre 3,5 y 3,6. Entre 10, 27 y 10,3. ¿Hay más? Propone otros.*

- *Encontrar si es posible un número decimal entre* $\frac{15}{23}$ *y* $\frac{16}{23}$*. Uno entre* $\frac{15}{23}$ *y* $\frac{15}{24}$

Se propondrán situaciones cuya representación exija el uso de paréntesis. Se analizarán también las variaciones que determinan las diferentes ubicaciones de los paréntesis. Al igual que con los naturales, se evitarán ejercicios largos y complejos. Por ejemplo:

- Ema compró 3/4 m de cinta a $3,2 el metro. Usó la mitad y el resto lo vendió a $ 4 el metr. Si en su casa tenía 5$, ¿cuánto dinero le quedó? Determina si son correctos los siguientes cálculos para resolver la situación planteada. Justifica.

a) 5 – 3,2 .3/4 + 0.75.1/2. 4 b) (5 - 3,2.) 0,75 + 3/4. 1/2. 4 c) 5 +(¾ :2).4- 0,75.3,2

Las situaciones donde están presentes o se utilizan los **números enteros**, como por ejemplo temperaturas, deudas y ganancias, nivel del mar, etc.; son un punto de partida para cualquier introducción a este tema; pero la constitución de este conjunto numérico necesita de algo más que situaciones concretas. Las operaciones con números enteros no tienen un significado concreto e intuitivo en cada contexto. Multiplicar temperaturas no tiene sentido, es difícil de encontrar situaciones donde restar deudas sea un soporte intuitivo fácil, y si la resta ocasiona problemas, con la multiplicación las cosas se complican aún más. Se trata de plantear situaciones problemáticas dentro del conocimiento matemático, que dejen patente la insuficiencia del conjunto de los números naturales, y den pie a la construcción del conjunto de los números enteros.

Proponemos un trabajo a partir del 2° año, dependiendo del campo conceptual en que se encuentra el problema de partida y los conceptos que se utilizan; una aproximación a los enteros a través de tres accesos: uno aritmético, uno geométrico y uno algebraico.

Los números negativos, surgen en la resolución de ecuaciones y no por necesidades geométricas, pero al iniciarse el uso de sistemas de coordenadas independientes de las figuras, los números negativos se hacen indispensables para describir en su totalidad líneas y curvas.

No se trata de esclarecer su existencia, son vías constructivas y no existenciales que tienen su base en el principio de permanencia de las leyes de la aritmética. El principio de permanencia de las leyes formales de la aritmética, se refiere a la ampliación de los conjuntos numéricos y sus operaciones de tal forma, que se conserven algunas leyes que se consideran fundamentales (asociativa, conmutativa, etc.).

Dentro de lo aritmético, lo que prevalece es la aparición de los números negativos por la

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

necesidad de ampliar la operación de restar en N. Los números negativos, por tanto, serán los resultados de operaciones de restar.

Dentro de lo algebraico, se introducen los números negativos como soluciones de ecuaciones imposibles de resolver con números naturales.

Las ecuaciones $x + a = 0$ con $a \varepsilon N$, no tiene solución en N, por lo que es necesario definir ciertos números que sean soluciones de estas ecuaciones, a tales números se les denomina números negativos. Se suele notar por (-1) la solución de $x + 1 = 0$. Dicho en otros términos, (-1) es el número que sumado a 1 da cero, denominándose (–a) al número que sumado a "a" da cero, $(-a) + a = 0$.

En el campo de la geometría, abordaremos los números enteros como un instrumento necesario para establecer una escala numérica sobre una recta. Es necesario designar puntos en una recta, un origen (arbitrario) y una unidad de medida (escala) para representar los números enteros. Los números enteros son símbolos que designan puntos de una recta, de esta manera, los negativos se pueden introducir en un marco geométrico a través de la recta numérica como soporte intuitivo. También se puede usar este contexto, para definir las operaciones a través de desplazamientos sobre la recta.

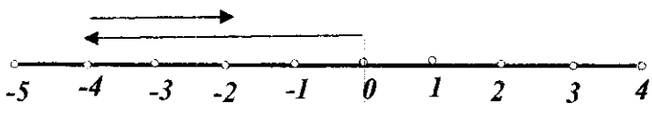
Las situaciones basadas en contextos reales que se suelen utilizar para las operaciones, por ejemplo, 5 – (-3) ó (-4) – (-2) suelen ser rebuscadas y no situaciones usuales, es por eso que lo más conveniente para estas operaciones, sea el uso de desplazamiento a la izquierda o a la derecha sobre la recta numérica.

Multiplicar un número positivo, por otro negativo, es más intuitivo y fácil de comprender, ya que existen situaciones concretas donde tiene un significado y se puede mantener la definición de multiplicación en N como suma reiterada, así podemos interpretar: $4.(-2) = (-2) + (-2) + (-2) + (-2)$ y como se supone que verifica la propiedad conmutativa, se verifica también para $(-2).4$.

Las operaciones de multiplicar, donde los factores son dos números negativos, se ajustan mejor para el uso también de la recta numérica.

Veamos un ejemplo sencillo:

- *Para resolver -4-(-2) se usó una recta numérica, como se muestra en la figura. ¿Podés explicar cómo se usó la recta para encontrar el resultado?*



Se pueden plantear situaciones aritméticas sencillas que permitan justificar la regla de los signos. Por ejemplo:

- *Analicen el siguiente procedimiento, expliciten sus pasos y compruébenlo con otros ejemplos: para el producto de (2) x (-5)*

(2) x 0 = 0 ya que cualquier número multiplicado por 0 da 0

(2) x [5 +(- 5)] = 0 ya que la suma de opuestos da cero *3 + (-3) = 0*

(2) x (5) + (-5) x (-3) = 0 con la propiedad distributiva de la multiplicación

(10) + (2) x (-5) = 0

Acá se concluye que para satisfacer la igualdad, el producto de *(2) x (-5)* debe ser igual *a -10*

- Se puede usar el mismo criterio para el producto de (-4) x (-3)

(-4) x 0 = 0 ya que .....

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

(-4) x [3 +(- 3)] = 0 ya que .....

(-4) x (3) + (-4) x (-3) = 0 aplicando .....

(- 12) + (-4) x (-3) = 0 .....

Acá se concluye que para satisfacer la igualdad, el producto de *(-4) x (-3)* debe ser igual + *12.*

Posteriormente en este mismo ciclo, se pueden realizar este tipo de justificaciones para casos más generales (usando letras), dando una entrada al proceso demostrativo, (ver ejemplos en el eje álgebra).

También en 2° y 3°, se **ampliará el conjunto de los racionales**, con la incorporación de los racionales negativos. Al respecto se harán extensivos las relaciones, propiedades, procedimientos y algoritmos ya establecidos para los racionales positivos y para los enteros, ajustándolos al trabajo específico con racionales.

- *Éstas fracciones están ordenadas de menor a mayor:*

$$-\frac{2}{3} < -\frac{2}{5} < \frac{5}{17} < \frac{14}{15} < \frac{19}{16}$$

Ubica entre ellas $-\frac{1}{7}$; $\frac{7}{8}$ *y* $\frac{12}{25}$ *. Explica a tus compañeros los criterios que utilizaste para ordenar las fracciones dadas.*

- *En la siguiente recta indica dónde ubicarías* ***a, -a, y -3/2a***



- *Completa los siguientes cálculos:*

a) *-2 x.... = -1* *b)* $\frac{1}{5}$ *x ....= -1* *c) - 0,75 x .....= 1*

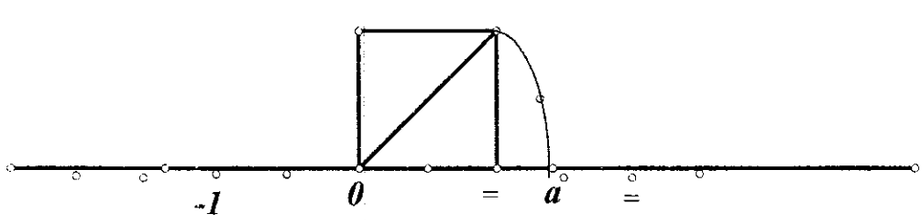
En el tercer año, se amplían los conjuntos numéricos con la introducción del **número irracional**. No se pretende profundizar, ni tampoco centrarnos en el trabajo con radicales, simplemente incluir la noción de irracional y aproximarnos al tratamiento de los números Reales.

Una buena manera de introducirlos puede ser, siguiendo su aparición en la historia, tratando de encontrar la hipotenusa de un triángulo rectángulo donde la medida de los catetos es 1; dando lugar a la aparición del número $\sqrt{2}$. Por ejemplo:

- *Construí un cuadrado cuya área sea de 4 cm². Determina los puntos medios del cuadrado que construiste y arma otro cuadrado usando esos puntos como vértices. Calcula la medida del lado del cuadrado interior.*

- *Intenta construir un rectángulo cuyos lados midan* $\sqrt{2}$ *cm y 1 cm. Explica el procedimiento que usaste. Calcula la medida de la diagonal del rectángulo que construiste.*

- *La figura que ves sobre la recta numérica es un cuadrado. Indica que número representa la letra "a". Explica como lo pensaste. Ubica sobre la misma recta los números –* ***a ; a -1 y 2.a***



ÁLGEBRA Y FUNCIONES

El **pasaje de la aritmética al álgebra** supone rupturas esenciales con respecto a las prácticas que los alumnos vienen desarrollando. Es recomendable seleccionar situaciones que les faciliten a los alumnos la entrada al álgebra, y el acceso a procesos de pensamiento más abstractos. Pensamos un trabajo algebraico donde, al menos en sus comienzos, las propuestas tengan significado, evitando apresurar el tratamiento simbólico y algorítmico que estamos acostumbrados a desarrollar en las aulas. Podemos caracterizar en el proceso algebraico al menos dos fases bien diferenciadas: por un lado poder "ver" la generalidad de la situación y por el otro, poder expresarla en lenguaje coloquial y/o simbólico. Es un proceso complejo, y no se espera que los alumnos logren apropiarse rápidamente de esta particular forma de razonar y pensar.

Se propone un abordaje donde el uso de expresiones algebraicas esté presente, como medio para profundizar y generalizar relaciones y propiedades aritméticas, geométricas y funcionales.

Se plantearán situaciones, que involucren a los alumnos en la reflexión y el dominio de las propiedades que sustentan la resolución de la proporcionalidad.

El estudio de problemas en los cuales se producen variaciones, habilita la elaboración de modelos funcionales, para los cuales se requiere el uso de expresiones algebraicas que permitan la representación de los procesos que se pretenden estudiar.

Las ecuaciones, surgirán a partir del estudio de determinados procesos involucrados a contextos extra matemáticos, o exclusivamente matemáticos. Se pretende un recorrido que apunte al establecimiento de la noción de equivalencia de las expresiones algebraicas, donde se evidencie la posibilidad de transformar unas en otras, a partir del análisis y uso de las propiedades respectivas.

Primer año

Proporcionalidad

- Resolver problemas de proporcionalidad directa; utilizando estrategias personales basadas en las propiedades y en la constante de proporcionalidad (natural, fraccionaria o decimal).
- Comparar diferentes situaciones de proporcionalidad, a través del análisis de las constantes y de los gráficos cartesianos respectivos.

Introducción al álgebra

- Escribir, continuar y generalizar patrones aritméticos y geométricos, a partir de diversas situaciones.
- Explorar la noción de variable y de dependencia entre variables en expresiones algebraicas sencillas.
- Profundizar en el estudio de los números naturales a partir del uso de letras.

Segundo año

Proporcionalidad

- Resolver problemas de proporcionalidad inversa, analizando la constante de proporcionalidad.

Función lineal

- Explicitar y analizar propiedades de las funciones de proporcionalidad directa (variación uniforme, origen en el cero, etc).

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

- Explorar situaciones que modelicen variaciones lineales en sus diferentes representaciones.
- Establecer y explicitar las relaciones entre las características de la gráfica de una función y su fórmula.

Álgebra

- Producir y comparar fórmulas que representen regularidades numéricas en N.
- Interpretar fórmulas y discutir ideas sobre múltiplos y divisores.
- Elaborar fórmulas sobre múltiplos y divisores, estableciendo conjeturas y validándolas.
- Producir y comparar fórmulas, representando regularidades geométricas.
- Modelizar diferentes situaciones matemáticas o extra matemáticas, a través del lenguaje simbólico.
- Usar expresiones algebraicas para explicar propiedades y relaciones numéricas y geométricas.
- Usar ecuaciones lineales con una variable como expresión sobre un conjunto de números y analizar su conjunto solución. (solución única, infinitas y sin solución).
- Transformar expresiones algebraicas en otras equivalentes, usando propiedades.
- Interpretar fórmulas o expresiones algebraicas equivalentes.

Tercer año

Funciones

- Comparar diferentes situaciones de proporcionalidad, a través del análisis de las constantes y de los gráficos cartesianos respectivos.
- Interpretar gráficas y fórmulas que modelicen variaciones lineales y no lineales (incluyendo la función cuadrática) acorde a la situación;
- Modelizar y analizar variaciones lineales expresadas mediante tablas, gráficos y/o fórmulas, interpretando sus parámetros (la pendiente como cociente de incrementos, las intersecciones con los ejes, etc);
- Determinar la ecuación de una recta, a partir de diferentes datos;
- Vincular las relaciones entre rectas con las variaciones de sus parámetros;

Analizar las relaciones entre diversas representaciones de una función.

Álgebra

- Usar expresiones algebraicas para analizar, justificar y/o demostrar propiedades y relaciones numéricas y geométricas.
- Transformar expresiones algebraicas, usando diferentes propiedades al resolver ecuaciones e inecuaciones de primer grado.
- Argumentar sobre la equivalencia o no de ecuaciones de primer grado con una variable.
- Modelizar diferentes situaciones matemáticas o extra matemáticas, a través del lenguaje simbólico que representen un sistema de ecuaciones o de inecuaciones.
- Resolver problemas de un sistema de dos ecuaciones con dos incógnitas.
- Usar ecuaciones con una o dos variables y analizar el conjunto solución;
- Vincular las relaciones entre dos rectas con el conjunto solución de su correspondiente sistema de ecuaciones.

Se les proporcionarán situaciones que les permitan reconocer, cuáles responden a relaciones

Directora General de Despacho
M. ED.

proporcionales y cuáles no.

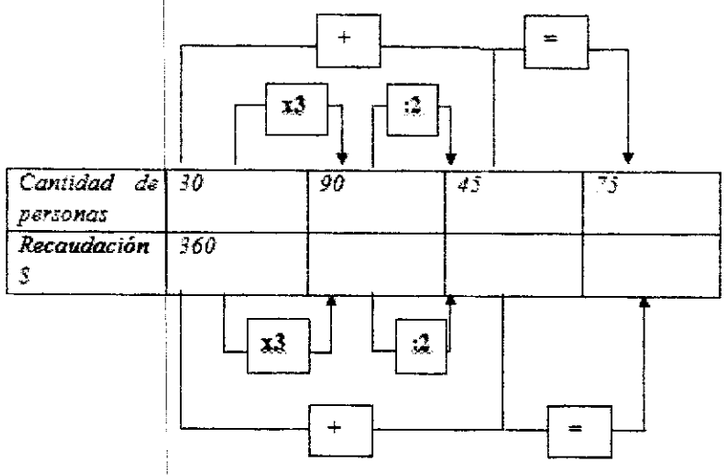
Se evitará inicialmente el planteo de la "regla de tres". Ya vimos que la proporcionalidad brinda significados a las operaciones con naturales y racionales, por tanto se fortalecerán los procedimientos donde se pongan en juego las propiedades de las operaciones con dichos números, sobre todo, las específicas del campo multiplicativo: al doble el doble, a la mitad la mitad, etc. Se tiende a que los alumnos elaboren y comuniquen estas propiedades y que las pongan en juego en sus procedimientos de resolución: Cuadernos Para el Aula Matemática 6. (2007).

- "En una relación de proporcionalidad directa si se multiplica una cantidad de una magnitud por un número la cantidad correspondiente, en la otra magnitud queda multiplicada por el mismo número".

- "En una relación de proporcionalidad directa se cumple que a la suma de dos cantidades de una magnitud le corresponde la suma de las cantidades correspondientes de la otra magnitud."

En el siguiente ejemplo proponemos el uso de las propiedades mencionadas.

- *Se establece una relación entre las personas que van a la función de un cine y lo recaudado en dicha función.*



Asimismo se pretende que recurran al cálculo del valor de la unidad de una de las magnitudes, lo que posibilita el planteo de ideas respecto a la constante:

- "En una relación de proporcionalidad directa, se cumple que el cociente entre los pares de cantidades correspondientes a ambas cantidades es constante. "

Una pregunta podría dar lugar a la aparición de la constante. En el caso del ejemplo: *¿Cuál sería el valor de la entrada al cine?*

También se plantearán problemas que reflejen los dos tipos de relaciones de proporcionalidad:

- "una relación escalar, que vincula cantidades de una misma magnitud"; (90/ 30 *en el caso del ejemplo)*

- "una relación funcional que vincula cantidades de magnitudes diferentes" (*recaudación en $ respecto a la cantidad de personas 360/30).*

Veamos un ejemplo de proporcionalidad que pone en juego el uso de diferentes escrituras numéricas:

. *En un almacén se necesita completar una lista de precios ($) del jamón cocido en función de la cantidad expresada en relación con su peso.*

Peso	*1/2 kg*	*3/4 kg*	*2kg*	*3kg*	*100grs*	*150grs*
Precios ($)	*9,60*					

La pregunta acerca del valor de 1kg, permite determinar el valor de la constante y reflexionar respecto a su uso para completar la tabla, ayuda incorporar otras estrategias de solución.

Siguiendo con la idea de integrar el trabajo de los distintos ejes propuestos, se podrán retomar situaciones de proporcionalidad donde esté presente lo geométrico y lo numérico, como es el caso de las escalas y los porcentajes.

Desde este lugar, consideramos importante también presentar situaciones donde se evidencien las relaciones proporcionales en la geometría, fortaleciendo el tratamiento de escalas. Es conveniente analizar la relación del valor de la constante, si es menor que 1 implica una reducción, si es mayor que 1 una ampliación. Aporta otro significado también al concepto de fracción, resulta en este caso un valor comparativo entre dos cantidades.

Por ejemplo:

. *Corta tiras de papel con las siguientes medidas: doce de 3 cm; doce de 5 cm y doce de 7 cm. Arma con ellas dos juegos de las siguientes figuras. Cada uno de diferente tamaño.*

- *Dos triángulos equiláteros.*

- *Dos cuadrados.*

- *Dos pentágonos regulares.*

Calcula la razón de ampliación o reducción entre los triángulos, los cuadrados y los pentágonos, entre sí.

Otro concepto que debe tratarse, como ya lo expusimos también, es el de porcentaje. Aparece la fracción, como en el caso de las escalas, como valor comparativo o constante de proporcionalidad.

- *Un relojero tiene una ganancia del 30% sobre el precio de costo de los productos que vende.*

a) Si un reloj le costó $240 ¿A cuánto deberá venderlo?

b) Si vendió una joya a $1200 ¿cuánto la pagó de costo?

La proporcionalidad inversa, al igual que la directa, permite establecer los dos tipos de relaciones.

- Las escalares que involucran cantidades de una misma magnitud;

- Las funcionales que involucran cantidades de magnitudes diferentes; éstas ponen en evidencia la razón o constante de proporcionalidad.

Surge acá la necesidad de presentar situaciones donde los alumnos elaboren ideas, las expliciten y validen, respecto a estas relaciones y a las propiedades de la proporcionalidad inversa que sustenta el uso de estrategias personales de resolución:

- "Si en una relación de proporcionalidad inversa se multiplica por un número una cantidad de una magnitud, la cantidad correspondiente de la otra magnitud queda dividida por el mismo número, y viceversa."

- "En una relación de proporcionalidad inversa, el producto de los pares de cantidades correspondientes es constante."

Por ejemplo:

. Se dispone de 20 litros de jugo para envasar en botellas. Completar la siguiente tabla indicando en cada caso el procedimiento usado.

Cantidad de botellas	*80*	*10*		
Capacidad de cada botella (l)	*1/4*		*0,2*	*3/4*

: 8

x 8

- Con una tela de 0,60 m de ancho y 1,20 de largo ¿Cuántas servilletas cuadradas de 0,30 m de lado pueden hacerse? ¿Y de 45cm de lado; y de 15 cm de lado?

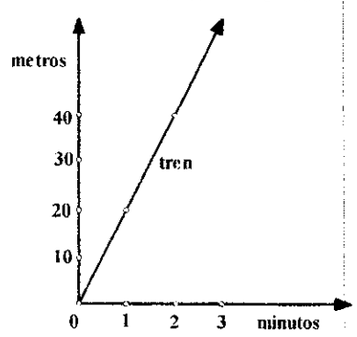
Se pretende la interpretación y producción de gráficas en los ejes cartesianos, que representen relaciones de proporcionalidad directa e inversa. Se prestará especial atención al tipo de situaciones que se propongan inicialmente, donde el uso de las escalas sobre los ejes, correspondan a campos numéricos sencillos. Posteriormente se podrán complejizar. También se abordará la equivalencia entre las distintas representaciones, evidenciando que pueden a partir de la gráfica representar la tabla, etc.

Asimismo se analizarán las magnitudes implicadas y su incidencia en el tipo de gráfico que determinan, aunque todas correspondan a un mismo tipo de proporcionalidad. Por ejemplo, si las magnitudes son cantidad de niños y cantidad de globos que reciben en un cumpleaños, es interesante que reflexionen si la gráfica que representa esta situación es una recta o sólo los puntos alineados.

Es útil promover la exploración de la variabilidad de una magnitud, en función de la constante y de la otra magnitud. El uso de software es apropiado para este tipo de exploraciones.

Veamos el siguiente ejemplo:

. - La siguiente gráfica muestra la relación entre la distancia recorrida y el tiempo de marcha para un tren de juguete que funciona a pila.



a) Representa en una tabla los valores correspondientes a la gráfica.

b) En la siguiente expresión " d = 20. T " varía valores correspondientes a los minutos (T). Prueba con T = 1 minuto, con T = 2 minutos, con T = 3 minutos y observa en cada caso si los valores que obtienes de "d" verifican los valores de la tabla.

c) Usando esa expresión, amplia la tabla para los valores de T = 1/2 minuto;

T = 5 minutos y T = 1,5 minutos.

d) Analiza que significa el 20 en la expresión "d = 20 . T "

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste GUERRA
Directora General de Despacho
M. E.D.

La idea de **función** nace a partir del estudio de los fenómenos de cambio, y se expresa a través de diversos lenguajes (verbal, tabulado, gráfico, algebraico, etc.) cada uno de ellos apropiado para resaltar ciertas características de las funciones por sobre otras. Debemos pensar en una presentación de las mismas, a través de situaciones que permitan el estudio del movimiento, ya que ese fue el verdadero motor del desarrollo de las funciones. A los problemas generados por la física debemos agregar otros contextos, tales como las numerosas situaciones que podemos encontrar a nuestro alrededor, tanto en nuestra vida cotidiana como en cada una de las ciencias, incluida la matemática misma. La finalidad de llegar a determinar con precisión cómo varían ciertas magnitudes que dependen de otras, es lo que da sentido al estudio de las funciones así como al conocimiento de determinados modelos, empezando por los más elementales, a los cuales se ajustan muchas de las situaciones, aunque ciertamente no todas.

Dentro de la estructura del concepto de función, aparecen otros como variable, dependencia, transformación, sucesión o isomorfismo. Es posible abordar la idea de función desde cada uno de estos conceptos, con lo cual se pondrán de manifiesto distintas características, diferentes visiones de lo que se entiende por función.

Cuando consideramos una función bajo la idea de variable, el papel del dominio es poco relevante; implícitamente se considera ordenado y generalmente continuo, o cuanto menos denso y se pone el acento en la forma como cambia la variable dependiente. Por el contrario, bajo la idea de transformación se pone de relieve la relación entre el dominio y la imagen, sin fijarse en cómo se produce el cambio; cualquier ejemplo de transformación se centrará en el estado inicial y final de la misma.

Estos distintos enfoques, responden a diferentes significados del concepto de función y tienen una gran importancia para el aprendizaje, puesto que el trabajo en cada uno de ellos tiene unas características determinadas, y es compleja la transferencia de uno a otro.

En los primeros años, optamos por un tratamiento gráfico de las relaciones funcionales, recurriendo más adelante a expresiones algebraicas, sugiriendo inicialmente el planteamiento de ecuaciones sencillas y provistas de significado, acorde al uso que va a hacerse de las mismas. Esta orientación permite trabajar con amplia gama de gráficas, sin necesidad de limitarse solamente a las que tienen una simple fórmula.

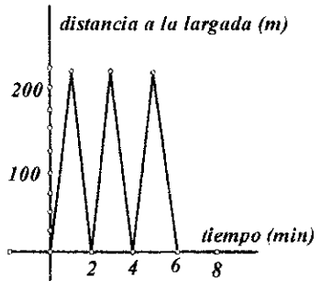
Esta propuesta, sensiblemente diferente a la que acostumbramos a tratar en el aula, realza el valor del lenguaje de las gráficas. Las gráficas cartesianas son una forma para presentar una función que permite el estudio de la misma, y en particular sus características globales, sin necesidad de recurrir prematuramente a rigurosas definiciones de conceptos muy abstractos que, en nuestra opinión, deben quedar para el nivel superior.

Veamos algunos ejemplos que pueden orientarnos en el camino propuesto.

- Una situación donde se pone en evidencia la insuficiencia de una tabla convencional para representarla.

El siguiente gráfico nos muestra la distancia (medida sobre la pista) a la que se encuentra de la largada un corredor en una pista circular, a medida que pasa el tiempo, suponiendo que se desplaza siempre a la misma velocidad.

a) ¿Cuánto mide la pista?
b) ¿Cuántas vueltas da el corredor?



c) Con los datos del gráfico completa la tabla de valores:

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Gobierno de la Provincia de Tierra del Fuego,
Antártida e Islas del
Atlántico Sur
Ministerio de Educación

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

"2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

Tiempo (min)	*0*	*½*	*1*	*4*	$5+\frac{1}{2}$				*6*
Distancia de la largada (m)						*100*	*200*	*50*	

- Una situación que entrelaza el eje funcional y el geométrico.

La siguiente tabla muestra el área de varios rectángulos, con el mismo perímetro pero distintas bases.

Base (cm)	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*8*
Área (cm^2)	*8*	*14*	*18*	*20*	*20*	*18*	*14*	*8*

a) ¿Cuál es la altura del rectángulo?

b) ¿Cuál es el valor del perímetro de todos ellos?

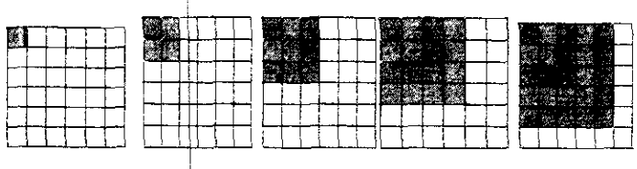
c) ¿Podrás encontrar otros rectángulos que respeten esta condición? Si tu respuesta es sí, indica cuántos hay. Si tu respuesta es no, justificala.

d) ¿Podrás determinar para qué valor de la base y de la altura el área es máxima?

e) Realiza una gráfica que represente la situación analizada.

En cuanto al tratamiento **algebraico**, se procurará proporcionarles secuencias de figuras, objetos o números que siguen un cierto orden o regularidad, con el fin de que los alumnos logren identificar el modelo o patrón que sigue la secuencia, que la describan con sus palabras, con dibujos etc.; y que puedan anticipar qué objeto ocupará un lugar dado de la secuencia. Esto es uno de los requisitos en el proceso de generalización, la visualización de patrones y regularidades que son parte del proceso algebraico. Se abordarán situaciones en la que los alumnos deban percibir lo que es propio, lo común, lo invariante, que logren conseguir una regla, una expresión, que resuma todas las situaciones, despegándose de los casos concretos. Se pretende además que lo puedan expresar; la descripción oral admite diversos grados de precisión y nos brinda información acerca de la manera en que el alumno logra "ver" el modelo. Ya en 2° y 3° año, se los introducirá en la producción y el análisis de fórmulas y diversas expresiones algebraicas. Por ejemplo:

- *Continúa la serie con dos elementos más. ¿Qué representación ocuparía el lugar número 11?¿ Y el lugar 21?*



1 ***1+3*** ***1+3+5*** ***.....*** ***.....***

*Encuentra una expresión que permita indicar el lugar **n** de la serie.*

- *Completa esta serie indicando qué figura ocupará el lugar 7. ¿Y el lugar 14? Completa la tabla para los valores indicados.*

"Las Islas Malvinas, Georgias y Sandwich del Sur son y serán Argentinas

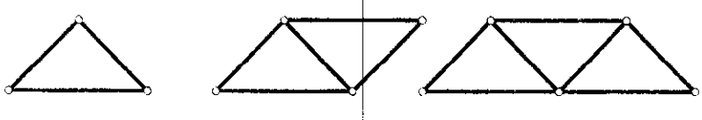
ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Gobierno de la Provincia de Tierra del Fuego,
Antártida e Islas del
Atlántico Sur
Ministerio de Educación

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

"2014 – Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

N° de triángulos	*1*	*2*	*3*		*7*	*14*
N° de palitos	*3*	*5*	*7*			
N° de bolitas	*3*	*4*	*5*			



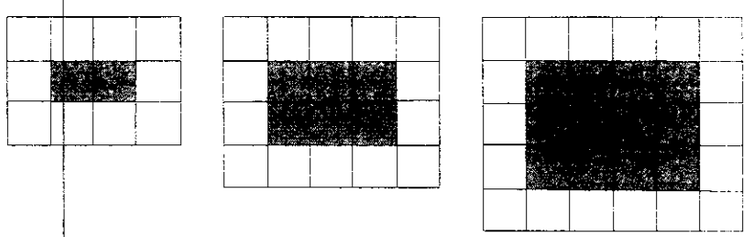
Encuentra una expresión que permita representar el número de palitos en una figura de ***n*** *triángulos.*

El concepto de variable es central en el aprendizaje del álgebra. Las variables, asumen diferentes significados acorde al uso que tengan en situación: representando cantidades que varían o cambian, representando valores específicos desconocidos, o formando parte de una fórmula. Se tratarán diversos aspectos del concepto, especialmente los referidos a identificar si en la expresión la variable se verifica como verdadera para un solo valor; si se verifica para un conjunto más amplio de valores, cuáles son los posibles valores que puede tomar, cotejar y validar si se han considerado todos los valores posibles, etc.; asimismo este tipo de exploraciones, posibilitarán que los alumnos encuentren expresiones equivalentes a una dada.

El concepto de equivalencia entre expresiones, la igualdad considerada como equivalencia, y la posibilidad de transformar una expresión en otra, son fundamentales para establecer las diferencias entre las nociones aritméticas y las algebraicas. Se ofrecerán también situaciones, donde el uso de la calculadora o recursos de software sean los más aptos para realizar las exploraciones numéricas. Por ejemplo:

- *Indica qué valores naturales pueden tomar las letras* ***a*** *y* ***b*** *en las siguientes expresiones: a)* ***a*** *+* ***b*** *= 10 y b)* ***a.b*** *= 100*

d) *Explora con la calculadora en la expresión* ***a.b*** *= 100 para valores racionales positivos de las letras* ***a*** *y* ***b****. Indica qué diferencia esta situación de la b)*



- Dada la siguiente serie:

1er lugar *2do lugar* *3er lugar* ……

Lugar		*Número de cuadraditos del borde*	*Números de cuadraditos del interior*
1ro			
2do			
3ro			
……			
N			

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Completa la tabla e indica cuál de las siguientes expresiones representa la cantidad de cuadraditos del borde de la figura que está en el lugar ***n****. Justifica tu respuesta.*

a) $4 \times (n + 1)$ *b)* $2 \times n + 4 + 2 \times n$ *c)* $4 \times (n + 2) - 4$

Como ya expresamos, el uso de letras es un recurso que dispone la matemática para expresar generalizaciones. Al respecto, se usarán expresiones algebraicas para la justificación y demostración de propiedades y relaciones diversas, tanto numéricas, como geométricas, como funcionales. Veamos algunos ejemplos:

- *Qué condiciones tienen que cumplir los números naturales* ***a*** *y* ***b*** en cada caso para que:

a) *a x b no sea par*

b) *(a + 10) sea divisible por 5.*

- *Si un rectángulo tiene lados* ***a*** *y* ***b****, ¿será cierto que su área se reduce* ***b*** *unidades si* ***a*** *se reduce una unidad?*

- *Si el área de un rombo con diagonales* ***d*** *y* ***D*** *se puede calcular como* $\frac{d \times D}{2}$

¿Qué le ocurriría al área si sus diagonales pasaran a medir ***2.d*** *y* ***3.D****?*

- *¿Es cierto que la suma de tres números consecutivos siempre da un número par? ¿Por qué?*

- *Indicar todos los valores de* ***a*** *para que (3.****a*** *+9) sea un número negativo.*

- *Si* ***a*** *es un número negativo, encontrá, si es posible, un valor de* ***a*** *para que*
  $\frac{a}{4} < 2x\frac{a}{3}$

- *Dos triángulos equiláteros tienen lados* ***m*** *y* ***2m*** *respectivamente:*

a) *¿Podemos afirmar que el perímetro de uno es el doble del otro?*

b) *¿Será verdad que el área de uno es el doble del otro?*

- *Los números* ***a, b*** *y* ***c*** *son naturales. La división entre* ***a*** *y* ***c*** *tiene resto cero. La división entre* ***b*** *y* ***c*** *tiene resto 41. ¿Podrá ser que la división entre (* ***a*** *x* ***b*** *) y* ***c*** *sea exacta? Justifica tú respuesta.*

- *Si sabemos que* $2^x = 6$ *¿cuál será el resultado de* 2^{x+1} *?*

En el tercer año, se apunta también a que expliciten en un lenguaje apropiado, con mayor precisión y rigurosidad, sus justificaciones. Al respecto, se les proporcionarán demostraciones para que puedan interpretarlas y, avanzando un poco más, pretendemos que logren producir algunas sencillas. La idea es recuperar un contenido de la escuela que se perdió en algún momento, teniendo en cuenta, además, que el método con el cual cuenta la matemática para justificar sus argumentos es el demostrativo. Se puede proponer que los alumnos interpreten demostraciones deductivas, por reducción al absurdo, o buscar algún contraejemplo que invalide alguna afirmación.

Una propuesta puede ser:

Para trabajar en grupo. La siguiente explicación justifica por qué el número $\sqrt{2}$ *no es un número irracional.*

Léanla y traten de analizar lo que se realiza en cada paso, los siguientes ítems te ayudarán en la interpretación.

a) *¿Es lo mismo, que en lugar de usar las letras a y b se usen un par de números cualesquiera, por ejemplo 5 y 7?*

Las Islas Malvinas, Georgias y Sandwich del Sur son y serán Argentinas

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

b) *Analicen por qué es necesaria la condición de que a y b sean números primos.*

c) *¿Qué pasaría si b =1?*

d) *Explica por qué asegura que* a^2 *es par.*

e) *Justifica que si* a^2 *es par implica que* a *también sea par.*

f) *Averigua qué tipo de demostración es ésta, donde se parte de suponer "algo" dado por verdadero y se llega a una contradicción.*

Supongamos que $\sqrt{2}$ *es un número racional, o sea que puede escribirse de la forma:* $\sqrt{2} = \frac{a}{b}$ *donde a y b son números primos y* $b \neq 1$.

Si $\sqrt{2} = \frac{a}{b}$ *entonces* $\left(\sqrt{2}\right)^2 = \frac{a^2}{b^2}$ *es decir que:*

$2 = \frac{a^2}{b^2}$ *si y sólo si* $2b^2 = a^2$

Con lo cual se deduce que a^2 *es un número par. Y si* a^2 *es par entonces a también es par.*

Si a es par, podemos escribirlo de la forma a = 2.c, siendo c un número entero. Luego $a^2 = 4.c^2$.

En la expresión $2b^2 = a^2$ *Sustituimos y tenemos que* $2b^2 = 4c^2$ *quedando*

$b^2 = 2c^2$ *con lo que se concluye que b también es un número par. Esto contradice lo supuesto, por lo que podemos inferir entonces que el número* $\sqrt{2}$ *no puede ser racional, tal como lo habíamos supuesto.*

g) *Para debatir con todo el grupo clase: si se quisiera demostrar que el número* $\sqrt{3}$ *no es racional, ¿qué parte de la demostración anterior habría que cambiar? Justificar.*

En el tratamiento con las **ecuaciones**, se tenderá a que los alumnos transformen una expresión en otra equivalente a través de las propiedades, "hacer lo mismo de ambos lados". Se evitará inicialmente el "pasaje de términos", técnica que pueden deducir y usar posteriormente al trabajo con las propiedades. Es fundamental que logren apropiarse de la idea de que una ecuación se puede sustituir por otra, con tal de que sean equivalentes. El método de deshacer o la balanza, suelen ser apropiados para el establecimiento de las nociones de equivalencia e igualdad entre expresiones.

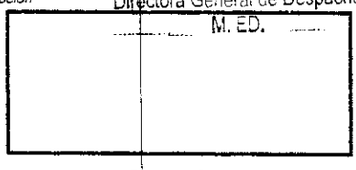
Es importante presentar diversas situaciones problemáticas (aritméticas, geométricas y funcionales), donde los alumnos tengan que representar simbólicamente dicha situación a través de una ecuación. Es necesario trabajar primero los conceptos de igualdad (como equivalencia) y de ecuaciones equivalentes. Veamos algunas situaciones que inicialmente pueden ayudar a dar sentido a estas ideas.

- *Escribe dos ecuaciones equivalentes a* $5\boldsymbol{n} + 2 = 3\boldsymbol{n}$.
- *Escribe una ecuación que tenga por solución* $\boldsymbol{x} = 2$.
- *Indica si las siguientes expresiones son equivalentes. Si lo son, explica los pasos qué han permitido transformar una en otra.*

a) $4x - 1 = x + 5$ $\quad$ $4x = x + 6$

b) $4x - 1 = x + 5$ $\quad$ $3x - 1 = 5$

- *El siguiente rectángulo tiene 18 cm de perímetro. A partir de la información presentada ¿podrás determinar la medida de cada uno de sus lados? Justifica tu respuesta.*



1/2 x

3x +1

También es conveniente que los alumnos tengan la oportunidad de analizar las soluciones de una ecuación. Para ello, debemos considerar situaciones en las cuales haya infinitas soluciones o las que no tienen solución, analizando en cada caso en expresiones del tipo **0 . x = 0** u **0 . x = c** con c distinto de cero, los valores posibles de la variable que permiten o no verificar las ecuaciones respectivas.

Un relativo manejo de las nociones claves sobre ecuaciones y funciones, les permitirá a los alumnos disponer de herramientas para afrontar un trabajo con **sistemas de ecuaciones lineales con dos incógnitas.** Podemos decir también, que los sistemas de ecuaciones suelen ser el ámbito óptimo para profundizar en estos conceptos; los de variable y función, nociones estructurantes del álgebra.

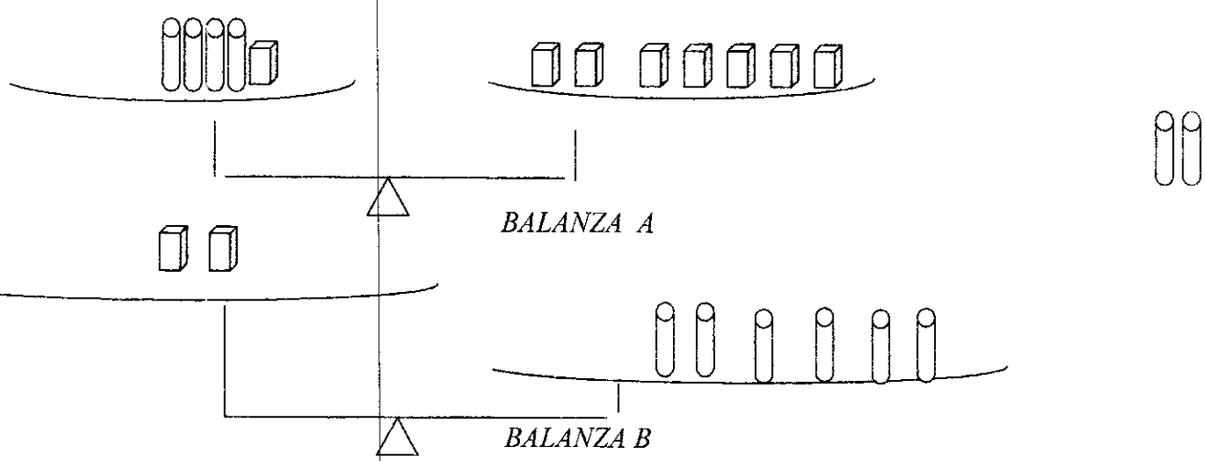
La idea fundamental para resolver sistemas de ecuaciones, es que se puede sustituir un sistema de ecuaciones por otro más sencillo, con tal de que tenga la misma solución que aquél o, lo que es lo mismo, que sea equivalente a él. Y lo interesante, es que se puede construir un sistema equivalente a otro, sin conocer las soluciones.

Si el concepto y la manipulación de ecuaciones de primer grado suponen una ruptura con el estilo de pensamiento previo, de carácter aritmético, el trabajo con sistemas de ecuaciones proporciona nuevas fuentes de ruptura. El problema de fondo, está en la relación conceptual entre las nociones de incógnita y ecuación por un lado, y las de variable y función por el otro.

Tal como lo hemos expresado con otros conceptos, no es conveniente, apresurarnos a presentar los algoritmos usuales para el cálculo de sistemas (igualación, sustitución, determinantes, sumas y restas). La forma de aprender una técnica, determina su posterior funcionalidad. Las técnicas aprendidas mecánicamente y descontextualizadas, "no vendrán" a la mente de los alumnos cuando se los enfrente a otras situaciones que requieran su uso. Primero, es necesario trabajar estas ideas fundamentales, desde aproximaciones más intuitivas a la resolución de un sistema. Posteriormente, y dotándolas de significado, estos algoritmos tendrán mejor cabida en las clases.

Veamos algunas situaciones posibles, que ejemplifican el tratamiento inicial propuesto.

- *Sabiendo que la balanza A está en equilibrio, completa la balanza B para que alcance también un estado de equilibrio. ¿Hay una sola solución? Busca todas las soluciones posibles. Indica posibles valores de cada una de las pesas.*



BALANZA A

BALANZA B

- *En una librería se venden un combo de lapiceras y lápices. Tienen carteles con los siguientes precios*

3 lapiceras y 4 lápices a $27

1 lapicera y 2 lápices $ 15

En base a estos datos averigua cuánto costarán *6 lapiceras y 8 lápices*

4 lapiceras y 6 lápices

La idea es que los alumnos, dispuestos en grupo discutan alguna posible solución a las situaciones dadas. Seguramente intentarán aproximarse por diversas estrategias, tales como ensayo y error, probando con distintos números, etc... Se les puede dar "pistas" que los orienten en este primer trabajo exploratorio, como la posibilidad de considerar ambas situaciones juntas, la de operar con cada situación, multiplicándolas por un número, o sumando y/o restándolas para obtener alguna conclusión que les resulte favorable para la resolución. En estos momentos exploratorios, es donde debemos poner a consideración de todos lo que cada grupo ha pensado, recuperando las estrategias y procedimientos personales que hayan surgido. Los mismos darán cuenta del acercamiento que los alumnos hayan logrado, respecto a los conceptos tratados. Con la intención de arribar a diversas conclusiones se propondrá un trabajo de reflexión sobre sus producciones, volviendo sobre la situación en caso de ser necesario, hasta que den cuenta de un avance en su comprensión y resolución.

En la misma situación de la librería después de la exploración inicial, se les solicitará el valor de

1 lapicera y un lápiz

1 lápiz

1 lapicera.

Desde el punto de vista formal, lo que se hace es utilizar el hecho de que, al sustituir una ecuación de un sistema por una combinación lineal de todas ellas (sin que los alumnos sepan precisamente este concepto), el nuevo sistema es equivalente al anterior, esto es, tiene las mismas soluciones.

En un trabajo posterior, se abordará la representación simbólica de las situaciones dadas. Podremos recurrir también, a la representación gráfica y la expresión de los distintos tipos de soluciones que son fácilmente visualizables en las mismas. Sólo hay que tener cuidado, al presentar un sistema gráficamente, de que los contextos en cuestión representen números reales y no naturales o enteros.

Veamos un ejemplo del seguimiento de una solución propuesta por Godino (2003), donde aparecen representaciones gráficas, que viabilizan también otro tipo de acceso a los sistemas.

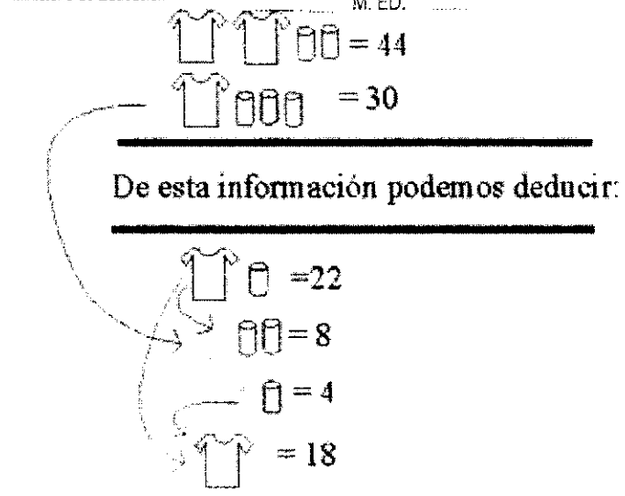
- *El precio de dos camisetas y de dos latas de refresco es de $ 44. El precio de una camiseta y de 3 latas es de $30. ¿Cuál es el precio de una camiseta y de una lata?*

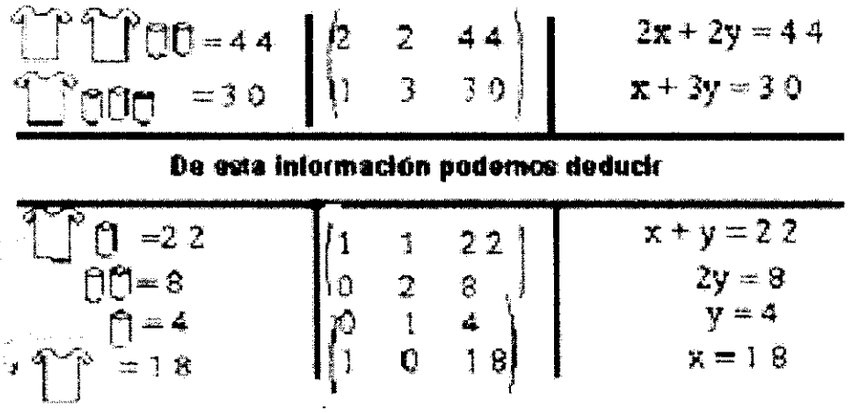
ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Gobierno de la Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
Ministerio de Educación

Miriam Cecilia STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

"2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown, en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"





ESTADÍSTICA Y PROBABILIDAD

El tratamiento de **la estadística y de la probabilidad** posibilita retomar las relaciones entre las representaciones fraccionarias, decimal y el porcentaje

Tanto la probabilidad como la estadística, tienen el beneficio de ser naturalmente usadas por muchas disciplinas para explicar y representar información, y poder predecir con determinado margen de error sucesos o arribar a ciertas conclusiones.

Fenómenos que se presentan como caóticos, regidos por las leyes del azar, son estructurados por la estadística mediante las leyes propias del azar, de un modo similar a como operan las leyes determinísticas sobre otros fenómenos de las ciencias.

El terreno de la estadística se ocupa del tratamiento de la incertidumbre en ciencias como la biología, la medicina, la economía, psicología, antropología, lingüística, … y también hacia el interior de la matemática misma.

En el ciclo básico, el desarrollo del pensamiento propio del azar, a través de contenidos de estadística y probabilidad, debe estar signado por propuestas centradas en la exploración e investigación de fenómenos y casos. Debe integrar la construcción de modelos de fenómenos físicos, y el despliegue de estrategias de simulación de experimentos y de conteo.

Las experiencias en las cuales se aborda el recuento de casos de probabilidad, dan acceso a parte del razonamiento algebraico (al considerar la noción de variabilidad y la necesidad de buscar todos los casos posibles), y particularmente, al pensamiento combinatorio. Inicialmente, los alumnos generarán estrategias personales de conteo, pretendiendo que a partir del tercer año se introduzcan en la interpretación y el uso de las fórmulas que los caracterizan.

Consideremos algunas ideas y ejemplos que nos ofrece Ana Bressan (2008).

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

[...] La probabilidad estudia los fenómenos cuyos resultados no tienen un resultado cierto, sino que son imprevisibles, como en el caso de tirar una moneda o un dado, y se dice que estos fenómenos obedecen las leyes del azar. Uno de los objetivos fundamentales de la probabilidad es evaluar las posibilidad de que un suceso ocurra o que no ocurra. Es importante saber que el cálculo de probabilidad es una ayuda importante para la toma de decisiones.

.....Uno de los pilares de la estadística es reunir (recoger, relevar, recolectar o recopilar) datos para obtener información sobre algún hecho importante para la sociedad en general o para un sector de ella.

Al igual que el cálculo de la probabilidad, la estadística ayuda a tomar decisiones. [...]

Primer año

Estadística

- Recolectar y organizar datos en tablas y gráficos diversos, al estudiar diversos fenómenos.
- Resolver problemas de interpretación y producción de tablas y gráficos (pictograma, histograma, de barras, de línea, circulares, de puntos), analizando la conveniencia de su uso acorde a la información que se pretende representar.
- Resolver situaciones de cálculo de la media aritmética y la moda, estableciendo las diferencias entre un parámetro y el otro.

Segundo año

Estadística

- Resolver problemas que involucren identificación de diferentes variables (cualitativas y cuantitativas), la organización de datos y la construcción de gráficos adecuados a la información que se va a describir.
- Interpretar y explicitar el significado de parámetros centrales (media, mediana y moda) y elección de los más adecuados, para describir los datos en estudio.

Probabilidad

- Resolver situaciones de combinatoria usando estrategias de conteo (diagramas de árbol o tablas de doble entrada, etc.); sin uso de fórmulas.
- Resolver situaciones de frecuencia relativa de un suceso mediante experimentación real o simulada y analizar su relación con la probabilidad teórica.

Tercer año

Estadística

- Resolver situaciones de organización de datos, tomando decisiones al estudiar un fenómeno.
- Analizar el proceso de relevamiento de datos y los modos de comunicar los resultados obtenidos.
- Resolver problemas de identificación de variables (discretas y continuas).
- Organizar los datos para su agrupamiento en intervalos y construir gráficos adecuados a la información a describir.

Probabilidad

- Explorar fórmulas sencillas de combinatoria en el cálculo de probabilidades.

Se pretende que los alumnos profundicen en los aspectos básicos del proceso estadístico, y que además se incorpore la determinación y el análisis de los parámetros más usuales. Es conveniente

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

seleccionar contextos, que inviten a los alumnos a involucrarse en cada uno de los pasos que supone la estadística. Por ejemplo: tendencias en música, moda, deportes, etc. es un ámbito propicio para generar situaciones que involucren a otras disciplinas. Las propuestas, deben garantizar la participación activa de los alumnos en el proceso completo. En la recolección de datos, preguntarse si es factible acceder a toda la población o se debe seleccionar una muestra, qué condiciones debe reunir la muestra para responder a los criterios de fiabilidad, confiabilidad, etc.; un muestreo aleatorio, un procedimiento sesgado de muestreo, un muestreo limitado, todos ellos dan lugar a importantes consideraciones. Tabular la información, elaborar distribuciones de frecuencias y realizar cálculos de la media y la moda.

Por ejemplo:

- *Calcular el promedio del peso de una muestra de niños según la edad; calcular el promedio de las calificaciones de un alumno en un trimestre; determinar el promedio, la mediana y la moda del producto de dos dados.*
- *En un lugar de Brasil se registró en una tabla la lluvia caída en un año, en cm:*

Enero	*Febrero*	*Marzo*	*Abril*	*Mayo*	*Junio*	*Julio*	*Agost.*	*Sep.*	*Oct.*	*Nov.*	*Dic.*
12	*15*	*7*	*0*	*0*	*0*	*0*	*0*	*0*	*5*	*7*	*9*

a) Según los datos podrías determinar si el tiempo en ese lugar es húmedo o seco

b) Calcula la moda y el promedio. ¿Cuál es el más conveniente para describir la situación?

- Encuentra uno o dos valores que mejor representen el conjunto de datos dados. Sueldo en pesos de diferentes trabajadores de una misma fábrica: 4000; 5000; 3500; 4000; 5500; 5000; 55000; 3000; 4000; 48000; 4000; 4000; 55000; 5500; 4000; 4000; 5000; 4000; 4000; 3500; 4000; 4000; 3000; 55000; 5000; 5000; 4000; 4000; 4000; 4000; 3500; 4000.

La estadística y la probabilidad, son contextos portadores de significados para los números racionales y el porcentaje. La elaboración entre las frecuencias absolutas y las relativas, permite profundizar las relaciones entre los números fraccionarios, los decimales y el porcentaje. Veamos ejemplos:

La siguiente tabla indica las preferencias entre las marcas A, B, C, y D de un producto lácteo. Determina cómo se pueden haber obtenido los distintos valores de frecuencias y porcentajes.

Marcas	*Frecuencia Absoluta*	*Frecuencia relativa*	*Porcentaje*
A	*60*	*0,1*	*10*
B	*200*	*0,33..*	*33,33*
C	*240*	*0,4*	*40*
D	*100*	*0,1666..*	*16,66*
Total	*600*	*0,99..*	*99,99..*

Escoger el modo de representar la información que permita una lectura fácil y rápida, les implicará conocer los diferentes gráficos, las ventajas y desventajas de cada uno, y su relación con el tipo de datos que se pretende representar; cada uno provoca un impacto diferente sobre la imagen de la información que se presenta, y comunica un punto de vista distinto; analizar, por

ejemplo, que hasta el cambio en la escala de un mismo tipo de gráfico puede alterar de forma esencial el mensaje que se comunica. En este punto toman relevancia el uso de programas de software, especialmente diseñados para el trabajo estadístico. Es necesario incorporarlos, ya que proporcionan un medio rápido para organizar y presentar la información y por ende, los alumnos tendrán más tiempo para explorar la esencia de la estadística: el análisis de datos desde muchos puntos de vista, la formulación de inferencias, y la construcción y validación de argumentos.

Es importante presentar situaciones que les permitan a los alumnos explorar, experimentando y simulando modelos de probabilidad. El trabajo se centrará en el uso de experimentos, para discutir ideas sobre sucesos probables, imposibles, seguros, equiprobables, independientes, excluyentes, etc. Deben entender, no sólo la relación entre la expresión numérica y la probabilidad de los sucesos, podrán, además, corroborar que la seguridad o incertidumbre varía a medida que se recogen más datos.

Es interesante proponer situaciones previas a la experimentación, donde los alumnos intenten adivinar los resultados de los sucesos; esto posibilitará la reflexión acerca de qué modo las predicciones se basan en datos y relaciones matemáticas.

Utilizarán diversas técnicas para registrar los sucesos y analizar el tipo de probabilidad; a través de tablas, diagramas de árboles, listas, o con procedimientos simples de recuento.

Algunos experimentos les permitirán confirmar, que la coincidencia de los resultados obtenidos con la probabilidad teórica, depende de la cantidad de sucesos registrados, a mayor cantidad, mayor es el porcentaje de coincidencia.

Otros experimentos les permitirán verificar, que algunos problemas de probabilidad no tienen solución teórica. Por ejemplo, si se analiza la probabilidad de que una chinche caiga con la punta hacia abajo o hacia arriba, podrán suponer que es de 1/2, pero, al realizarlo, descubrirán que el resultado de dicha probabilidad depende del tamaño de la cabeza y la punta de la chinche.

Veamos algunos ejemplos. En cada uno se sugiere realizar la experiencia y el recuento de casos.

- *Si lanzas un dado, indica cual es la probabilidad de que:*

a) El resultado sea un número divisible por 2;

b) El resultado sea un número divisible por 3;

c) El resultado sea un número divisible por 2 o por 3;

d) El resultado sea un número divisible por 2 y por 3.

- *Usa un juego de naipes españoles bien barajado e indica cuál es la probabilidad de:*

a) Sacar un caballo de cualquier palo;

b) Sacar el as de espadas;

c) Sacar una carta de bastos mayor que 7;

d) Sacar una carta de oro.

- *Otro juego con dados. Si al tirar dos dados la suma es, 5, 6 ,7 u 8, se gana una ficha blanca, y si en cambio es 2, 3, 4,9, 10,11 ó 12, se obtiene una ficha negra.*

a) Es equiprobable obtener una ficha blanca que una negra?

b) Es posible que se obtengan más fichas blancas que negras?

c) *¿Qué sumas propondrías para que la probabilidad de obtener una ficha negra sea del 65%?*

- *Algunos aseguran que la probabilidad es un número entre 0 y 1. ¿Es verdad? ¿Por qué? ¿Qué significa que sea 0? ¿Y que sea 1?*

En una caja hay 40 lápices rojos y 10 lápices verdes. Si se saca un lápiz de la caja sin mirar, será ganador quien adivine el color que salió. ¿Existe alguna estrategia que permita ser el ganador del juego? ¿Por qué?

RECOMENDACIONES PARA LA EVALUACIÓN

Como sabemos, la evaluación es una actividad permanente que forma parte del proceso de enseñanza y el de aprendizaje, es por ello que no debe ser sólo una instancia de información acerca del estado del saber de los alumnos, sino también una instancia de reprogramación permanente de la enseñanza. Si el trabajo que planteamos a los alumnos pretende desarrollar habilidades de producción, de comunicación, de interpretación de la información, etc. entre otras, a la vez que prioriza la participación y el hacerse cargo de la resolución de problemas; el tipo de evaluación debe ser coherente con esta forma de enseñar el área. Debe brindar elementos que reorienten la tarea docente, y permitan al alumno conocer el estado de situación en su tarea de aprender.

Es muy importante que los alumnos sepan qué se espera de ellos al ser evaluado, cuál es el objetivo que persigue cada evaluación, que la calificación sólo muestra la distancia entre lo que se espera que él logre lo que efectivamente ha logrado, y que dicha actividad permitirá, en forma conjunta con el docente, superar las dificultades y/o reformular las prácticas para un mejor acercamiento a los quehaceres propios de la matemática.

No debemos olvidar que la evaluación nunca debe ser la interferencia entre los contenidos que se abordan, y los objetivos que se persiguen; debe ser un diálogo enriquecedor entre alumnos, docentes y el área, el cual genere una actitud de apertura y de reflexión que permita a ambos analizar los desempeños individuales y grupales, desde el lugar que cada uno ocupa. Los alumnos deben encontrarle un sentido a la evaluación, la misma debe ser un reflejo de cómo logran resolver las distintas situaciones problemáticas, las interacciones que se dan durante las actividades que les proponemos, y los aportes que hacen. El análisis de los errores, servirá para mejorar los aprendizajes. Son un punto de partida para procesos de reflexión grupales sobre ideas, procedimientos, técnicas, etc. que se presentan en algún momento como no acertados. Pueden ser un medio que sirva para la construcción de nuevos conocimientos.

Otro aspecto muy importante de la evaluación es, la selección de criterios que organizan el sistema de acreditación, el cual muchas veces sobrepasa y deja de lado la verdadera intencionalidad que posee la evaluación, generando conflictos entre alumnos y docentes, a la vez que obstaculiza el consenso y los acuerdos posibles. Es por ello que sería muy importante construir de forma compartida con nuestros colegas, sin perder de vista las posibilidades reales de los alumnos en sus distintos momentos del aprendizaje, criterios que permitan explicitar y delimitar las acciones concretas que serán evaluadas.

Como antes mencionamos, la evaluación es un proceso fundamental y complejo del proceso de enseñanza y del de aprendizaje, por lo cual debemos tener en cuenta algunos aspectos que nos permiten darle el lugar que le corresponde:

- debe acompañar un recorrido, no sólo el momento final del proceso. De este modo, permite avanzar en el conocimiento mediante conjeturas y refutaciones, aprendiendo a partir de los errores, en algunos casos, tomando como punto de partida los aciertos para luego aproximarse a los desaciertos, los cuales nos darán información para trabajar nuevamente sobre qué falta aprender, dónde se origina la dificultad, en qué parte del proceso existen articulaciones no comprendidas, qué debería enseñarse de un modo distinto, etc.;
- debe permitir reflexionar sobre las acciones que se llevan a cabo para llegar a la meta

propuesta y, analizar desde este lugar, la importancia que tienen los medios que permiten el resultado correcto;

- debe ser un momento en el que el docente pueda observar lo aprendido por sus alumnos, a la vez que es un momento de aprendizaje para él, porque le permite posicionarse como sujeto de conocimiento que intenta transmitir lo que sabe, aceptar que la reflexión sobre la práctica y el estudio lo habilita a acercarse al objeto de conocimiento con otra metodología, la cual resultará beneficiosa para los alumnos. Un docente que evalúa la producción de sus alumnos con una planilla preexistente, sin respetar las diferentes formas de pensar o de resolver una situación problemática, difícilmente pueda percibir que es parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el que está inmerso;
- debe permitir saber qué se evalúa. Si el fin es conocer qué sabe un alumno sobre algún quehacer, no se deben descuidar los aspectos externos o psicológicos que pueden perturbar a cada alumno, en el momento de realizar la evaluación. Para ello, debemos tener en cuenta estrategias tales como, acompañarlo en forma personalizada, reforzar o desestimar alguna forma o instrumento de evaluación, entre otras, para despejar estas variables;
- debe ser un proceso en el que no se confunda la evaluación de un quehacer con la evaluación de una persona, es decir, considerar que el alumno que realiza la evaluación es un sujeto con historia, que piensa, que siente, etc. y espera ser tratado como un sujeto en formación no como alguien que equivale a una nota, a un aprobado o a un desaprobado. Desde este lugar, somos los encargados de "cuidar" la relación que el alumno logre con el conocimiento;

La evaluación de los quehaceres matemáticos, no puede estar separada del proceso de enseñanza y del de aprendizaje porque, como antes expusimos, ellos se retroalimentan. La evaluación juega una función de institucionalización, porque permite destacar lo que es importante del tema evaluado.

De la misma manera que bosquejamos situaciones de enseñanza grupales y/o individuales, organizaremos instancias similares de evaluación. En cualquier caso, los alumnos deben estar bien informados cuando se trate de una o de otra. Si el momento es de evaluación, ellos también estarán al tanto de los criterios que seleccionamos para la misma. Asimismo, afín con los momentos optados para su enseñanza, se estipularán instancias evaluativas de producción de ideas, estrategias, etc; otras de comunicación, y otras de argumentación y validación de los conceptos tratados. Para evaluar estos quehaceres, podemos optar por diferentes tipos de instrumentos, evitaremos escoger siempre la "típica prueba escrita". Cualquiera de los ejemplos propuestos en el presente Diseño Curricular como Recomendación Didáctica, pueden transformarse en una actividad de evaluación, siempre y cuando, como ya dijimos, los alumnos estén al tanto de nuestras intenciones.

Veamos un ejemplo donde se proyecta evaluar la selección, y su correspondiente argumentación de una estrategia apropiada para la construcción de un cuerpo.

Se presentan dos procedimientos diferentes. ¿Es posible, con algunos de ellos, construir una pirámide de base cuadrada? ¿Por qué?

Procedimiento 1

a) Dibujar sobre un papel un cuadrado de 2 cm de lado.

b) Sobre cada uno de los lados del cuadrado, dibujar un triángulo isósceles cuya base sea el lado del cuadrado y los otros lados midan 3 cm. Estos dos lados no se cortan con los lados del cuadrado.

c) Recortar el dibujo, siguiendo los lados del triángulo y plegarlo por los lados del cuadrado.

Procedimiento 2

a) Dibujar sobre un papel un cuadrado de 2 cm de lado.

b) Sobre uno de los lados del cuadrado, dibujar un triángulo isósceles cuya base sea el lado del cuadrado y los otros lados midan 3 cm. Estos lados no se cortan con los lados del cuadrado.

c) Dibujar otro triángulo isósceles congruente con el anterior de manera que los triángulos se toquen en un solo punto y sus bases sean paralelas.

d) Hacer lo mismo que en b) y c) sobre un lado del cuadrado que no sea paralelo al lado elegido para b).

e) Recortar la figura que quedó, por el contorno, y plegarla.

Esta propuesta de evaluación nos posibilita obtener información de los alumnos respecto a determinadas nociones, entre otras, por ejemplo:

- si puede poner en juego procedimientos adecuados;
- si interpreta un procedimiento escrito por otro;
- si es capaz de reproducir un procedimiento;
- si lo realiza eficazmente;
- si identifica el cuerpo solicitado y sus características;
- si puede anticipar la construcción en base a propiedades relacionadas al cuerpo pedido, o si necesita realizar la construcción para resolver la situación;
- si identifica las figuras correctas que forman las caras del cuerpo solicitado;
- si reconoce la representación bidimensional del cuerpo requerido;
- si puede explicar las estrategias y justificar los resultados;
- etc.

Este tipo de análisis, nos permite pensar en la variedad de propuestas que viabilizan la evaluación de distintas prácticas relacionadas con "el hacer matemático".

Estas ideas presentadas respecto a la visión de la evaluación, se espera, que orienten a los docentes en la delicada y compleja tarea de evaluar; que les represente un desafío ante el cual encuentren ideas compartidas que se reflejen en mejoras en los aprendizajes de los alumnos y en sus prácticas de enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

- Berté, A. (1999). *Matemática Dinámica.* Buenos Aires: A-Z Editora.
- Berté, A.(1999). *Matemática de EGB 3 al Polimodal.* Buenos Aires: A-Z Editora.
- Chemello, G; Barallobres, G; Crippa, A; Hanfling, M. (2003). *Universidad Virtual de Quilmes, Diploma Universitario de Formación Docente con Mención en Matemática*: Universidad nacional de Quilmes.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1996). *MATEMÁTICA Metodología de la Enseñanza. Parte I y II* : PRO CIENCIA CONICET.
- Sadosky, P. (2005). *Enseñar Matemática hoy*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Sessa, C. (2005) *Iniciación al estudio didáctico del Algebra.* Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Chevallard, Y.; Bosch, M. y Gascón, J. (1997). *Estudiar Matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Horsori.
- Bressan, A. y otros. (2000). *Razones para Enseñar Geometría en la Educación Básica.* Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.
- Grupo Azarquiel. (1990). *Ideas y Actividades Para Enseñar Algebra.* Madrid: Editorial SINTESIS.
- Itzcovich, H. (2005). *Iniciación al Estudio Didáctico de la Geometría.* Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Chamorro, C. & Belmonte J. (1994). *El problema de la Medida, Didáctica de las Magnitudes Lineales.* España: Editorial SINTES.
- I. Segovia, E., Castro, E., Castro, L. Rico. (1989). *Estimación en Cálculo y Medida.* Madrid: Editorial SINTESIS.
- Alsina, C . (1995). *Invitación a la Didáctica de la Geometría.* Madrid: Editorial SINTESIS.
- Salvador Linares, M., Sánchez García, V. (1988). *Fracciones*. Madrid: Editorial SINTESIS.
- Godino, J.; Bernabéu C.; Castellano J. (1994). *Azar y Probabilidad.* España: Editorial SINTESIS.
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación. (2007). *Cuadernos Para el Aula: Matemática 6.* Buenos Aires: M.E.C.C y T.
- Díaz, A (coordinadora), Agrasar,M., Chemello, G., Chevallard, Y., Crippa. (2010). *Enseñar Matemática en la Escuela Media.* Buenos Aires: .
- Broitman, C, Grimaldi, V., Ponce, H. (2007). *Estudiar Matemática 7.* Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Broitman, C., Escobar, M., Grimaldi, V. ; A. (2010). *Matemática en Sexto*. Buenos Aires: Editorial Santillana.

TALLER DE INTEGRACIÓN Y FORTALECIMIENTO ESCOLAR

LA ENSEÑANZA DEL TALLER DE INTEGRACIÓN Y FORTALECIMIENTO ESCOLAR (TIFE)

Una de las preocupaciones centrales de la Educación Secundaria son las trayectorias escolares de todos los adolescentes y jóvenes (CFE. Res. N° 84/09).

Atender a la obligatoriedad de la Educación Secundaria implica profundos cambios al interior de las instituciones, requiere el despliegue de dispositivos orientados a posibilitar el ingreso al nivel, y de estrategias que atiendan y sostengan las trayectorias escolares de los alumnos, las que deben ser acompañadas y evaluadas para que puedan ser continuas y completas[253].

Lograr un ingreso adecuado al nivel, supone dar continuidad a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes que ingresan al 1° año del Ciclo Básico de la Educación Secundaria. Para ésto es necesario desarrollar procesos de articulación inter e intra institucional para que, entre otros aspectos, los equipos de gestión y los docentes de ambos niveles (primaria y secundaria) construyan espacios de intercambio y de trabajo colaborativo con la participación de alumnos y familias. En este sentido es necesario reestablecer el vínculo con la familia, e

[253] Nos referimos a trayectorias continuas cuando logran sostenerse en el tiempo y completas cuando se alcanza la terminalidad de los estudios al egresar del nivel.

institucionalizar acciones que la incluyan para acompañar a los alumnos en la nueva experiencia, atender sus necesidades, demandas, preocupaciones y sostener su proceso educativo.

Entonces, lo mencionado implica reconocer la heterogeneidad de nuestros alumnos, y supone asumir el compromiso de diseñar e implementar propuestas inclusivas y cooperativas dirigidas a producir conocimiento, habilitando formas de convivencia basadas en el respeto, la solidaridad y la empatía. A menudo, nos encontramos en nuestras escuelas con jóvenes ingresantes temerosos, retraídos, con dificultades para establecer vínculos con sus pares y adultos. Convocarlos, darles voz, propiciar que sean parte, situarlos en el centro de la escena es nuestra obligación, responsabilidad y desafío.

En este marco, se presenta la propuesta del Taller de Integración y Fortalecimiento Escolar (TIFE) no como la "panacea" a las cuestiones mencionadas, sino como un espacio que complemente y resignifique iniciativas, esfuerzos y proyectos institucionales que faciliten los procesos de integración, y fortalezcan las trayectorias escolares de los estudiantes. Por ésto, el Taller se ha pensado como un espacio:

- que facilite la integración a la vida institucional del Nivel Secundario, contribuyendo a que sean "habitantes" del espacio escolar,
- donde los alumnos sean constructores y actores, que los habilite a expresarse de diferentes formas, fomentando prácticas democráticas, en el que puedan explicitar sus intereses y proponer temáticas a abordar,
- que fortalezca los procesos de enseñanza y de aprendizaje, entre otros aspectos.

Este Taller pretende constituirse en una propuesta abierta y flexible para brindar a cada joven, según su propio ritmo, la oportunidad de desarrollar sus potencialidades, y lograr una integración favorable en el nuevo ámbito educativo-institucional. Claro está que dicha propuesta educativa, debe diseñarse y sustentarse a nivel institucional, fortaleciendo la función tutorial de la escuela en general. Los equipos de gestión constituyen el origen y fundamento que impulsa y sostiene la creación de equipos colaborativos, y la posterior concreción de estrategias/acciones destinadas a la atención de las particularidades en las trayectorias escolares de los alumnos. Esto no debería quedar a merced de la "buena voluntad de unos pocos docentes". Es necesario instalar y sistematizar la variedad en las ofertas educativas, que se proponen desde la institución.

Generar una propuesta educativa que atienda las necesidades que asumen a diario docentes, preceptores y familias en los primeros años del Nivel de Educación Secundaria resulta desafiante. La Educación secundaria (en general) y el Ciclo Básico (en particular), se constituye en terreno fértil para el cultivo "artesanal" y creativo de aprendizajes sólidos, para ello deberán promover condiciones que posibiliten y sostengan el ingreso, la continuidad y egreso de los alumnos.

Dada su función pedagógica, el espacio del TIFE pretende cuidar a los alumnos desde la enseñanza. El diseño de una propuesta pedagógico-didáctica pertinente y convocante, debe acompañarse de un clima grupal que favorezca el desarrollo del contrato pedagógico-vincular acordado con los alumnos. En dicho espacio, se abordarán situaciones que ameritan ser enseñadas y aprendidas sistemáticamente. La construcción de vínculos, la organización del conocimiento, la comprensión de los propios procesos intelectuales, la identificación de falencias en la comunicación grupal, etc., se constituyen en contenidos a ser abordados. De la misma manera que se enseña a leer un texto como contenido curricular, los contenidos propuestos en este espacio se constituirán en otros "textos" que necesitan ser leídos, a fin de recuperar la verdadera dimensión pedagógica del Taller. Lejos de la idea de "vaciamiento" de contenidos, surge esta propuesta cargada de enseñanzas que irán resignificándose con los aportes e inquietudes planteadas por los alumnos en el transcurso del TIFE.

Algunas notas distintivas del Taller son: flexibilidad, dinamismo, co-construcción y cooperación. Esto habilita la posibilidad de distintos agrupamientos de alumnos en función de las tareas, las

necesidades de trabajo relacionadas al aprendizaje de contenidos específicos, dinámicas vinculares, intereses de los alumnos, etc., generando un espacio más dinámico y participativo.

> [...] es propicio para el aprendizaje y para favorecer los vínculos entre alumnos, [...] que haya cierta circulación en la composición de los grupos. Se trata en definitiva de variaciones en las formas de organización de agrupamiento de los sujetos pero también de los tiempos y los espacios en la escuela. [...] se plantea la posibilidad de establecer algunas alternativas para enseñar y aprender con otros compañeros y docentes (Batiuk, V. 2008).

El Docente a cargo del TIFE sostiene una relación de pares con el resto de sus colegas. La tarea del Docente del TIFE se enmarca en un ámbito de trabajo colaborativo, articulado y fluido con el resto de sus colegas (docentes, equipos técnicos, departamento de orientación, equipo de gestión, coordinadores de área y de ciclo), a partir del intercambio y el establecimiento de acuerdos en pos de mejorar la propuesta pedagógica y fortalecer así las estrategias de inclusión. En este sentido, son necesarios encuentros periódicos, institucionalizados, entre los actores educativos mencionados, a fin de planificar la propuesta a desarrollar en el Taller, analizar conjuntamente las situaciones áulicas generales y particulares de los alumnos, establecer articulaciones con otros espacios curriculares y consensuar estrategias a implementar.

Respecto de la evaluación de este espacio curricular, es importante aclarar que lo que se enseñe en el TIFE será evaluado, lo cual no significa que sea un espacio para acreditar. Los insumos derivados de la evaluación deben ser analizados en las reuniones destinadas a tal fin, en las que participen docentes de todos los espacios curriculares, equipos de gestión, técnico-pedagógicos, coordinadores de áreas y de ciclo, para reflexionar y tomar las decisiones necesarias a fin de optimizar los procesos de enseñanza, de evaluación, de aprendizaje, etc. acompañando y sosteniendo las trayectorias escolares de los alumnos.

De esta manera, el "Taller de Integración y Fortalecimiento Escolar", se constituye en un escenario, entre otros posibles, en el que se desarrolla y se concreta la función tutorial de la escuela.

PROPÓSITOS

- Desarrollar estrategias referidas a la Integración a la vida del Nivel Secundario y al Fortalecimiento de los procesos de aprendizaje que fortalezcan y sostengan la transición del nivel primario al secundario, el acceso y permanencia en este último.
- Acompañar al alumno en la Integración a la vida del Nivel Secundario, facilitándole la apropiación de los rasgos propios de la actividad escolar para acrecentar su autonomía y seguridad.
- Incluir a los estudiantes en las distintas actividades de la propuesta escolar, para propiciar prácticas democráticas que apunten al fortalecimiento de la convivencia escolar.
- Desarrollar estrategias didácticas diversas, flexibles y contextualizadas respecto de la cotidianeidad de los alumnos, para recuperar temas de interés social o del grupo/clase.
- Articular saberes de los distintos espacios curriculares, a partir de la recreación y recontextualización de los "materiales de estudio", para enriquecer las estrategias de aprendizaje.
- Generar dispositivos pedagógicos que desarrollen en los alumnos la responsabilidad y compromiso en la gestión de sus tareas escolares.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

EJES Y CONTENIDOS

El presente apartado pretende explicitar qué enseñar en el espacio del Taller. Los contenidos se han organizado en función de 2 ejes que estructuran la propuesta: **"Integración a la vida del Nivel Secundario"** y **"Fortalecimiento de los procesos de aprendizaje"**. Dicha organización no supone el abordaje lineal de los ejes ni de los contenidos propuestos, sino que reafirmamos los criterios de flexibilidad, apertura y dinamismo explicitados en la fundamentación. En tal sentido se habilita la creación de diferentes formatos pedagógicos[254] para el tratamiento de los contenidos, que a continuación se explicitarán.

INTEGRACIÓN A LA VIDA DEL NIVEL SECUNDARIO

Aprender en la escuela no incluye solamente contenidos de cada espacio curricular, sino también apropiarse de los rasgos propios de la actividad escolar, es decir, los alumnos necesitan aprender el conjunto de reglas explícitas e implícitas que permiten habitar la institución (Baquero, R. y Terigi, F. 1996) . Por ésto, la escuela debe ofrecer situaciones de enseñanza que promuevan, en los alumnos que ingresan al nivel, la integración a la vida institucional[255]. Estas situaciones de enseñanza pretenden favorecer la participación en la construcción y respeto del Acuerdo Escolar de Convivencia (AEC), la resolución de situaciones cotidianas de modo autónomo, el ofrecimiento y solicitud de ayuda, y la búsqueda del diálogo para la resolución de conflictos (Barreiro, T. 2009).

Integrar al alumno a la vida de la Educación Secundaria y abordar el AEC, implica enseñarle a los adolescentes qué significa "ser alumno" del Nivel Secundario, con los derechos y responsabilidades que ello supone, conlleva enseñarles a reconocer y construir nuevos vínculos, identificar otros espacios, otras formas de organización del tiempo escolar y extraescolar, otros modos de estudiar y aprender, otros estilos de enseñanza, etc. Esto requiere de estrategias "que contribuyan a la apropiación de la experiencia escolar" (Resolución 84/09. CFE).

- Conocimiento y apropiación activa de las características propias de la Educación Secundaria: los diferentes espacios, tiempos y actores institucionales, análisis del AEC vigente, revisión y/o creación de nuevas normas de convivencia a nivel institucional y áulico, construcción de nuevos vínculos en pos de una progresiva integración institucional.
- Conformación conjunta del clima grupal y contrato pedagógico, posibilitando la participación de todos los alumnos.
- Elaboración conjunta y activa de una matriz de trabajo cooperativa, valorando el intercambio y la posibilidad de capitalizar la opinión ajena.
- Observación y análisis de las dinámicas grupales predominantes en el aula, propiciando la explicitación de situaciones beneficiosas y/o perjudiciales para la conformación del grupo.
- Conocimiento y distinción de los distintos roles que se despliegan en el grupo clase y a nivel institucional, identificando las funciones implicadas en cada caso.
- Identificación de las posibilidades, necesidades y dificultades grupales e individuales, atendiendo y superando las mismas.
- Participación e interacción en trabajos grupales, desarrollando habilidades sociales (comunicación, toma y sesión de la palabra, respeto, empatía, solidaridad, entre otras)

[254] Para ampliar esta idea se sugiere la lectura de la Resolución CFE 93/09.

[255] Es necesario considerar que el alumno ingresante se encuentra con nuevos compañeros, nuevos adultos con variados roles (de una "seño" a varios profesores, tutor, preceptor, psicopedagogo, coordinador, etc.) nuevos espacios y tiempos para la organización escolar.

- Identificación y explicitación de obstáculos presentes en los procesos de comunicación, favoreciendo la búsqueda conjunta de soluciones para superarlos.
- Incorporación progresiva de nuevas redes de comunicación intra grupal e interinstitucional, estableciendo intercambios con la comunidad escolar/barrial a la que pertenece.
- Co-construcción de la identidad grupal basada en: la disposición y apertura a la escucha mutua y la empatía, y el desarrollo de la pertenencia grupal activa y construcción de lo común, valorando las manifestaciones emocionales.
- Participación institucional, generando niveles crecientes de autonomía en sus desempeños.
- Apropiación de mecanismos necesarios en el análisis de conflictos emergentes, habilitando la escucha y la palabra en intercambios orales.
- Incorporación de prácticas de hábitos saludables (diálogo, actitudes pro-sociales, empatía, reciprocidad, entre otros) vinculadas con el uso de la mediación en la resolución de conflictos.
- Reconocimiento y análisis de los estereotipos, creencias y mandatos culturales, reflexionando sobre sus influencias en la conformación de hábitos y regulación de comportamientos.

FORTALECIMIENTO DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE

El presente eje, pretende fortalecer los procesos de aprendizaje a través de situaciones didácticas que articulen saberes de los distintos espacios curriculares, por medio de la recontextualización y recreación de las actividades, trabajos prácticos, material bibliográfico, instrumentos de evaluación que se utilicen en las distintas áreas. Asimismo, se promoverá el análisis de casos sociales cotidianos y el abordaje de situaciones problemáticas que requieran "activar" distintos saberes. Además se propiciará la práctica de estrategias que facilitan la comprensión y comunicación de la información:

- Lectura y selección
- Registro y organización
- Análisis crítico
- Comunicación oral y escrita

- Análisis y comprensión de los aspectos que conforman el cambio curricular e institucional de un nivel a otro.
- Reconocimiento de las demandas que la escuela solicita al alumno, asumiendo la función que implica dicho rol.
- Reflexión en torno a las responsabilidades que trae la inclusión en el Nivel de Educación Secundaria, valorando las conclusiones a las que arriba cada alumno.
- Organización de recursos destinados a la tarea escolar: clasificación de bibliografía, selección de información acorde a la solicitud, revisión y ordenamiento de la carpeta escolar, entre otras.
- Construcción del tiempo escolar, considerando la organización de una agenda: las fechas, tiempos de estudio y entrega de actividades/trabajos prácticos, entre otras.
- Interpretación de consignas dadas y su resolución, ampliando los niveles de autonomía.
- Búsqueda, organización, y comprensión de la información optimizando el desarrollo de tales procesos.
- Concientización de los procesos y estrategias intelectuales que despliega el alumno, sistematizando acciones que facilitan su aprendizaje.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

- Identificación de fortalezas y debilidades en el proceso de apropiación del conocimiento, capitalizando unas y superando otras.
- Identificación y confrontación de ideas, fundamentando la propia postura.
- Construcción activa y dinámica de significados, considerando los conocimientos anteriores.
- Detección de posibles puntos de encuentro entre espacios curriculares, facilitando la construcción de una mirada global respecto de los conocimientos escolares.

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS

El siguiente apartado, pretende constituirse en un material de consulta que colabore en la enseñanza de los contenidos previstos para el presente espacio curricular. Los ejemplos que se explicitan a continuación, son sólo algunos modos posibles de abordaje de los contenidos; ni los únicos ni los mejores, sólo algunos posibles que funcionan como disparadores u orientaciones factibles de ser mejoradas y enriquecidas con las vivencias de cada docente.

Recuperando el carácter abierto, dinámico y flexible del TIFE consideramos oportuno, en ocasiones, variar su formato enmarcados en lo prescripto por la Resolución CFE 93/09. Si bien el formato general es de Taller, esto no impide que la institución habilite la reorganización del espacio en: seminarios, proyectos sociocomunitarios, ateneos, salidas de campo, observatorios, entre otros formatos posibles que posibiliten distintos modos de agrupar a los alumnos, el establecimiento de un vínculo pedagógico más potente, los aportes de otros actores sociales, una nueva estructura espacio-temporal en las propuestas de enseñanza, etc.

La Educación Secundaria, en sus primeros años (Ciclo Básico), se constituye en un "lugar desconocido" que espera por ser habitado. Los alumnos ingresantes se encuentran con nuevos desafíos, con otra cultura institucional, con nuevas exigencias y prácticas que pueden ser abordadas como contenidos de enseñanza, antes y durante el tránsito de un nivel a otro. Transformar este proceso de transición en objeto de estudio, supone finalizar una etapa conocida e inaugurar el despeje de una incógnita, un enigma que despierta temores, inseguridades, dudas, desconfianzas. Los adultos referentes de la institución, con el propósito de generar el nuevo saber escolar en un espacio de construcción conjunta, cobran relevancia a partir del vínculo establecido con los alumnos.

Convertir el paso de un nivel a otro en contenidos de enseñanza, implica pensar una serie de propuestas que habiliten en los alumnos el conocimiento y comprensión de la organización y funcionamiento del nuevo nivel, y la clarificación respecto de qué se espera de ellos. Convivir con otros (adultos y pares) desconocidos y diferentes, con distintos modos de organización de espacios, roles, tiempos, tareas, etc. supone complejos aprendizajes de orden cognitivo, práctico y emocional. En tal sentido la socialización escolar, junto con la reflexión sobre las prácticas de interacción, se convierten en contenidos para la enseñanza.

Con relación al eje **Integración a la vida del Nivel Secundario** sugerimos:

- Instituir recorridos guiados por el edificio escolar, antes del inicio formal de actividades. Los mismos pueden estar a cargo de los adultos, que acompañarán a los alumnos durante el inicio y transcurso del ciclo lectivo, puede ser el tutor, un preceptor, un integrante del Departamento de Orientación, etc. Además, se puede solicitar la colaboración de los adultos a cargo de cada dependencia para que expliquen a los alumnos qué trabajo se hace allí, qué pueden solicitar, cómo funciona esa dependencia, etc. Es factible, también, que alumnos avanzados (de 3er año del Ciclo Básico o del Ciclo Orientado) acompañen a los ingresantes por este recorrido, recuperando sus experiencias a lo largo de sus trayectorias. Los alumnos conocerán la ubicación espacial de las distintas dependencias que conforman la institución

(aulas, baños, biblioteca, laboratorio, secretaría de alumnos, sala de profesores, departamento de orientación, cocina, sala de lectura/audiovisuales, laboratorio de Informática, preceptoría, rectoría, coordinación de áreas, gimnasio, etc.) sus actores institucionales, sus funciones e incumbencias.

- Impulsar la presentación e interacción del grupo, a través de dinámicas grupales que habiliten espacios lúdicos y propicios para la desinhibición. Se sugiere iniciar cada clase proponiendo variedad de modos de conocerse, fortaleciendo la confianza y consolidando los lazos intragrupales.

Algunas estrategias pueden ser:

El cronometrado: El coordinador[256] estipula un período/lapso de tiempo (10 o 15 seg.) que será respetado por todos como límite/tope para presentarse. La idea es que todos realicen un recorte de la información que transmitirán al resto de sus compañeros, respecto de algunas características personales.

Los clasificados: Cada alumno confecciona un aviso promocionándose como si estuviera a la "venta". La elaboración del aviso supone la "publicación" de sus particularidades, de aquellas notas distintivas que lo hacen único. Luego de elaborados, los avisos serán mezclados, y cada participante tomará uno al azar para presentar al compañero que lo ha elaborado.

Tejer y destejer: Quizás esta sea la técnica más usual en los trabajos grupales, aún así consideramos valiosa su implementación y los efectos que puede producir en el grupo. Puede ser utilizada para presentación del grupo o para el abordaje de alguna temática. El coordinador dispondrá a los alumnos en círculo, pueden estar parados o sentados. Luego se presentará el coordinador que tendrá consigo un ovillo de lana (o algo similar). Al terminar su presentación, procederá a enlazar su muñeca con la punta del ovillo y lo arrojará hacia un alumno para que se presente. Ese alumno volverá a enlazar su mano y lo arrojará hacia otro, así hasta que se forme un tejido que abarque a todo el grupo. Una vez presentados todos, el coordinador podrá reflexionar acerca de la forma y trama del tejido, de sus espacios libres, qué pasa si todos tensionamos la red, qué pasa si bajamos la mano, qué pasaría si lo soltamos, qué podría estar representando este tejido, etc. Luego, el ovillo recorrerá el camino inverso, y cada alumno deberá recordar el nombre del compañero que se lo arrojó. Una variante en la consigna, puede plantear que cada uno exprese qué espera del año, qué espera encontrar en ese espacio curricular, qué actitudes le molestan de otras personas, qué está dispuesto a hacer para colaborar con un buen clima de trabajo, etc.

Con golosinas: La dinámica consiste en la agrupación de los alumnos, por ejemplo, según el color del papel del caramelo, según el sabor del chupetín elegido, según la forma de la galletita seleccionada. El coordinador colocará en una bolsa de tela (o algún material que no sea transparente) una cantidad acorde de galletitas, caramelos o chupetines. Puede pedir que se agrupen de a dos, o en grupos de mayor cantidad. La idea es que el coordinador circule por los bancos con la bolsa, y que cada alumno extraiga un elemento que le permitirá agruparse con su/s compañero/s según la intención del docente.

Armando frases: El coordinador elaborará tarjetas que contengan un extracto de una frase, de una canción o de un refrán. Cada alumno tomará una, y buscará la parte que falta para poder leer la frase completa. La cantidad de partes de cada frase, será de acuerdo a la cantidad de alumnos que necesito agrupar.

Buscando al dueño: Cada alumno colocará en un recipiente que no sea transparente un objeto personal (reloj, anillo, hebilla, colgante, lapicera, llavero, etc.) luego, el coordinador circulará para que cada alumno escoja un objeto al azar y busque a su dueño para establecer un diálogo e intercambiar información acerca de sí mismo y del objeto.

[256] Cuando decimos coordinador nos referimos al adulto (docente, tutor, preceptor, profesor, etc.) que está a cargo de la coordinación de la técnica.

Se sugiere la siguiente bibliografía para enriquecer la variedad en los modos de abordar el trabajo grupal:

- Brites, G y Müller, M (2008) 101 Juegos para educadores, padres y docentes. Buenos Aires: Bonum.
- Cirigliano, G y Villaverde, A (1997) Dinámica de grupos y educación. Buenos Aires: Lumen-Hvmanitas.
- Gamboa, S y Ramos, R (1998) Juegos diferentes. Buenos Aires: Bonum.
- Piterbarg, Adriana (2011) RHT, Recursos, herramientas, y técnicas para el acontecer grupal. Buenos Aires: Nuevos Tiempos
- Piterbarg, Adriana (2004) Puntos de partida. Técnicas de acción para el coordinador grupal. Buenos Aires: Nuevos Tiempos.

- Administración de instrumentos destinados a la recolección de datos (encuestas, cuestionarios, entrevistas) para conocer sus inquietudes. Dicha actividad, suele ser un recurso que posibilita al docente la reformulación y/o inclusión de algunos contenidos en su propuesta curricular. Por ejemplo, se puede comentar/analizar el régimen de inasistencias vigente, el uso de las "horas libres", las condiciones de promoción y acreditación de los espacios curriculares, equivalencias, beneficios y/o perjuicios en los pases de una escuela a otra, etc. A la hora de planificar una entrevista, se debe tener en cuenta:

Lugar: en lo posible debe ser un sitio discreto, libre de interrupciones y ruidos molestos, alejado del tránsito de otros actores institucionales. **Modalidad**: puede ser en pequeños grupos o individual, de acuerdo a los **objetivos** perseguidos. Los mismos deben estar claros antes de comenzada la entrevista, se debe tener presente si se pretende detectar y/o resolver problemas de integración, de conducta, de rendimiento, de rechazo social, si se pretende fomentar la cohesión del grupo, la empatía, la motivación del/los alumno/s. La **extensión** debe ser acotada, evitando detalles triviales y ambigüedades que corran el foco de la cuestión a tratar, obviando caer en reproches y recriminaciones sobre el pasado, y apuntando a conductas/reacciones futuras. Se sugiere comenzar creando un clima cordial, mediante un saludo afectivo y llamando al alumno por su nombre. Las preguntas que se formulen deben evitar tensión, inquisición, sentencia. Deben apuntar a la mayor recolección de información posible, se debe negociar cuáles datos convendría comunicar a los padres y cuáles no. En el momento del cierre de la entrevista, conviene establecer **acuerdos** en términos de comportamientos esperables, sugerir respetando su nivel de autonomía, y fijar metas a corto plazo.

- Elaborar una "carta de presentación" al inicio del ciclo lectivo, a fin de contactarse con los familiares/responsables del alumno. En la misma se puede informar los horarios disponibles que tiene el docente a cargo del TIFE para recibir consultas, el teléfono de la escuela, los días y horarios (semanales, quincenales o mensuales) que se destinarán a reuniones, la modalidad de trabajo que se adoptará. Además, es oportuno solicitar los números telefónicos de los padres/familiar a cargo para llamarlos ante cualquier emergencia que pudiera surgir en la institución. Resulta interesante comenzar a conocer a los alumnos y a sus familias interpretando, entre otros aspectos, los tiempos (inmediatamente, tardíamente, nunca vuelve) y modos (firmada, arrugada, sin firmar, rota,) en que esas cartas vuelven, o no, a la escuela.
- Realizar reuniones/entrevistas con la madre/ el padre/ o algún adulto responsable del alumno. Se recomienda llevar adelante dicho encuentro, articulando con miembros de los equipos técnicos-pedagógicos y/o departamento de orientación que estén al tanto de la situación actual del alumno. En ocasiones, resulta necesario y de utilidad encontrarse con algún referente adulto a cargo del estudiante, a fin de establecer acuerdos y/o intercambiar información. Consideramos importante aunar criterios, y sugerir determinadas acciones para

llevar adelante una entrevista. En tal sentido citaremos algunas sugerencias que explicita Orts (2011) en su libro *Cómo dar*

- *clase a los que no quieren.*

PARA TENER EN CUENTA	**PARA EVITAR**
- Preparar la entrevista y recoger con antelación información del rendimiento y conducta del alumno en todas las materias. - Crear un clima positivo de confianza y colaboración. - Tener claro el objetivo de la entrevista y hacerlo explícito al principio. - Mostrar una actitud comprensiva y empática (ponerse en el lugar de los padres). - Resumir de vez en cuando. - Dejar que los padres se expresen con libertad. - Centrarse en el tema, con un lenguaje sencillo y directo. - No tener prisa ni aparentarla. - No hablar demasiado. - No hacer juicios prematuros. - Hacer las preguntas más delicadas en mitad de la entrevista. - Ayudar a clarificar la situación, sin imponer la solución. - Centrarse en el futuro (proactividad). - Rebajar la tensión y la hostilidad como premisa para abordar cualquier tema. - Postergar la entrevista cuando están agresivos o no se puede avanzar. - Al final, hacer un resumen de los acuerdos y compromisos. - Agradecer la colaboración.	- Erigirse en juez. - Convertir la situación en un interrogatorio. - Querer controlar la situación totalmente. - Limitarse a dar información. - Presentar el problema como algo irresoluble. - Buscar culpables. - Tomar partido sólo por los padres o sólo por el alumno. - Mostrar prisa. - Querer resolver todo en una sola entrevista.

- Fortalecer la autoestima de los alumnos, invitándolos a descubrir sus potencialidades y que sus aportes son valiosos. La connotación positiva debe ser "moneda corriente" en el aula. Maximizar los aciertos y minimizar los déficits. En ocasiones nos encontramos con alumnos que se niegan a resolver las actividades propuestas, en algunos casos lo único que pretenden

los alumnos es protegerse de posibles fracasos. Es más fácil decir "no quiero trabajar" que asumir el compromiso y correr el riesgo de quedar expuesto, ridiculizado y/o etiquetado como "el que no entiende/sabe".

Algunas posibles acciones serían: Alentar la participación en clase, afianzar la idea de que todos tenemos capacidades y que, con esfuerzo, podemos alcanzar las metas propuestas, considerar al error como parte constitutiva del aprendizaje y desestimarlo como objeto de burlas, identificar sus fortalezas y debilidades a fin de acordar un proyecto de trabajo acorde a sus posibilidades, mantener entrevistas sistemáticas que apunten al seguimiento del plan de trabajo acordado y reposicionen al alumno como estudiante con responsabilidades y derechos.

- Proyección de películas o extractos de escenas, que aborden problemáticas adolescentes actuales y que hayan surgido en el transcurso de una clase. En ocasiones, resulta interesante mostrar a los alumnos situaciones que les parecen alejadas o descontextualizadas, para luego relacionarlas con vivencias que ellos experimentan a diario. El docente podrá presentar las actividades antes o después de la proyección, y guiará el debate final intentando que los alumnos puedan realizar un paralelismo entre la realidad y la ficción, elevar sus niveles de abstracción, interpretar metáforas presentes en la película, etc. Algunas películas sugeridas para su análisis:

  Los Coristas (2004) Christophe Barratier

  Happy Feet (2006) George Miller

  Los escritores de la libertad (2007) Richard LaGravenese

  Kids (1995) Larry Clark

  Mentes peligrosas (1995) John Smith

  El señor de las moscas (1990) Harry Hook

  La Ola (2008) Dennis Gansel

  Machuca (2004) Andrés Wood

  Caterina va in Roma (2003) Paolo Virzi

  Un niño grande (2002) Paul y Chris Weitz, entre otras.

Antes y después de la proyección de la película, el docente y los alumnos deben tener clara la intención pedagógica perseguida. El mismo ejercicio se puede realizar con material literario (cuentos, leyendas, fábulas, etc.), canciones o imágenes/fotos acordes con la temática que se quiere abordar.

Para acceder a fotos, películas y textos se recomienda utilizar la siguiente página web de la UNESCO: www.wdl.org

- Proponer Juegos de Rol que recuperen situaciones concretas que hayan sucedido en el aula, en el recreo o fuera de la escuela. Se puede compartir una clase con el Profesor de Teatro e intercambiar roles/papeles para que los alumnos experimenten la empatía. Recuperar situaciones concretas para un trabajo de análisis, posibilitará que cada alumno vivencie lo que sintió su compañero. Se podría introducir la participación de otro alumno que sea mediador y ensaye variedad de modos de resolución del conflicto planteado. También se puede abrir el debate a todo el grupo clase.

- Organizar encuentros de alumnos de 1er año con alumnos del último año del nivel primario. Allí, los alumnos de 1er año tendrán la posibilidad de expresar y comunicar la propia experiencia de ingreso al nivel, ante un auditorio co-etario con el cual comparten "modos de decir". Además se les habilita la posibilidad y el ejercicio de recapitular, de hacer memoria y secuenciar los distintos estados y/o etapas por las que fueron transitando, hasta lograr mayor autonomía y/o seguridad para desenvolverse en la institución. Todo ello supone,

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

inevitablemente, el abordaje de contenidos relacionados con los quehaceres propios de las Prácticas del Lenguaje.

Con relación al eje **Fortalecimiento de los procesos de aprendizaje**:

En concordancia con lo expresado en la Resolución CFE. 93/09, el presente eje pretende constituirse en un conjunto de estrategias de aprendizaje que circulen por carriles paralelos y complementarios a las propuestas de enseñanza regulares. A partir de considerar que cada alumno realiza procesos de aprendizaje particulares, es que se gesta la necesidad de intervenir y orientar acerca de cuál es la trayectoria más conveniente de recorrer.

Ofrecer a los alumnos instancias que permitan la identificación de obstáculos presentes en sus procesos de aprendizaje, de dificultades en el abordaje de algunos contenidos específicos, de fortalezas con las que cuenta para "echar mano" oportunamente, supone el trabajo colectivo de los equipos docentes para diseñar propuestas alternativas que, con clara intencionalidad pedagógica, colaboren en la construcción del conocimiento que transita cada alumno.

Las horas destinadas al TIFE pueden, en ocasiones, transformarse en espacios de apoyo vinculados a la revisión de la enseñanza de los diferentes espacios curriculares, y a elevar la calidad de los aprendizajes. El docente a cargo del TIFE deberá evaluar cuál es el espacio curricular que presenta mayor necesidad de apoyo para el grupo, como así también las particularidades en la trayectoria de cada alumno para recuperar y/o afianzar los aprendizajes en tal sentido. Es decir, es fundamental que algunos tiempos del taller se organicen en función de los destinatarios y la identificación de problemas específicos, para luego tomar decisiones: cuáles son los contenidos a priorizar, en qué espacio curricular tienen las notas más bajas, qué hacer si necesitan acompañamiento para rendir recuperatorios, equivalencias, exámenes previos o finales, etc. Queremos señalar, como ya hemos dicho, que el taller no debe agotarse en meros encuentros para "repasar" y/o recuperar aquello que ya se ha enseñado, pero resulta oportuno reservar algunos encuentros para tal fin. En este marco deben ser instancias previamente planificadas, más allá de lo que pueda dar lugar al emergente o a lo que los alumnos necesitan consultar.

El docente promoverá la reflexión y el compromiso del estudiante en el proceso cognitivo que está transitando. En tal sentido es posible que el alumno elabore un plan de trabajo, conjuntamente con el docente, centrado en la concientización de sus fortalezas y debilidades. Dicho "plan de trabajo" debiera considerar e incluir:

- La situación escolar de cada alumno, centrándose en los motivos personales o institucionales que están provocando una situación de riesgo pedagógico, y sobre las cuales se debiera intervenir preventivamente.
- La construcción de una agenda de tareas (grupal y personal) contribuirá a la organización de los tiempos destinados a cada actividad. Es recomendable elaborar una agenda semanal grupal, que estará a la vista de todos los alumnos en el aula, todos tendrán la oportunidad de consultarla/completarla y la información que en ella figure estará continuamente a la vista. Allí pueden aparecer, por ejemplo, los plazos de entrega de trabajos prácticos, las salidas didácticas, las entrevistas con especialistas, las consultas con profesores, las reuniones de estudio entre compañeros, las reuniones del docente a cargo del TIFE con los padres/responsables, las evaluaciones y/o recuperatorios, etc. Es posible enviar una copia de la agenda a los padres vía cuaderno de comunicaciones.

Por otra parte cada alumno, de acuerdo a su propio trayecto y prioridades, deberá elaborar su agenda con la orientación del docente a cargo del TIFE. Claro está que las agendas se basarán en los acuerdos mínimos entre el cuerpo docente y los alumnos, que los docentes informarán con el suficiente tiempo las fechas y contenidos de las evaluaciones, y que ambas partes asumirán compromisos para llevar adelante lo pactado en la agenda.

- La definición de los espacios curriculares sobre las cuales se focalizarán las acciones, priorizando aquellas con mayor cantidad de desaprobados o en riesgo de desaprobación.
- La orientación de los alumnos para el uso y pedido de distintos espacios: aulas, bibliotecas, laboratorios, SUM, sala de lectura, etc.
- La forma de optimizar a los alumnos el acceso a la información, bibliografía y recursos tecnológicos disponibles en la escuela.
- El diseño e implementación de actividades (debates, intercambios en díadas, mesas redondas, etc.) que permitan a los alumnos dar cuenta de los conocimientos adquiridos.
- El monitoreo de la selección bibliográfica que realiza el alumno, en función de los contenidos a trabajar.
- El acompañamiento y ayuda para la organización de las carpetas, y de todos los materiales que se necesitan para la asistencia a clase.

Propuestas didácticas integradas

Las siguientes propuestas integran los 2 ejes, es decir que apuntan al fortalecimiento de los vínculos, incorporando el trabajo específico con saberes de un área particular.

El acercamiento y participación en variadas situaciones de la vida social, incluye la enseñanza y adquisición de diversos aprendizajes que posibiliten a los adolescentes manifestar, a nivel individual, grupal e institucional, necesidades, inquietudes, conflictos, y los invitará a la reflexión y toma de conciencia, asumiendo una actitud de auto-cuidado, de los otros y del medio.

Las mismas podrían expresarse a través de:

- Armado de un periódico mural, cartelera, revista o sumario escolar, actualizando el estado de avance o estancamiento de las distintas situaciones seleccionadas,
- Participación en distintos medios de comunicación (radio, TV, diario) a fin de informar sobre la situación planteada, hacer saber a la comunidad el modo en que están participando e invitarlos; difundir, si las hubiera, las producciones realizadas,
- Participación en campañas, concursos (literarios-artísticos-fotográficos), cortometrajes, involucrándose activamente en la elección y difusión de esa problemática.
- Análisis de casos o testimonios que, por diversas razones, han sido causales de discriminación.

La construcción de un DIARIO ESCOLAR invita a los alumnos a recuperar y registrar por escrito sentimientos, impresiones, y todas aquellas observaciones que no pueda exteriorizar con palabras, en especial aquellas actitudes, expresiones y emociones que se desencadenan en una situación concreta (relación con un familiar, compañero- docente- conocimiento escolar). Este diario pertenece al alumno y está bajo su control, es quien decidirá con quien compartir lo expresado, con el tutor, compañero, u otro docente referente.

La conformación y legitimación de ASAMBLEAS habilita el diálogo, la comunicación e intercambio de experiencias. Las mismas permitirán el conocimiento de las características individuales de los alumnos, el desarrollo de las distintas habilidades expresivo-comunicativas y la intervención oportuna frente a conflictos que se plantean en la dinámica grupal. Se requiere de:

- la creación de un clima favorable para el intercambio, frecuencia y espacio en el que se desarrollarán,
- la explicitación del encuadre, metodología y recursos necesarios,
- la construcción de acuerdos básicos, mediados por procesos de negociación responsable,
- la implementación de "técnicas" grupales como instrumentos de carácter lúdico y participativo, que ayudarán a la aceptación de las necesidades concretas que manifiestan

algunos compañeros. Confianza, comprensión e interacción, permiten al grupo experimentar y tomar conciencia de las posibilidades y limitaciones individuales que aportan, o no, a la conformación del sentido de pertenencia.

- la evaluación constante de dicho espacio, la observación y escucha activa potenciarán el relacionarse constructivamente con los demás, adoptando actitudes flexibles, superando inhibiciones y prejuicios, rechazando todo tipo de discriminación,
- el registro escrito y sistemático de las "vivencias", formará parte de la memoria colectiva del grupo.

Tal como sostiene la Resolución CFE 93/09, estas propuestas de enseñanza, intentan acentuar y priorizar la intención pedagógica de asistir y orientar a los estudiantes, para que su paso por la escuela y sus aprendizajes resulten propicios de acuerdo a sus demandas, expectativas y necesidades. Centradas en fomentar procesos metacognitivos y la reflexión sobre la condición de estudiante, todas las propuestas deben apuntar a la atención de la diversidad, para optimizar las trayectorias escolares de los alumnos.

Transversalizando las propuestas didácticas, cabe destacar el uso de las nuevas tecnologías que, enmarcadas por proyectos pedagógicos claros e ingeniosos, brindan la posibilidad de abordar, con mayor dinamismo, aspectos estructurantes de la tarea docente: que los alumnos logren "aprender a aprender", "aprender a pensar" y "aprender a vivir juntos".

Además, si agregamos a este cuadro de situación, las variables que ha puesto en escena, en Argentina, el programa Nacional denominado "Conectar Igualdad", con la distribución masiva de netbooks entre estudiantes y profesores del nivel secundario, contamos con más y mejores razones para no subestimar la importancia fundamental de las nuevas tecnologías en el campo educativo.

Cada netbook de "Conectar Igualdad" cuenta con dos escritorios compuestos por bibliografía, actividades, herramientas digitales y videos, entre otros recursos educativos. Se trata del escritorio para el alumno y el escritorio para la familia. Además, las netbooks de los profesores, cuentan con el escritorio del docente. De esta forma, con esos recursos disponibles más el acceso a Internet, en cada aula del nivel secundario, existirá la posibilidad de acceder a más y variadas fuentes de información, para que las clases puedan ser también más polifacéticas e interactivas. En tal sentido, se sugiere incluir a las clases del TIFE el trabajo con las netbooks en sus amplias posibilidades.

RECOMENDACIONES PARA LA EVALUACIÓN

El presente apartado, intenta constituirse en material de consulta permanente a la hora de evaluar el desempeño de docentes y alumnos en el Taller. Evaluar? Sí, evaluar entendido como parte inherente del proceso de enseñanza y de aprendizaje. La actitud evaluadora se aprende y, por lo tanto, se enseña. Se necesita enseñar a opinar, criticar, optar, decidir, fundamentar, valorar todas acciones componentes del proceso educativo. Convencidos de que es posible concebir y utilizar la evaluación como una herramienta de conocimiento, desestimamos la "evaluación sumativa", es decir aquella que se "aplica" y/o "administra" al final de una determinada enseñanza. No creemos que la evaluación deba ser un apéndice del hecho educativo, sino la sombra del mismo. Deben ir a la par, juntos, simultáneos. Las actividades evaluativos, debieran entrelazarse con el proceso pedagógico total.

El objetivo central del TIFE apunta a la potenciación progresiva del sujeto, es decir, ampliar sus márgenes de autonomía en las cuestiones vinculares y en la acción de conocer. Si bien el espacio del taller no requiere acreditación, de ninguna manera puede prescindir de momentos destinados a la evaluación. El taller promueve la enseñanza y el aprendizaje, atendiendo la dimensión integral de los sujetos, por lo tanto, intervienen aspectos emocionales, afectivos, vinculares e

intelectuales. Además, ofrece variadas situaciones de aprendizaje, que brindan al alumno la oportunidad de participación, de hacer uso de su voz para expresar sus dudas, sus inquietudes, sus obstáculos, sus sentimientos y sus propuestas, favoreciendo la reflexión y la responsabilidad de socializar sus propios caminos hacia el aprendizaje. Crear este espacio para el conocimiento y reconocimiento de sí mismo, habilita el encuentro y la interacción con el otro, y así se favorece el intercambio y la justificación de las distintas opiniones, el aprender a escuchar, el aprender a respetar los silencios, como espacios que favorecen la reflexión y el análisis de lo expresado.

En concordancia con lo expresado, la evaluación requiere de una mirada integral del proceso educativo. Apostamos a la resignificación de la evaluación como un modo flexible y participativo de regular el hecho educativo, revalorizar la función pedagógica de la evaluación, implica obtener información/recursos que oficien de insumos para optimizar la toma de decisiones respecto de cómo continuar. El docente a cargo del Taller, debe procurar/ensayar la flexibilidad necesaria para redireccionar sus enseñanzas de acuerdo a las demandas que evidencian los alumnos. Es posible invitar a los alumnos a confeccionar propuestas comunitarias, de aprendizaje cooperativo, de actividades que impacten en algunas ONG de la ciudad, que acerquen a la sociedad a la escuela, etc. En tal sentido, existen amplias experiencias en nuestra provincia, que dan cuenta de la articulación entre la escuela y la sociedad. En colaboración con el docente de Prácticas del Lenguaje, se puede ir o invitar a abuelos de algún Centro de Jubilados a leerles poesías o escuchar sus relatos, con el Profesor de Música/Danza/Teatro se pueden organizar visitas a jardines para cantar canciones infantiles con instrumentos rudimentarios[257], realizar una propuesta de baile abierta, exponer una obra de títeres o teatro de sombras, etc. Tanto en la organización de las propuestas como en el desarrollo de las mismas, es posible evaluar los desempeños individuales y grupales en diversas situaciones que requieren el despliegue de determinados aprendizajes.

Se sugiere realizar observaciones y registros diarios sistemáticos, de la dinámica grupal y de la evolución y/o estancamiento que manifiesta el alumno en el devenir de los sucesivos encuentros. Observamos a partir de la cotidianeidad. Es posible evaluar los comentarios, aportes de cada uno de los participantes, teniendo en cuenta su pertinencia o no, el nivel de reflexión, la interacción que sostiene con los otros participantes, el "despegue" paulatino de los adultos y/o compañeros para mostrarse desenvuelto en la institución, con los pares y con su propio proceso de construcción del conocimiento. En síntesis, medir los niveles crecientes de autonomía personal, puede ser uno de los ejes centrales del proceso evaluador.

Se recomienda concluir cada encuentro retomando: ¿qué hicimos hoy?, ¿qué nos gustó y qué no?, ¿cómo modificarías la propuesta?, ¿qué actitud puede contribuir positivamente al trabajo?, ¿aprendimos algo?, ¿hubo dificultades?, ¿cómo las resolvimos?, ¿para qué nos sirvió?, etc.

Todas las preguntas formuladas, deben apuntar a la explicitación de los aspectos "ocultos" en el trabajo grupal. Los alumnos deben terminar la clase sabiendo cuál fue la intención del día, y sobre qué aspectos está interesado en profundizar el docente. Esta se constituye en una forma posible para descubrir las fortalezas y debilidades grupales e individuales, posibilitando que cada alumno reflexione sobre cuál podría ser su aporte al grupo, y analice cuáles son las acciones que suman a la integración y buen clima grupal

BIBLIOGRAFÍA

- Barreiro, T. (2009). *Los del Fondo. Conflictos, vínculos e inclusión en el aula.* Buenos Aires: Novedades Educativas.
- CIPPEC. (Ed.). (2008). Políticas pedagógicas y curriculares. Opciones y debates para los gobiernos provinciales. Serie: "*Proyecto Nexos: Conectando saberes y prácticas para el diseño de la política educativa provincial*". Documento N° 4.

[257] Con rudimentarios queremos decir de fabricación artesanal y/o realizados por los mismos alumnos.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

- Consejo Federal de Educación (2009). *Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria.* Anexo I. Resolución N° 84/09. Buenos Aires.
- CTERA. (Ed.). (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Apuntes pedagógicos,* N° 2.
- Gil Martinez, R. (1997) *Manual para tutorías y departamentos de orientación.* España: Escuela Española.
- Gomes Da Costa, A. (2000). *El educador tutor y la pedagogía de la presencia.* En: Tenti Fanafani. Una escuela para los adolescentes. Buenos Aires. Lozada.
- Jungman, E. (2007). *Adolescencia, tutorías y escuela. Trabajo participativo y promoción de la salud.* Buenos Aires: Noveduc.
- Krichesky, M. (Coord.) (2008) *Proyectos de Orientación y Tutorías: enfoques y propuestas para el cambio en la escuela.* Buenos Aires: Paidós.
- M.C.yE., Gobierno de La Pampa. (2009). *Taller de Orientación y Estrategias de Aprendizaje.* Materiales Curriculares. Educación Secundaria. Ciclo Básico. Versión Preliminar. La Pampa: M.C.yE.
- M.E. (2010) *Entre nivel primario y nivel secundario. Una propuesta de articulación.* Cuaderno para el alumno y para el docente. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.
- M.E. (Ed.). Escudero, H. (Coord.) *El Lugar de las Tutorías en la Propuesta Político Pedagógica de la Escuela.* Secretaria de Educación. Subsecretaría de Equidad y Calidad. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.
- Polly, L. (1980) *Apoyo Educativo y tutoría en secundaria.* Madrid: Narcea.
- Ramírez Cabañas, J. & Gago, L. (1995) *Guía práctica del profesor - tutor en Educación Primaria y secundaria.* Madrid: Narcea.
- Romero, C. (Comp.) (2009). *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores.* Buenos Aires: Noveduc.
- Satulovsky S. & Theuler S. (2009) *Tutoría: Un modelo para armar y desarmar.* Buenos Aires: Noveduc.
- Steindl, N. (2010) *Tutoría y prevención de situaciones de violencia. Intervenciones y prácticas de ciudadanía.* Buenos Aires: Noveduc.
- Tenti Fanfani, E (Comp.). (2000). *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones.* Buenos Aires: Unicef - Losada.
- Vaello Orts, J. (2011) *Cómo dar clase a los que no quieren.* Barcelona: Graó
- Viel, P. (2009). *Gestión de la tutoria escolar. Proyectos y recursos para la escuela secundaria. Ejes de contenidos y tareas del tutor.* Buenos Aires: Noveduc.
- Zelmanovich, P. (2005). "Escuela y familia ante el cuidado de niños y jóvenes". *Digital, N°15.*

A MODO DE CIERRE

EL DOCENTE COMO HACEDOR DE FUTUROS

Un diseño curricular no es otra cosa que un conjunto de prescripciones que intentan marcar un camino a seguir, una guía para que el docente no se pierda en la vastedad de la cultura. Pero este escrito, realizado con cuidado y dedicación, sólo cobrará vida en las manos de un docente con un fuerte deseo de que sus alumnos "descubran el conocimiento y el mundo". Por un docente que se proponga ser un "maestro" y no sólo un funcionario profesional de la enseñanza.

A lo largo del trabajo de escritura de este Diseño, nos fuimos dando cuenta de que las palabras y los contenidos escolares no tienen sentido si no hay un docente que los tome y construya con ellos otro porvenir para los alumnos que habitan el aula. ***Esta potencia como hacedor de futuros***

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

del que todo docente es poseedor, porque su oficio así se lo ofrece, es la que queremos rescatar como cierre de este trabajo.

Para enfatizar la importancia de la labor que puede hace un "maestro", elegimos algunos aspectos de la biografía de Albert Camus[258] que nos permite reflexionar acerca del papel de la escuela en la construcción de alternativas posibles, frente a destinos que parecen mostrarse como inevitables. Para tal fin transcribimos fragmentos del texto *"La inclusión como posibilidad"* (Kaplan y García, 2006).

"La trayectoria educativa de Albert Camus que presentaremos permitirá establecer que, bajo ciertas estrategias institucionales y con expectativas altas del maestro, la escuela se constituye en un espacio que abre horizontes vitales. Recordemos que Camus llegó a convertirse en un afamado escritor, llegando a ganar el premio Nobel de literatura en 1957. Proveniente de un hogar indigente, de familia analfabeta, huérfano de padre desde muy pequeño, aun bajo esos determinantes objetivos, pudo abrirse camino en el mundo de las letras y las palabras.

La pregunta que se nos impone es: ¿Cómo logró este niño indigente superar sus propios condicionamientos materiales y transformarlos en una oportunidad? La respuesta, al menos gran parte de ella, hay que buscarla en el papel simbólico que cumplió la escuela, y más particularmente, en la esperanza a futuro que un maestro depositaría en los alumnos de la clase de primaria a la que asistía el propio Camus.

El relato autobiográfico de Albert Camus en *El primer hombre*[259] pone en evidencia cómo cuando una escuela se democratiza, el maestro enseña más a los que menos tienen, confía más en los que menos confían en sí mismos como consecuencia del descrédito social del que son objeto y, la experiencia escolar puede tornarse en un espacio creativo.

Para Camus, la escuela representó un mundo distinto al familiar, al respecto escribe: no sólo les ofrecía una evasión de la vida de familia caracterizada por la indigencia, sino que en la clase del señor Bernard[260], su maestro con mayúscula, la escuela alimentaba en ellos un hambre más esencial para el niño, que es el hambre de descubrir. En la clase de este maestro sentían por primera vez que existían y que eran objeto de la más alta consideración: se los juzgaba dignos de descubrir el mundo.

Frente a una vida aparentemente insignificante, los alumnos cobraban importancia en la escuela. El docente los nombraba, les otorgaba voz, les mostraba con hechos y palabras, en la propuesta pedagógica, que ellos tenían valor. Camus lo aclara cuando señala que la clase del señor Bernard era siempre interesante por la sencilla razón de que los alumnos reconocían que él amaba apasionadamente su trabajo.

Una escuela pobre, situada en un barrio pobre y a la que acudían los hijos de los pobres, contaba con un maestro capaz de estimular el hambre de descubrir. Camus era perfectamente consciente de que, tras su paso por la escuela, ya nada volvería a ser igual. El maestro lo había echado al mundo, cuando hizo denodados intentos para que su familia lo enviara al Liceo[261], asumiendo al mismo tiempo la responsabilidad de desarraigarlo para que pudiera hacer descubrimientos todavía más importantes. A los niños como Albert Camus, el Liceo les estaba negado dado que se esperaba que de la escuela pasaran directamente al trabajo, a las tareas vinculadas a la subsistencia familiar.

Este maestro, a pesar de esa auto-exclusión familiar frente a la continuidad de los estudios, insistió con la abuela y, al mismo tiempo, destinó muchas horas y días fuera de la jornada escolar habitual para preparar a los alumnos para el Liceo.

[258] Que podrán encontrar en el trabajo de Álvarez Uría en su artículo "Escuela y Subjetividad".
[259] Publicación póstuma del autor
[260] En la vida real llamado Germain
[261] Correspondería a la escuela secundaria actual

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Milbert Celeste STAIG
Directora General de Despacho
M. ED.

Albert Camus no puede ser más explicito sobre el lugar que representaba la escuela y ese maestro que estimulaba, frente a la miseria material que teñía su vida: en la escuela encontraban los niños de sectores populares *"(...) lo que no encontraban en casa, donde la pobreza y la ignorancia volvían la vida más dura, más desolada, más encerrada en sí misma; la miseria es una fortaleza sin puente levadizo."* Si hay algo que les transmitía este maestro a sus alumnos es que eran dignos de descubrir el mundo, ese otro mundo diferente del cotidiano.

No existe ninguna fórmula mágica para contagiar la pasión por el conocimiento; cada maestro va construyendo su propia fórmula en el encuentro interpersonal que se produce en el aula. Entre el Albert Camus famoso y reconocido de *El primer hombre* y el pequeño Albert que va a la escuela, hay sin duda una larga distancia, pero en el pasaje entre el intelectual afamado y el niño fascinado por la nieve se encuentra la escuela y, con ella, su amigo y maestro.

Así le escribe Camus en noviembre de 1957 al señor Bernard, tras la entrega del Nobel: *"He recibido un honor demasiado grande, que no he buscado ni pedido. Pero cuando supe la noticia pensé primero en mi madre y después en usted. Sin usted, sin la mano afectuosa que tendió al niño pobre que era yo, sin su enseñanza y su ejemplo, no hubiese sucedido nada de todo esto. No es que dé demasiada importancia a un honor de este tipo. Pero ofrece por lo menos la oportunidad de decirle lo que usted ha sido y sigue siendo para mí, y de corroborarle que sus esfuerzos, su trabajo y el corazón generoso que usted puso en ello continúan siempre vivos en uno de sus pequeños escolares, que, pese a los años, no ha dejado de ser su alumno agradecido"*. La narración autobiográfica de Camus adquiere una vibración especialmente emotiva cuando se aproxima el abandono de la escuela. Se relata entonces la visita del maestro a la familia del joven Camus para convencer a la abuela de que el niño debía presentarse al examen selectivo que daba entrada al Liceo. De nuevo nos encontramos al maestro la mañana del examen ante la puerta del Liceo aún cerrada, rodeado de sus cuatro alumnos un poco asustados. Junto con las recomendaciones previas al examen, les indicaba el Sr. Bernard: *"No os pongáis nerviosos – repetía el maestro-. Leed bien el enunciado del problema y el tema de la redacción. Leedlos varias veces. Tenéis tiempo"*. En ese rito de paso se estaba jugando también el maestro una carta de su propio destino como guía de discípulos."

Esta historia nos permite entender mejor que los orígenes no siempre determinan los destinos, por lo que en todo sujeto siempre hay un margen para la libertad. Como así también el poder simbólico que juegan el maestro y la escuela en la construcción de nuevos horizontes simbólicos.

Esto no quiere decir que la escuela sea una institución absolutamente determinante en el proceso de subjetivación, ni menos aún que en la escuela se tejan de forma definitiva los hilos conductores de la vida. La vida da siempre muchas vueltas. Pero, de todas formas, sí parece muy importante la socialización escolar en el tipo de relación que se establece entre el sujeto y el conocimiento, y ello especialmente si en ese proceso el sujeto es un niño al que se le considera digno de descubrir el mundo.

Bibliografía Utilizada:

- M.E.C.C.yT y O.E.A (2006). *La inclusión como posibilidad.* Buenos Aires. M.E.C.C.yT. Presidencia de la Nación.

Lic. Sandra Isabel MOLINA
Ministra de Educación
Provincia de Tierra del Fuego,
Antártida e Islas del Atlántico Sur

ANEXO II RESOLUCIÓN M. ED. N° /2014.-

MODALIDAD ARTÍSTICA

FORMACIÓN ESPECÍFICA

Autoridades Provinciales

Gobernadora

Farmacéutica María Fabiana Ríos

Ministro de Educación

Lic. Sandra Isabel Molina

Secretaria de Educación

Prof. María Elena Ventura

Subsecretaria de Planeamiento y Calidad Educativa

Prof. María Celeste Torres

Subsecretaria de Educación Secundaria

Prof. Sandra Barilari

Subsecretaria de Educación Privada

Prof. Graciela Marinangellis

Referente Provincial de Diseño, Gestión y Evaluación Curricular

Lic. Norma B. Rosales

Referentes Pedagógicos:

Referentes Bachilleren Danza con Especialidad en Origen Escénico

- **Prof. Natalia Lassalle**

Referentes Bachiller en Artes Visuales con Especialidad en Producción – Cerámica – Grabado y Arte Impreso - Pintura

- **Prof. Viviana Chavez**
- **Prof. María Elena Jacob**
- **Prof. Romina Martínez**
- **Prof. Rosana Rojas**
- **Prof. María Gabriela Petraca**

Referentes Bachiller en Musica en Vivo con Especialidad en Realizacion Musical en Vivo – Guitarra – Piano – Canto

- **Prof Diego Nievas – Prof. Hernán Orrego (Coordinadores)**
- **Prof. Matin Fernandez**
- **Prof. Matias García**
- **Prof. Federico Mutuverría**
- **Prof. Calderon**

Marco de Referencia - Prof. Adriana Macedo

Marco Evaluación - Lic. Gustavo Altamirano

Correctora de Ortografía y Estilo - Prof. Silvia Saiz

Agradecemos los aportes y sugerencias del colectivo docente del:

- **Centro Polivalente de Arte Río Grande - Prof. Diana Cotorruelo**
- **Centro Polivalente de Arte Ushuaia – Prof. Inés María Bustelo**

ÍNDICE GENERAL

Marco de Referencia 444
El lugar de la Educación Artística en la Educación Formal..... 445
La Educación Artística en el marco de la obligatoriedad del Nivel Secundario..... 447
La Educación Artística para todos los Niveles y Modalidades..... 447
La Educación Secundaria de Arte Especializada..... 450
Campo de la Formación General..... 451
Campo de la Formación Específica..... 452
Bachiller en Danza con Especialidad en Danza de Origen Escenico
Caja Curricular..... 455
Fundamentación..... 455
Espacios Curriculares: Matriz Común:
El Lenguaje de la Danza..... 456
Taller de improvisación Danza..... 464
Espacios Curriculares: Núcleo de Saberes:
Taller de producción en Danza..... 467
Taller de composición coreográfica..... 469
Bachiller en Artes Visuales con Especialidad en Producción – Cerámica – Grabado y Arte Impreso – Pintura
Caja Curricular..... 474
Bachiller en Artes Visuales con Especialidad en Producción
Fundamentación..... 474
Bachiller en Artes Visuales con Especialidad en Producción – Cerámica.
Fundamentación..... 475
Bachiller en Artes Visuales con Especialidad en Producción – Grabado y Arte Impreso
Fundamentación..... 476
Bachiller en Artes Visuales con Especialidad en Producción – Pintura
Fundamentación..... 476
Espacios Curriculares: Matriz Común:
Lenguaje de las Artes Visuales en Contexto..... 477
Expresión Gráfica y Nuevas Tecnologías..... 480
Espacios Curriculares: Núcleo de Saberes:
Taller de Producción en la Bidimensión..... 482
Taller de Producción en la Tridimensión 486
Bibliografía General Consultada..... 488
Bachiller en Música con Especialidad en Realizacion Musical en Vivo Canto – Guitarra – Piano
Caja Curricular..... 491
Fundamentación..... 491
Espacios Curriculares: Matriz Común
Lenguaje Musical..... 493
Taller de Canto..... 495
Laboratorio de Experimentación Sonora..... 497
Talleres Cuatrimestrales Percusion-Aerofono- Cuerdas..... 498
Espacios Curriculares: Núcleo de Saberes
Producción Instrumento – Guitarra..... 501
Producción Instrumento – Piano..... 502
Ensamble..... 502
Talleres Cuatrimestrales-Musica y Movimiento..... 505
Bibliografía General Consultada..... 507

MARCO DE REFERENCIA

La Educación Artística en el Nivel Secundario.[262]

La obligatoriedad de la escuela secundaria constituye la promesa y el desafío histórico del pueblo argentino, como en otros tiempos lo fue la escuela primaria. Crear las condiciones para que miles de adolescentes, jóvenes y adultos sean incluidos social y culturalmente, es garantizar el ejercicio efectivo del derecho a la educación.

Siendo la escuela el lugar establecido por la sociedad, para la transmisión y recreación de su herencia cultural, resulta central que las políticas a implementar aporten a recuperar horizontes y referencias comunes que restituyan un espacio de integración capaz de superar la fragmentación del sistema y de resguardar el sentido de convergencia hacia lo universal y lo común. Romper con la reproducción de las brechas sociales en brechas educativas resulta un imperativo para que nuestros adolescentes, jóvenes y adultos cuenten con una propuesta educativa igualitaria, más allá de sus recorridos previos y de los lugares que habitan. Requiere que la escuela brinde una propuesta formativa, en condiciones materiales y pedagógicas, que haga lugar a la experimentación de la condición adolescente y juvenil, y los acompañe en la construcción de su proyecto de futuro. La obligatoriedad pone en el centro de las preocupaciones a las trayectorias escolares de todos los adolescentes, jóvenes y adultos. Esto implica profundos cambios al interior de las instituciones y sus propuestas y la construcción de una nueva institucionalidad para la escuela secundaria.

La Educación Artística es reconocida como un campo de conocimiento a ser considerado por las políticas públicas educativas, sociales, culturales y productivas en el contexto contemporáneo. No obstante, es necesario redefinir conceptos a fin de construir una visión compartida de la educación artística en nuestra provincia. A los fines de contribuir a la integridad y cohesión del Sistema y con el libre tránsito de docentes y alumnos en el territorio argentino, más allá de las especificidades que requieren de un tratamiento particular.

Por ello, el presente documento tiene la misión de clarificar y posibilitar la comprensión de las bases y fundamentos sobre los cuales se desarrollaron las líneas de acción tendientes a la organización institucional y curricular de la Educación Artística dentro del sistema educativo provincial.

En virtud de ello es imperioso plantear las dos perspectivas desde las cuales se aborda la especificidad dentro del nivel secundario del sistema educativo jurisdiccional y que abordaremos más adelante: **La educación artística para todos los niveles y modalidades**, y **la educación artística especializada.**

REPRESENTACIONES HISTÓRICAS SOBRE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Los rasgos que definen la Educación Artística fueron adquiriendo distintas concepciones y sentidos a lo largo de la historia. Surgieron como heredera de la tradición clásica europea occidental, en la cual el arte es reducido a la esfera de lo sensible, es visto como complemento del conocimiento unívoco y universal (acuñándose los conceptos de "bellas artes", "obra", "genio creador"). Más tarde, estará al servicio de las marchas y actos patrios acompañando al proceso de consolidación del estado nacional; en este caso el arte y la cultura eran considerados bienes exclusivos de una elite.

[262] Este documento sintetiza lo dispuesto en algunos capítulos de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 y las Resoluciones del Consejo Federal de Educación especificadas en el apartado bibliografía.

Con el transcurso del tiempo la mirada se centra en el reconocimiento del canon establecido como válido, desde criterios de belleza preestablecido; trascender el canon es tarea de los genios, razón por la cual no tiene lugar en la educación general.

A partir de estos paradigmas tradicionales se originaron otras concepciones que fueron corporizando los propósitos y finalidades educativas del campo artístico, como por ejemplo: desplegar aspectos emocionales y afectivos de los sujetos, facilitar entretenimiento y buen uso del tiempo libre, como complemento terapéutico, como soporte a otras asignaturas del currículum escolar, para aumentar la creatividad individual, para ejercita las capacidades sensoriales y psicomotrices o destinada especialmente a los estudiantes que presentan determinadas condiciones para el arte, a fin de potenciar sus aptitudes y talentos naturales.

Las posiciones teóricas presentadas sostuvieron históricamente las concepciones de la Educación Artística, sin embargo las transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales de las últimas décadas plantean un contexto considerablemente distinto del escenario moderno que les diera inicio. Si bien es cierto que la Educación Artística aporta al desarrollo de la sensibilidad, de la expresión, de las emociones y que el enfoque terapéutico aporta a la autoexpresión creativa para canalizar conflictos y sentimientos; estas visiones presentan debilidades a la hora de enfrentar procesos formales de enseñanza y de aprendizaje.

Tampoco se puede poner el acento en la transmisión de técnicas y el desarrollo de destrezas, que si bien son necesarias para el aprendizaje artístico limitan la comprensión de las producciones artísticas, dejando escaso margen para abordar aspectos vinculados a la interpretación contextualizada de dichas manifestaciones y, por lo tanto, para el desarrollo del pensamiento crítico y divergente. La educación artística forma parte de otras disciplinas vinculadas al campo de las ciencias en la que intervienen procesos cognitivos, de planificación, racionalización e interpretación atravesadas por aspectos sociales, éticos, políticos y económicos; de allí que sea insoslayable evitar reducir los objetivos de la Educación Artística al desarrollo de destrezas, o a las respuestas emocionales y afectivas.

Es por eso que los sentidos y finalidades de la Educación Artística deben ser redefinidos para dar cuenta de la especificidad y relevancia de la enseñanza del arte en las instituciones de la Educación general y específica. En este sentido, **será indispensable liberarse de las posturas que sostengan que no todos los sujetos poseen capacidades suficientes para dedicarse a la actividad artística y, por lo tanto deben someterse a pruebas de selección.**

Es importante señalar aquí que en el marco de la obligatoriedad para la educación secundaria los proyectos educativos de enseñanza artística deben orientarse al conjunto de la población, garantizando el ingreso, la permanencia y terminalidad de estudios.

EL LUGAR DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA EDUCACIÓN FORMAL

El arte no está exento de los cambios de paradigma que plantea la contemporaneidad. Con el tiempo se han ampliado los límites de lo que es considerado artístico, en donde encontramos manifestaciones donde se ven desdibujadas las fronteras entre las disciplinas y lenguajes tradicionales. La mediatización de la experiencia, la ficción, el entretenimiento y la información son parte de un todo difícil de diferenciar. El mundo de los adolescentes y de los jóvenes está atravesado por lenguajes verbales y no verbales, que comprometen la imagen, el sonido, el movimiento y las nuevas tecnologías. Los mismos construyen significados y dan sentido a un modo particular de comprender y participar del mundo actual. La consecuencia de estos cambios es la configuración de nuevas formas de ser adolescente y joven.

En la actualidad se reconoce que el arte es un campo de conocimiento, productor de imágenes ficcionales y metafóricas, que porta diversos sentidos sociales y culturales que se manifiestan a través de los procesos de realización y transmisión de sus producciones. Estas últimas se expresan con distintos formatos simbólicos estéticamente comunicables que cobran la denominación de **lenguajes artísticos,** en tanto modos elaborados de comunicación humana

verbal y no verbal. Entre ellos, pueden mencionarse - considerando los desarrollos históricos y las presencias contemporáneas- a la música, las artes visuales, el teatro, la danza, las artes audiovisuales y los lenguajes multimediales. Todos ellos son también considerados disciplinas cuyos contenidos sustantivos se emparentan fuertemente con los procesos vinculados a la interpretación artística.

Los lenguajes artísticos requieren del desarrollo de saberes específicos e intransferibles. Las disciplinas y lenguajes que conforman el área de Educación Artística, se constituyen en una vía para que los adolescentes y jóvenes que transitan por el Nivel Secundario aprendan a elaborar e interpretar modos de decir con las herramientas del arte.

De lo anterior procede la necesidad de preguntarnos sobre el rol de la Educación Artística para contribuir a la formación de ciudadanos competentes para intervenir y participar plenamente en la sociedad actual. Cuestiones como la apropiación de la metáfora, las diversas lecturas acerca de un mismo acontecimiento, la incorporación de bienes culturales y el desarrollo del pensamiento crítico, son primordiales para entender la complejidad del mundo que habitamos.

En este escenario, las producciones artísticas incluyen un gran abanico de carácter estético, tanto en lo que concierne a las manifestaciones populares, como la tradición clásica emparentada con el ámbito académico, y por supuesto, los diversos circuitos en los que se manifiestan como son los medios de comunicación. Estas expresiones no siempre sostienen posturas ligadas a la construcción de valores tales como la diversidad, la interculturalidad, la convivencia y la democracia. De allí que dentro de las instituciones escolares la Educación Artística deberá contribuir a la igualdad de oportunidades en términos de calidad educativa; como así también aportar para la formación de sujetos capaces de interpretar la realidad socio – histórica que puedan intervenir sobre ella responsablemente y en conjunto con la comunidad para transformarla, y para construir una identidad en el contexto argentino y latinoamericano.

Los procesos de producción artística requieren de la puesta en marcha de distintas capacidades: de la interpretación estético-artística que incluye la comprensión y que abarca la totalidad de los procesos de producción artística, la capacidad espacio-temporales y de abstracción, las manifestaciones enlazadas con la diversidad y la divergencia, el análisis crítico relacionado con la contextualización socio-cultural. **El desarrollo de estas capacidades suponen el aprendizaje de saberes que no son abordados por otros campos disciplinares y que son esenciales en el desempeño ciudadano y en la formación artística profesional.**

Es imprescindible destacar que el arte, sus saberes y capacidades, no forman parte de una extravagancia de la razón, ni es exclusivo de algunos pocos elegidos o talentosos, sino que es parte de una cualidad humana que precisamente necesita ser desarrollada en todos los sujetos mediante una relación pedagógica, es decir enseñando los conocimientos de este campo al interior de la institución escolar.

La escuela enfrenta el desafío de educar a todos los adolescentes y jóvenes protagonistas de culturas diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles, móviles, inestables. Por lo tanto deberá abordar sus identidades y sus culturas para darle sentido a la experiencia escolar, contemplando la relación entre sus condiciones sociales y culturales y las propias de las instituciones escolares. Deberá garantizar una propuesta educativa que valorice y tenga en cuenta los intereses, recorridos, expectativas y conocimientos de los adolescentes y jóvenes, poniéndolos en el centro del proyecto y la escena educativa.

Es por estas razones que en la elaboración de las políticas educativas para los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Formal, resulta estratégica la consideración del campo de la Educación Artística como área privilegiada para el desarrollo de capacidades vinculadas a la interpretación crítica de la realidad.

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL MARCO DE LA OBLIGATORIEDAD DEL NIVEL SECUNDARIO

Durante la Ley Federal la Educación Artística quedó relegada a un régimen especial. En el proyecto político educativo de la Ley de Educación Nacional Nº 26.206 se incorpora a la producción artística y cultural en la proyección del desarrollo social, económico y político de la Nación. El resultado de esta visión es el posicionamiento estratégico que **como modalidad** le es reconocida, tanto respecto de la educación común y obligatoria en todos sus niveles y modalidades, como de la formación permanente y también en razón de la especificidad y trascendencia de su materia.

Tanto las escuelas secundarias que implementan la "*modalidad*" Comunicación, Artes y Diseño (como orientación) como otras del mismo nivel que profundizan en la formación artística (ex Centros Polivalentes de Arte y similares), presentan variadas experiencias en torno a la enseñanza del arte para el Nivel Secundario, con importantes diversificaciones en relación con las estructuras curriculares, a las titulaciones que otorgan y a sus funciones educativas. De allí la necesidad de otorgar un sentido común e integrador que posibilite la puesta en marcha de propuestas educativas que se encuentren en consonancia.

Dentro del nivel secundario perteneciente al sistema educativo jurisdiccional se organiza la especificidad de la Educación Artística considerando tres ejes centrales, como objetivos estratégicos asociados al proyecto político – educativo nacional. El primero correspondiente a la educación general, común y obligatoria, el segundo correspondiente a la especialidad de la educación artística y el tercero articulando los ejes mencionados.

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA TODOS LOS NIVELES Y MODALIDADES con atención en los procesos de interpretación estético – artística. Esto último implica el conocimiento de los lenguajes/disciplinas artísticas, a través de procesos de producción y de análisis críticos relacionados con la contextualización socio – cultural.

El primer eje: **la Educación Artística General en la Educación Común y Obligatoria.**

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

En otros términos la Educación Artística, como **espacio curricular imprescindible** en la educación contemporánea de nuestro país, estará presente en todos los niveles y modalidades del sistema educativo para la producción y distribución democrática de bienes materiales y simbólicos, y para la construcción de la identidad social y política. Las propuestas educativas estarán en concordancia con el año, nivel y modalidad a la que esté destinada.

En lo que respecta a la **Educación Secundaria**, la Educación Artística tiene una importancia fundamental en el nivel, para el desarrollo de capacidades de producción y análisis crítico, comprometiendo fuertemente la comprensión de las diversas formas de comunicación y expresión de las manifestaciones artísticas contemporáneas, entre las cuales intervienen las nuevas tecnologías. De manera que, más allá de los cuatro lenguajes artísticos con mayor

presencia en el sistema educativo, reviste especial significación el abordaje de contenidos vinculados al lenguaje audiovisual y al multimedial.

La relación de los adolescentes con su contexto constituye uno de los aspectos fundamentales en el desarrollo de capacidades de análisis y reflexión crítica. El enfoque de los lenguajes/disciplinas que componen el área deberá conferir particular importancia a las culturas juveniles, a los vínculos entre los alumnos, tanto los que se producen en el aula y en los grupos de pertenencia como los entornos locales, regionales o globales.

Cabe aclarar que la Educación Artística no se limita al propio campo disciplinar, sino que intervienen en la educación general y en la formación ciudadana que la Educación Secundaria propone como uno de sus fines.

Con respecto del área de Educación Artística **para las distintas Modalidades de la Educación**, la presencia de espacios curriculares pertenecientes a la Educación Artística en las diferentes modalidades educativas atenderá a los desarrollos de las particularidades del área y se sujetará a las características y particularidades que requiera cada una de las modalidades, contribuyendo al logro de sus objetivos formativos.

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA ESPECIALIZADA, abordada por las instituciones y trayectos de formación específicos, para el desarrollo de los lenguajes/disciplinas artísticas – tradicionales y contemporáneos.

El segundo eje: **la Educación Artística Específica:** además de contribuir a la construcción ciudadana, su principal desafío consiste en una profundización creciente de la formación específica.

En este sentido las finalidades propias de la **Educación Secundaria de Modalidad Artística**, garantizará a los estudiantes una educación integral y específica en los diversos lenguajes y disciplinas del arte y sus formas de producción en los contextos contemporáneos, atendiendo a los desarrollos socio – culturales y a los intereses y potencialidades creativas de quienes opten por ella. Dicha formación posibilitará además la continuidad de estudios y la profundización de conocimientos, el ingreso a cualquier tipo de oferta de estudios superiores procurando la articulación con carreras de la misma modalidad, así como también la inserción en el mundo del trabajo en general y del trabajo artístico - cultural en particular.

Aunque la Educación Secundaria de Modalidad Artística incluya diversas opciones determinadas por los perfiles de formación específicos y las decisiones jurisdiccionales, se priorizará una consideración integral de todas estas ofertas bajo la denominación "Secundarias de Arte", favoreciendo así la coherencia y fortalecimiento del campo de la Educación Artística y la comprensión global de sus particularidades, para *facilitar las trayectorias y el derecho a la movilidad dentro del sistema* y el tránsito entre distintas jurisdicciones, orientaciones o modalidades en todo el territorio nacional, garantizando acuerdos en torno a la acreditación total o parcial de saberes a nivel nacional.

En la provincia de Tierra del Fuego la Educación Secundaria de Modalidad Artística (Secundaria de Arte) se organizará según dos opciones de formación:

- **Escuela Secundaria de Arte Orientada**, podrá expedir el título con validez nacional de Bachiller en Arte (lenguaje o disciplina artística). Además de integrar la modalidad, comparte su estructura con el resto de las orientaciones de la escuela secundaria, ubicándose el campo de la formación específica exclusivamente en el ciclo orientado. Por lo cual la implementación de la Secundaria Orientada en Arte es posible dentro de instituciones que contengan otras orientaciones en su oferta.
- **Escuela Secundaria de Arte Especializada**, podrá expedir el título con validez nacional de Bachiller en Arte (lenguaje o disciplina artística), con especialidad en (...). Si bien

asume una estructura diferente del resto de las orientaciones de la escuela secundaria debido a que, por ejemplo, el campo de la formación específica está presente desde el ciclo básico, sostiene las mismas finalidades y criterios organizativos generales. Sin embargo, es recomendable que su implementación se realice en instituciones específicas de arte, dado que en el primer año comienza la especificidad y suponen una jornada extendida.

Dichas opciones comparten una **matriz común,** un corpus de saberes disciplinar, contextualizado y estratégico y se diferencian en que la Secundaria de Arte Especializada requieren de prácticas profesionalizantes mientras que la Secundaria de Arte Orientada está exenta. También están comprendidas en el **marco de la modalidad** con el objetivo de configurar una unidad de sentido pedagógica y organizativa, que garantice el reconocimiento de las trayectorias educativas y la acreditación de saberes generales y específicos. **Por lo cual, las Escuelas Secundarias de Modalidad Artística podrán ofrecer recorridos de formación a estudiantes provenientes de otras instituciones educativas.**

En este sentido, el diseño curricular de la Secundaria de Arte deberá concebirse en forma integrada entre los campos de la *formación general y formación específica,* proporcionando una formación de calidad que permita que se cumplan las funciones establecidas para el nivel. Para ello deberá contemplarse una fuerte presencia de ciertos conceptos centrales como la el arte como una manifestación cultural, como campo de conocimiento, la vinculación entre el arte y la tecnología, el arte como trabajo y en relación con la concepción y finalidad vinculada a la continuidad de estudios. ***Es importante considerar que la Secundaria de Arte no se concibe exclusivamente como preparación para continuar la formación específica. Al ser parte de la educación obligatoria deberá permitir el desarrollo de estudios superiores vinculados con otros campos y áreas profesionales.***

En virtud de ello los diseños curriculares de las escuelas Secundarias de Arte se organizarán tendiendo a:

- Establecer nuevos formatos de asignaturas, superando los modelos tradicionales en cuanto disposición del espacio físico, cursada anual, organización pedagógica, etc.
- Conformar grupos de estudiantes (lo llamado comúnmente divisiones) con distintos formatos que no respondan necesariamente a las organizaciones instituidas, promoviendo el intercambio entre lenguajes y distintos grupos y años.
- Proponer espacios de opción, en recorridos diseñados para diversificar y mejorar el proceso de formación.
- Revisar las estrategias de enseñanza y evaluación.
- Promover producciones en articulación con proyectos socio- comunitarios.

El tercer eje corresponde al de **Arte, Educación y Cultura** el cual transversalizará los ejes anteriores centrándose en generar y articular políticas públicas para la promoción, el intercambio, la comunicación y el conocimiento de las distintas culturas identitarias de los grupos sociales y sus realidades locales, regionales y nacionales.

Tanto el desarrollo curricular e institucional como las estrategias de gestión deberán contribuir al **cumplimiento de la obligatoriedad de la Escuela Secundaria**. Por esta razón será necesaria una planificación y evaluación jurisdiccional que priorice la extensión de la oferta vinculada a la Educación Artística de Nivel Secundario, **permitiendo así el acceso a un mayor número de adolescentes y jóvenes a partir de criterios de inclusión, retención, permanencia y egreso**.

Entonces deberán cuestionar su modo de entender la escolarización, superando modelos tradicionales establecidos como únicos. Las condiciones de permanencia y continuidad deberán contemplar las distintas situaciones de vida y culturales de los adolescentes y jóvenes que potencialmente podrán asistir a la escuela. En este sentido, esta organización deberá tener en

cuenta a los alumnos que se encuentran escolarizados actualmente y a aquellos que deben incluirse en la Escuela Secundaria en cumplimiento de su carácter obligatorio.

También será necesario desarrollar estrategias para la finalización de los estudios de los alumnos que habiendo egresado de la escuela adeuden materias para completar su escolaridad obligatoria. Estableciendo mecanismos de apoyo a los alumnos con dificultades, promoviendo turnos y modalidades de exámenes especiales para materias adeudadas de años anteriores, a los efectos de agilizar su terminación.

Bibliografía utilizada:

Resolución CFE N° 120/10 Anexo I "Modalidad Artística. Criterios generales para la construcción de la Secundaria de Arte (Orientada, Especializada y Técnico-Artística)".
Resolución CFE N° 84/09 "Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria".
Resolución CFE N° 111/10 Anexo "La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional".
Resolución CFE N° 142/11 "Marcos de Referencia. Educación Orientada. Bachiller en Arte".
Resolución CFE N° 179/12 Anexo I "Modalidad Artística. Marcos de Referencia para la Secundaria de Arte- Lineamientos generales para la construcción de los diseños jurisdiccionales de la Secundaria de Arte."
LEN – Ley 26.206 – Arts. 39, 40, 41.

LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE ARTE ESPECIALIZADA[263]

Si bien algunas consideraciones vertidas en este apartado fueron expuestas en el marco de referencia, resultan necesarias retomarlas y resignificarlas en el encuadre a desarrollar.

Como se expresó, varios son los desafíos que atraviesa la Educación Secundaria de Arte Especializada, pero las finalidades del nivel y la exigencia –a partir de la formación obligatoria que inicia en el Nivel Inicial- de completar con equidad y calidad la educación común, reflejan el compromiso ineludible del conjunto de los responsables de la Educación[264]. Esos desafíos, definidos por la Ley de Educación Nacional y reafirmados en Acuerdos Federales enmarcados en Resoluciones del Consejo Federal de Educación, caracterizan las propuestas formativas del nivel, propendiendo en la continuidad de la enseñanza de saberes, fundamentales y comunes a todas las modalidades del nivel.

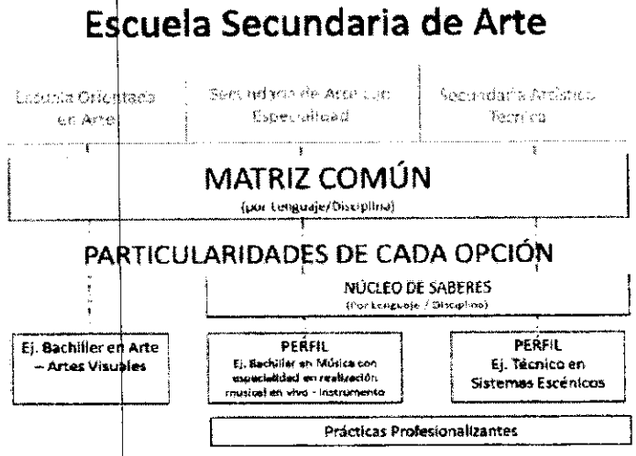
Dadas las finalidades la educación secundaria, la formación *tiene que asegurar, en primer término, la formación política y ciudadana de los estudiantes para que estos ejerzan su condición de sujetos de derechos y obligaciones y sean partícipes de la construcción de un nuevo tejido social*[265].

Es por ello, y conforme a lo establecido en la Resolución N° 84/09 del CFE para cada Especialidad, la Jurisdicción establece un único Plan de Estudios para su implementación en toda la Provincia, que deberá contar con *una carga horaria promedio no menor a 30 hs. reloj semanales*, y certificará la titulación de "*Bachiller en ... (lenguaje o disciplina artística)..., especialización ....*".[266]

Asimismo, resulta necesario establecer que la Educación Secundaria en su Modalidad Artística al igual que la Secundaria Orientada, se encuentra dividida en dos Ciclos. Un Ciclo Básico y un Ciclo Orientado, ambos de tres años de duración. En cuanto a la conformación de campos de formación, el Campo de la Formación Específica está presente desde el Ciclo Básico. El Campo de la Formación Específica corresponde al Campo propio de las ofertas de la Modalidad en el

[263] Así denominada por Res CFE 120/10
[264] CFE Resolución N° 191/12 Núcleo Común para la Formación del Ciclo Orientado
[265] CFE Resolución N° 191/12 Núcleo Común para la Formación del Ciclo Orientado
[266] CFE. Resolución N° 84/09 Anexo I. Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria y CFE. Resolución N° 120/10

nivel, ya que se identifica con la Formación Artística Específica. La organización del campo de la formación específica puede sintetizarse en el siguiente gráfico[267]:



CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

Se trata de todos aquellos componentes que no pueden estar ausentes en la educación secundaria de ningún ciudadano argentino y que se consideran parte indispensable de su formación, porque aseguran el acceso igualitario a un conjunto de saberes de cuya transmisión se responsabiliza el Estado y hacen posible la movilidad estudiantil durante la educación obligatoria

La Formación General, "*constituye el núcleo de formación común de la Educación Secundaria, debe estar presente en todas las propuestas educativas del Nivel en el país e incluirse en los planes de formación de todas y cada una de las orientaciones y modalidades. Comienza en el ciclo básico y se extiende hasta el fin de la obligatoriedad, en el ciclo orientado*".[268].

El carácter común de dicha formación intenta garantizar el acceso de los estudiantes a los saberes relevantes de distintas áreas o disciplinas, permitiendo además:

- favorecer la movilidad de los estudiantes no solo entre jurisdicciones, sino también al interior de la Provincia y las instituciones;
- garantizar a los estudiantes el abordaje de saberes propios de distintos campos de conocimiento que favorecen la continuidad de estudios superiores;
- contextualizar, en el proceso de especificación curricular, los saberes propios incluidos en los espacios curriculares de la Formación Específica.

Y, por otro lado, generar condiciones para

- el ejercicio de *una ciudadanía democrática enmarcada en el reconocimiento y el respeto a los derechos humanos y en la reflexión crítica sobre las dimensiones histórica, política, ética, cultural, económica y jurídica de la sociedad*;
- la asunción de *una actitud crítica y propositiva acerca de los temas y problemas de interés colectivo propios de la sociedad global y de sus manifestaciones en América Latina y particularmente en nuestro país;*
- el análisis crítico y la producción de *manifestaciones artísticas y estéticas, como interpretación de las expresiones de las diferentes culturas y subjetividades;*
- el abordaje de *la resolución de problemas de diferente naturaleza utilizando conocimientos producidos por distintas ciencias y evaluando el alcance de las conclusiones obtenidas en función de los modos de argumentar de cada una de ellas:*

[267] Resolución CFE N° 179/12 Modalidad Artística Marcos de Referencia para la Secundaria de Arte - Lineamientos generales para la construcción de los diseños jurisdiccionales de la Secundaria de Arte, Anexo I. pág. 14
[268] CFE. Resolución N° 84/09 Anexo I. Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria.

- el desarrollo de *prácticas corporales en las que pongan en juego saberes, imaginación y creatividad, implicándose en el cuidado de sí mismos, de los otros y del ambiente;*
- el uso de *las tecnologías de la información y la comunicación de modo seguro, estratégico, crítico, ético y creativo para buscar, organizar, conservar, recuperar, expresar, producir, comunicar y compartir ideas, conocimientos e información;*
- la convivencia *en un marco de diversidad cultural y equidad entre géneros, asumiendo una actitud de respeto, que posibilite escuchar, expresar, compartir y debatir ideas, emociones, interpretaciones y conocimientos sobre el mundo;*
- la participación *de modo colaborativo y cooperativo en la construcción de proyectos colectivos relevantes para la satisfacción de las necesidades sociales y la realización personal, en comunidad.*[269]

Cabe destacar que el carácter común, está basado en la intención de "*asegurar una base de unidad del Sistema Educativo Nacional, que contribuya a garantizar que todos los habitantes alcancen competencias, capacidades y saberes equivalentes con independencia de su ubicación social y territorial*"[270], que motivó la identificación de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) entre el Ministerio Nacional y el Consejo Federal de Educación.

Al respecto, mediante las Resoluciones CFCyE[271] 247/05, 249/05 y CFE 135/11 y 141/11, se aprobaron los NAP para el Ciclo Básico. Y mediante la Resolución CFE 180/12 los NAP correspondientes al Ciclo Orientado. De esta forma, la Provincia puede paulatinamente desarrollar el proceso de construcción de las definiciones curriculares dando cumplimiento a lo planteado por el Acuerdo Federal que oportunamente estableció que "*Los diseños curriculares jurisdiccionales de todos los niveles y modalidades deberán ajustarse a los acuerdos federales sobre los contenidos curriculares comunes y/o a los núcleos de aprendizaje prioritarios, según sean aprobados en el Consejo Federal*"[272].

En virtud de lo definido federalmente a través de los NAP, las indicaciones de la Resolución CFE 84/09, y las decisiones jurisdiccionales enmarcadas en la política curricular de la Provincia, la Formación General de todas las modalidades de la Educación Secundaria comparte los mismos espacios curriculares y la organización de los contenidos.

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

A diferencia de los Bachilleres orientados, como ya se explicitó, en la Modalidad Artística el Campo de la Formación Específica inicia en el Ciclo Básico. En el transcurso de este campo de formación a lo largo del nivel, progresivamente disminuyen los espacios curriculares de la Formación General y se incluyen los referidos a la Formación Específica, estos últimos, de acuerdo a la orientación de cada una de las especialidades de cada lenguaje y/o disciplina.

En este punto, toda vez que se considere posible y pertinente, las Escuelas podrán llevar adelante procesos de articulación más específicos entre ambos campos de formación a través de las instancias propias de concreción institucional del Currículum.

El Campo de la Formación Específica, en cada una de las opciones de la Secundaria de Arte Especializada, se articulará en torno al desarrollo de una Matriz Común por lenguajes/disciplinas artísticas. Esta **Matriz común** –a desarrollarse sólo en el ciclo Básico-, pone énfasis en la enseñanza de saberes del lenguaje. Este campo de formación, además contará un **Núcleo de Saberes** que estará articulado en torno a espacios curriculares comunes a todas las especialidades y pertenecientes a un mismo lenguaje/ disciplina. Además, este campo describe espacios

[269] CFE Resolución N° 191/12 Núcleo Común para la Formación del Ciclo Orientado
[270] CFCyE Resolución N° 214/04 Anexo I. Reducir Desigualdades y Recuperar la Centralidad de los Aprendizajes.
[271] Consejo Federal de Cultura y Educación.
[272] CFE. Resolución N° 18/07. Anexo I. Acuerdos Generales sobre la Educación Obligatoria.

curriculares con el **Perfil** de cada lenguaje y/o disciplina definiendo el sentido y el tipo de formación de cada una de las titulaciones. Por último, según Resolución del CFE N° 120/10, se desarrollarán **Prácticas Profesionalizantes**, entendidas como estrategias y actividades formativas cuyo propósito será ampliar e integrar los conocimientos y capacidades relacionados con el mundo del trabajo. Las mismas se desarrollarán en el Ciclo Orientado.[273]

En términos de carga horaria, el Campo de la Formación Específica de la **Secundaria con Especialidad,** tendrá una extensión mínima de 1600 horas reloj. Cabe aclarar que en la Modalidad, el aprendizaje específico del lenguaje o disciplina comienza en el primer año del nivel.

[273] Resolución CFE N° 179/12 Modalidad Artística Marcos de Referencia para la Secundaria de Arte - Lineamientos generales para la construcción de los diseños jurisdiccionales de la Secundaria de Arte, Anexo I

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Gobierno de la Provincia de Tierra del uego,
Antártida e Islas del
Atlántico Sur
Ministerio de Educación

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. E.D.

BACHILLER EN DANZA CON ESPECIALIDAD EN DANZA DE ORIGEN ESCENICO

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

CAJA CURRICULAR

Departamentos	Primer Año					Segundo Año					Tercer Año				
	Espacios Curriculares	HCS	HRS	HCA	HRA	Espacios Curriculares	HCS	HRS	HCA	HRA	Espacios Curriculares	HCS	HRS	HCA	HRA
Dpto. de Lengua	Prácticas del Lenguaje	5	3,33	180	120	Prácticas del Lenguaje	5	3,33	180	120	Prácticas del Lenguaje	5	3,33	180	120
	Lengua Extranjera	3	2,00	108	72	Lengua Extranjera	3	2,00	108	72	Lengua Extranjera	3	2,00	108	72
Dpto. de Matemática	Matemática	5	3,33	180	120	Matemática	5	3,33	180	120	Matemática	5	3,33	180	120
Dpto. de C.S. y H.	Historia	3	2,00	108	72	Historia	3	2,00	108	72	Historia	3	2,00	108	72
	Geografía	3	2,00	108	72	Geografía	3	2,00	108	72	Geografía	3	2,00	108	72
	Construcción de la Ciudadanía	3	2,00	108	72	Const. de la Ciudadanía	3	2,00	108	72	Const. de la Ciudadanía	3	2,00	108	72
Dpto. de C.N	Biología	3	2,00	108	72	Biología	3	2,00	108	72	Biología	3	2,00	108	72
	Físico-Química	3	2,00	108	72	Físico-Química	3	2,00	108	72	Físico-Química	3	2,00	108	72
Dpto. de Lenguajes Artísticos	Teatro Expresión corporal-Danza Plástico-Visual Música	3	2,00	108	72	Teatro Expresión corporal-Danza Plástico-Visual Música	3	2,00	108	72	Teatro Expresión corporal-Danza Plástico-Visual Música	3	2,00	108	72
Dpto. de Ed. Física	Educación Física	3	2,00	108	72	Educación Física	3	2,00	108	72	Educación Física	3	2,00	108	72
	Educación Tecnológica	3	2,00	108	72	Educación Tecnológica	3	2,00	108	72	Educación Tecnológica	3	2,00	108	72
Matriz Común	El Lenguaje de la Danza	6	4,00	216	144	El Lenguaje de la Danza	6	4,00	216	144	El Lenguaje de la Danza	6	4,00	216	144
	Taller de improvisación Danza	2	1,33	72	48	Taller de improvisación Danza	2	1,33	72	48					
Núcleo de Saberes	Taller de producción en Danza	3	2,00	108	72	Taller de producción en Danza	4	2,67	144	96	Taller de producción en Danza	4	2,67	144	96
											Taller de composición coreográfica	2	1,33	72	48
TOTAL CICLO BÁSICO		48	32,00	1728	1152	TOTAL	49	32,67	1764	1176	TOTAL	49	32,67	1764	1176

FUNDAMENTACIÓN

La Secundaria en Arte es la definición de la Modalidad de Educación Artística en el Nivel Secundario según la Ley de Educación Nacional (LEN 26.206) y las Resoluciones 84/09, 111/10, 120/10 y 142/11 del Concejo Federal de Educación (CFE) e implica una concepción política, organizacional y curricular. Sumado a ello, es una propuesta educativa comprendida dentro de la obligatoriedad y, por lo tanto debe ser entendida como una configuración pedagógica de carácter integrador que promueva las finalidades del nivel explicitadas en la Ley de Educación Nacional, a saber: la formación ciudadana, la formación para el mundo del trabajo y la continuidad de estudios. Por lo tanto, y en consonancia con lo que expresa la Resolución 179/ 11 del CFE, los saberes que se seleccionen, *deberán posibilitar a los egresados obtener un perfil fundado en una formación artística integral propios del Nivel Secundario.*

Las opciones de Secundaria en Arte con Especialidad suponen una formación integral que valorice un saber accesible que garantice la inclusión de todos los estudiantes –en este bachiller

en las prácticas de danza-, entendiendo que esta orientación no se limita a la enseñanza de un género determinado, sino que por el contrario abarca diferentes estilos y prácticas. Se pretende abordar en este bachiller tanto aspectos técnicos como interpretativos, enmarcados siempre en un trabajo consciente de cuidado y salud corporal.

La característica identitaria del Bachiller en Danza con Especialidad en Danza de Origen Escénico apunta a *la "realización, análisis y gestión de proyectos coreográficos en escenarios convencionales y no convencionales, de intervenciones urbanas y rurales que propongan modos diferentes de interactuar con el espectador, y la participación en festivales, encuentros, eventos y ciclos"*.(Res. CFE N° 142/11 Marco de Referencia Bachiller en Arte)

Esta orientación tiende a la formación de jóvenes que puedan nutrirse de este lenguaje artístico, desplegando los aportes expresivos de todos y cada uno en la producción, composición e interpretación de danzas que otorguen sentido y que tengan relación con el contexto actual. Se propone la enseñanza de una danza que contemple estéticas actuales, escenarios diversos, convencionales y no convencionales, que ayude a desactivar concepciones instaladas en la danza sobre la existencia de cuerpos privilegiados y bailarines dotados y se reflexione y analice en torno a ello.

La Formación Específica incorpora distintos formatos pedagógicos, tales como seminarios, talleres, laboratorios y proyectos, destinados a favorecer la diversidad y enriquecimiento de las experiencias de enseñanza.

Dos ejes estructuran y articula los campos de formación a lo largo de la especialidad: por un lado la profundización de saberes técnicos y los componentes de la danza y, por otro, saberes relacionados con la composición y su puesta en acción.

EL LENGUAJE DE LA DANZA

Ubicación en el Plan de Estudio: 1°, 2° y 3° AÑO

Carga horaria semanal: 6 horas cátedra

FUNDAMENTACION

El lenguaje de la Danza es un espacio en el que se articulan tanto los aspectos técnicos del movimiento, sus componentes, procedimientos y el factor expresivo-comunicativo de la danza. La danza como parte del proceso formativo en la educación secundaria, abarca todas las posibilidades artísticas y culturales que ofrece el movimiento.

Se desarrollan los contenidos desde una perspectiva pluralista valorizando las herramientas que aportaran los diferentes estilos y técnicas del movimiento. Estarán presentes la danza clásica, la danza moderna, la danza contemporánea, y la danza y bailes populares y/o folklóricos, entre otros. Las metodologías aportaran sentido de integridad de los códigos de la danza.

En este espacio los estudiantes tendrán un acercamiento a saberes vinculados al conocimiento, uso y manejo del cuerpo en relación con las habilidades corporales, desarrollo y aumento de la conciencia corporal, experiencias sensoperceptivas, uso de los aspectos rítmicos del movimiento relación cuerpo-tiempo. Principios técnicos del movimiento. Códigos universales para el movimiento. Referencias espaciales. Coordinación de las partes del cuerpo en movimiento. Observación y registro del movimiento.

Se busca que los alumnos constituyan sus formas de sentir, actuar y pensar, que ponga en juego habilidades cognitivas, motrices y sensibles con el fin de que los alumnos realicen el camino hacia un conocimiento de si mismos y de los otros a través de la danza generando respeto y comprensión de las diferencias de representación y de la realidad tanto propias, de los otros y grupos sociales.

PROPOSITOS

- Promover las posibilidades expresivas del cuerpo profundizando habilidades corporales para desarrollar intencionalidades de comunicación.
- Proponer estrategias de análisis e interpretación de experiencias, sensaciones, percepciones, e informaciones generales para contribuir al conocimiento del propio cuerpo y de sus capacidades de movimiento, expresión y comunicación.
- Estimular el aprendizaje y utilización de los elementos que conforman el código específico del lenguaje de la danza, su identificación conceptual y su utilización en las producciones de movimiento para un mejor dominio corporal y expresivo.
- Generar experiencias que ayude a los alumnos a demostrar corporalmente los aspectos técnicos del movimiento, con el uso de variaciones rítmicas para un desarrollo coordinativo.

EJES PARA LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

La percepción corporal del movimiento

- Toma de conciencia del cuerpo- Percepción:

Simultáneamente se quiere conseguir: un conocimiento de nosotros mismos, observando, comprendiendo la organización y estructura corporal, las posibilidades motrices, el mundo sensorial, emocional, las coordenadas espacio-temporales en que nos movemos, y por otro lado, el adiestramiento técnico, un control y dominio del cuerpo mediante movimientos disciplinados y lógicamente estructurados.

La toma de conciencia del cuerpo es un ejercicio de atención y concentración sobre sí mismo, de observación y análisis del movimiento en su comportamiento habitual y en su relación expresiva o no con el entorno.

Es así como, a través de diversas metodologías que aborden la percepción del cuerpo podemos adquirir la imagen de nosotros mismos y la imagen del cuerpo significa una percepción viva de los continuos cambios que se producen sin cesar en nuestro organismo y que se va construyendo progresivamente desde la infancia, llegando a la conclusión que la conciencia del cuerpo y de su movilización está ligada a un trabajo psicomotriz en dos aspectos: el del conocimiento de las diferentes partes del cuerpo y su función y el del control y dominio del mismo, que permitirá llegar a la independencia de los movimientos y a su disponibilidad con vistas a la acción expresiva.

Contenidos

PRIMER AÑO

- Conocimiento y toma de conciencia del cuerpo promoviendo prácticas corporales favoreciendo la percepción corporal, posibilidades motrices, alineación corporal y sus particularidades en los distintos tipos de danza.
- Identificación del uso del tono muscular dosificando el esfuerzo requeridos en función al movimiento expresivo.
- Reconocimiento de apoyos y registro perceptivos desarrollando capacidades de movilidad, elongación, alineación y elasticidad en secuencias de movimiento.
- Ejercitación de las coordenadas espacio- temporales en una secuencia de movimiento posibilitando ajustes perceptivos aplicados a la especificidad de cada danza.
- Percepción del movimiento de inicio y de cierre en secuencias de movimiento involucrando la parcialidad o totalidad del cuerpo.
- Situaciones de aprendizaje posibilitando la experimentación de distintas sensaciones corporales vinculadas a los componentes del espacio y a los distintos aspectos técnicos del movimiento.
- Situaciones de aprendizaje posibilitando la experimentación de distintas sensaciones corporales vinculadas a los componentes del tiempo y a los distintos aspectos técnicos del movimiento.

- Reconocimiento y registro de información provenientes de diversas fuentes referidas al cuerpo, la postura, el movimiento, las respuestas corporales potenciando las capacidades motrices, expresivas y comunicativas.
- Reconocimiento y utilización de las herramientas de la sensopercepcion utilizando la capacidad de registro y control del cuerpo.
- Reconocimiento y utilización de las diferentes técnicas de respiración transfiriendo sus aportes a un cuerpo perceptivo.

SEGUNDO AÑO

- Reconocimiento del cuerpo promoviendo prácticas corporales que favorezcan la percepción del cuerpo, posibilidades motrices, alineación corporal y sus particularidades en los distintos tipos de danza.
- Identificación del uso del tono muscular dosificando el esfuerzo requeridos en función al movimiento expresivo.
- Utilización de impulsos, caídas y recuperaciones, rodadas y sus registros perceptivos en secuencias de movimiento.
- Reconocimiento de apoyos y registro perceptivos desarrollando ejercicios en secuencias de movimiento.
- Ejercitación de las coordenadas espacio- temporales en una secuencia de movimiento posibilitando ajustes perceptivos aplicados a la especificidad de cada danza.
- Percepción del movimiento de inicio y de cierre en secuencias de movimiento involucrando la parcialidad o totalidad del cuerpo.
- Organización de las sensaciones y percepciones corporales vinculando los componentes del espacio y los distintos aspectos técnicos del movimiento.
- Organización de las sensaciones y percepciones corporales vinculando los componentes del tiempo y los distintos aspectos técnicos del movimiento.
- Reconocimiento y registro de información provenientes de diversas fuentes referidas al cuerpo, la postura, el movimiento, las respuestas corporales potenciando las capacidades motrices, expresivas y comunicativas.
- Reconocimiento y utilización de motores de movimiento desarrollando ejercicios en secuencias de movimiento.

TERCER AÑO

- Sensibilización del cuerpo generando respuestas vinculando los componentes del espacio y las particularidades de cada danza.
- Sensibilización del cuerpo generando respuestas vinculando los componentes del tiempo y las particularidades de cada danza.
- Identificación y registro de información provenientes de diversas fuentes referidas al cuerpo, la postura, el movimiento, las respuestas corporales potenciando las capacidades motrices, expresivas y comunicativas.
- Concientización de la postura, de la tensión y relajación del sistema muscular, ubicación de las partes del cuerpo ejecutando una secuencia de movimiento.
- Profundización de los registros perceptivos en la producción de una intencionalidad corporal potenciando las posibilidades de movimiento.

El movimiento y su relación espacio-temporal

La percepción del Espacio – movimiento y expresión:

Definimos el espacio como un intervalo bi o tridimensional entre dos cosas, elementos, puntos, palabras, Todo lo que el hombre es y hace está relacionado con su cuerpo y su espacio. Actuamos en el espacio, lo modificamos, lo usamos, lo percibimos, y nos percibimos en él. El hombre en si es espacio, no ocupa un espacio. Los movimientos adquieren una significación y una expresividad según como se usen sus componentes. Para nuestro estar y ser en el espacio diferenciamos cinco tipos de espacio

- Espacio Personal: Es el comprendido dentro de nuestro cuerpo cuyo límite es la piel. Al mismo tiempo nos contiene, nos separa de lo circundante. Es el espacio que somos en cualquier situación (incluye los niveles: alto- medio- bajo)

-Espacio parcial: Es el que delimita nuestro propio cuerpo en sus máximas extensiones y al que se accede en todas direcciones sin desplazamiento.

-Espacio total: Es el que recorre el espacio propio y el parcial en sus traslados y desplazamientos por el espacio físico, es el que proyecta el cuerpo en movimiento en todas direcciones y niveles (esfera de movimiento).

-Espacio Social: Es el de interacción y comunicación en el espacio total donde se comparten las esferas personales en desplazamientos, en el que los movimientos de unos y de otros se complementan en la comunicación de los gestos y los movimientos.

-Espacio Físico: Es el lugar concreto donde se encuentran y se movilizan los otros espacios. El lugar de la acción, en cuanto escenario real.

Sus componentes:

-Diseño: Es el ordenamiento del desplazamiento en líneas que describen los pies en el piso durante su recorrido. Los diseños coreográficos adoptan diferentes e innumerables formas, entre las que podemos citar: los ochos, espirales, cuadrados, rombos, diferentes cruces, líneas onduladas, guardas, etc.

-Trayectorias: Es el ordenamiento en el espacio, líneas que se describen en el aire, realizadas con el cuerpo y sus miembros, generalmente los brazos y las piernas, pero también la cabeza y a veces el tronco. Las trayectorias definen en el cuerpo formas rectas, curvas, abiertas, cerradas, dejando estelas dinámicas en el espacio aéreo que envuelve el movimiento.

-Direcciones: Son trayectorias o caminos que sigue el movimiento. Para describirlo se debe tener en cuenta el sentido (punto de partida y punto de llegada). Las direcciones son: adelante –atrás/ derecha-izquierda/ arriba-abajo y las correspondientes combinaciones y diagonales.

-Distancia: Se establece a partir de la cercanía o lejanía entre dos puntos. Así la expresividad del movimiento varía según sea la distancia que lo separa del punto al que se quiere llegar o con el que se quiere comunicar.

-Planos: Surgen de la combinación entre dos direcciones:

- plano vertical o frontal: delimita en el cuerpo una parte de atrás y una de adelante. Toma las direcciones arriba- abajo; derecha-izquierda.

-Plano horizontal: delimita el arriba y abajo en relación con la cadera o los hombros. Toma las direcciones derecha – izquierda; adelante – atrás.

-Plano sagital o anteroposterior: delimita derecha e izquierda. Toma las direcciones adelante – atrás, arriba- abajo.

- Figuras: Son los diseños que se combinan en el plano y en el espacio. La mayoría de las composiciones coreográficas presentan claras figuras definidas en los planos que quiere expresar y por otro lado con el contenido de lo que se quiere expresar y por otro con las características propias de la técnica utilizada.

- Amplitud: Denota la mayor o menor extensión o estiramiento de un movimiento o de una figura con relación a puntos de referencia.

- Simetrías: Trayectorias y/o diseños simultáneos de dos partes del cuerpo, o de dos cuerpos en igual forma y sentido opuesto (en espejo) , a partir de un eje, como cuando se realiza un mismo movimiento con los brazos en forma simultanea pero en dirección opuesta o se enfrentan o alejan dos o más bailarines realizando los mismos movimientos en una misma dirección pero en sentido opuesto.

-Paralelismo: Trayectorias y/o diseños simultáneos de dos partes del cuerpo o de dos cuerpos en igual forma y un mismo sentido (en sombra), a partir de un eje.

- Oposición: El cuerpo mantiene su equilibrio naturalmente mediante la oposición en el movimiento de las diferentes partes. Al caminar, brazos y piernas realizan el movimiento

en oposición, lo que facilita no solo el equilibrio sino también la armonización de la energía liberada.

- **La percepción del tiempo – movimiento y expresión:**

Desde la perspectiva del movimiento acordamos en que es el transcurrir de un movimiento entre su iniciación y su fin. La vida es tiempo, por un lado como una dimensión mensurable objetivamente mediante relojes y calendarios; mediante ciclos y métrica que rigen nuestra existencia con un horario y un tiempo para cada cosa. Pero por otro, es también una dimensión subjetiva y personal de lo vivido. Los elementos del tiempo que participan de esta percepción de mayor subjetividad son la velocidad y la duración, la repetición puede llegar a influir en ambas, la sucesión de movimientos puede estructurarse en frases que, al igual que en la música o el lenguaje verbal, dan un sentido expresivo a la secuencia. Podemos realizar movimientos alternando secuencias o de manera simultánea, y podemos estructurar estos elementos en diferentes ritmos.

Los componentes son:

-Velocidad: Relación entre el tiempo y el espacio recorrido. Un movimiento puede ser rápido, muy rápido, moderado, lento, muy lento.

-Duración: Tiempo que transcurre entre el comienzo y el fin del movimiento. De acuerdo con ello los movimientos podrán ocupar periodos largos o cortos de tiempo. Así un solo movimiento puede durar en su desarrollo un tiempo, dos, o toda una frase musical.

-Frecuencia: Es el número de veces que se repite un mismo movimiento.

-Sucesión: Es un conjunto de movimientos que se siguen unos a otros.

-Secuencia: Es una sucesión de movimientos que guardan una relación expresiva. Es una estructura reconocida de movimientos que pueden constituir una "frase o secuencia de movimiento".

-Periodicidad: Repetición de secuencias de movimiento con una regularidad de intervalos de tiempo.

-Simultaneidad: Son los movimientos, figuras o formas que se realizan al mismo tiempo. Puede darse con el propio cuerpo o bien con otros. La simultaneidad puede ser simétrica, paralela o en oposición.

-Alternancia: Son los movimientos, figuras o formas que se realizan alternativamente en el tiempo. Resultan especialmente utilizadas en los diálogos de movimiento ya sean en parejas o grupales.

-Ritmo: Es la estructura organizada de los elementos de duración, velocidad, periodicidad y acentuación. El ritmo implica flujo (movimiento dinámico en acentos, reiteraciones, tensas suspensiones y silencios) y no mera métrica (contar tiempos o silabas), hay ritmos de la naturaleza (el día, la noche), ritmos biológicos (la respiración, el ritmo cardiaco, la gestación), ritmos de pensamiento condicionados por el tempo personal y a veces grupal.

En conclusión, en el campo de la educación del movimiento se abordan el tiempo y el espacio desde la medición y la estructuración que nuestra cultura ha hecho de ambos. Así la problemática temporal se resuelve a partir de la adquisición de una conciencia rítmica basada en el dominio de los elementos constitutivos del ritmo: duración, repetición, acentuación, velocidad, reciprocidad. En cuanto a la organización del espacio, se enfoca hacia la configuración del espacio personal, , interior y exterior y un espacio social. Ambos con un referente del espacio físico en el que se vivencian todas las relaciones de forma, tamaño, amplitud, direcciones, trayectorias, niveles y distancias.

Este encuadre vivencial, concreto y objetivo, constituye el basamento de la educación psicomotriz y permite que todo sujeto pueda estructurar su esquema corporal y su imagen inserta en el mundo, estos le facultan para interactuar con los objetos y con los otros.

Pero el tiempo medido en algún espacio, el tiempo que pasa, el tiempo del movimiento, es impersonal si no se "vive" desde una totalidad entre el ritmo de la persona y los ritmos simbolizados e institucionalizados del mundo. Las personas imaginan, simbolizan, juegan,

danzan y recrean espacios interiores. Las personas viven un presente de recuerdos (pretérito) y un presente de expectación (futuro).

Contenidos

PRIMER AÑO

- Apropiación de elementos que articulan el movimiento y su relación con el espacio potenciando un cuerpo atento, expresivo y adaptado.
- Apropiación de elementos que articulan el movimiento y su relación con el tiempo potenciando las posibilidades rítmicas de cuerpo.
- Reconocimiento de estructuras espaciales en movimiento y quietud aplicando las capacidades de equilibrio, saltabilidad, giro y el desplazamiento en una secuencia danzada.
- Reconocimiento de la relación tiempo- energía ajustando el uso del tono muscular y su recuperación en una secuencia danzada.
- Corporizacion de elementos del tiempo: pulso, acento, ritmo, melodía, frase y semi-frase aplicando a secuencias de movimiento en distintos tipos de danza.
- Coordinación del movimiento a parámetros temporales: velocidad, duración, simultaneidad y alternancia ajustando el cuerpo a pautas sonoras externas.
- Reconocimiento del cuerpo a diferentes ritmos de forma individual y/o colectiva explorando el espacio personal, parcial, total, social y escénico.
- Reconocimiento de los componentes del espacio: direcciones, líneas, trayectorias, distancia, diseños, planos, niveles, frente, figuras de las danzas folclóricas, ubicaciones iniciales respetando su forma y estructura.
- Reconocimiento de los componentes del tiempo: velocidad, duración, frecuencia, sucesión, secuencia, periodicidad, simultaneidad, alternancia, ritmo, respetando su forma y su estructura.

SEGUNDO AÑO

- Profundización de elementos que articulan el movimiento y su relación con el espacio potenciando un cuerpo atento, expresivo y adaptado.
- Profundización de elementos que articulan el movimiento y su relación con el tiempo potenciando las posibilidades rítmicas del cuerpo.
- Aplicación de estructuras espaciales en movimiento y quietud desarrollando el equilibrio, la saltabilidad, el giro y el desplazamiento en una secuencia danzada.
- Ajuste de la relación tiempo- energía optimizando el uso del tono muscular y su recuperación en una secuencia danzada.
- Corporizacion de elementos del tiempo: pulso, acento, ritmo, melodía, frase y semi-frase aplicando a secuencias de movimiento en distintos tipos de danza.
- Coordinación del movimiento a parámetros temporales: velocidad, duración, simultaneidad y alternancia ajustando el cuerpo a pautas sonoras externas.
- Ajuste del cuerpo a diferentes ritmos de forma individual y/o colectiva explorando el espacio personal, parcial, total, social y escénico.
- Organización del cuerpo a diferentes ritmos de forma individual y/o colectiva explorando el espacio personal, parcial, total, social y escénico.
- Reconocimiento de los componentes del espacio: direcciones, líneas, trayectorias, distancia, diseños, planos, niveles, frente, figuras de las danzas folclóricas, ubicaciones iniciales comparando su forma y estructura.
- Reconocimiento de los componentes del tiempo: velocidad, duración, frecuencia, sucesión, secuencia, periodicidad, simultaneidad, alternancia, ritmo, comparando su forma y su estructura.

TERCER AÑO

- Selección y combinación de elementos que articulan el movimiento y su relación con el espacio potenciando un cuerpo atento, expresivo y adaptado.

- Selección y combinación de elementos que articulan el movimiento y su relación con el tiempo potenciando las posibilidades rítmicas del cuerpo.
- Aplicación de estructuras espaciales en movimiento y quietud profundizando las capacidades coordinativas y expresivas en una secuencia danzada.
- Ajuste de la relación tiempo- energía optimizando el uso del tono muscular y su recuperación en una secuencia danzada.
- Corporizacion de elementos del tiempo: pulso, acento, ritmo, melodía, frase y semi-frase aplicando a secuencias de movimiento en distintos tipos de danza
- Coordinación del movimiento a parámetros temporales: velocidad, duración, simultaneidad y alternancia ajustando el cuerpo a pautas sonoras externas.
- Ajuste del cuerpo a diferentes ritmos de forma individual y/o colectiva explorando el espacio personal, parcial, total, social y escénico.
- Organización del cuerpo a diferentes ritmos de forma individual y/o colectiva seleccionando el espacio personal, parcial, total, social y escénico.
- Reconocimiento de los componentes del espacio: direcciones, líneas, trayectorias, distancia, diseños, planos, niveles, frente, figuras de las danzas folklóricas, ubicaciones iniciales combinando su forma y estructura.
- Reconocimiento de los componentes del tiempo: velocidad, duración, frecuencia, sucesión, secuencia, periodicidad, simultaneidad, alternancia, ritmo, combinando su forma y su estructura.

Calidades del movimiento

Usamos esta terminología, siguiendo a Rudolf von Laban, para denominar a la combinación de los elementos básicos del movimiento: energía (fuerte- suave), espacio (directo e indirecto), tiempo (rápido- lento). Estos elementos están ligados entre si y son interdependientes, el cambio de uno de ellos afecta a los otros dos. La preocupación es cuanta energía o fuerza conviene liberar con cada movimiento y como se controla el esfuerzo muscular, para lograr la armonía en el tono y una ejecución apropiada a cada acción. Las acciones básicas son: presionar, dar latigazos, flotar, palpar, deslizarse, retorcer, ondular, ligar, cortar, segmentar, entre otras. Las técnicas de las distintas escuelas de danza moderna americana se basan los principios del movimiento en la diada contraer- soltar; caída- recuperación; tensión – relajación y en la rítmica de Dalcroze. Debemos tener en cuenta el importante enfoque de la optimización y armonización equilibrada del tono muscular que fundamente Eutonia, la corriente desarrollada por Gerda Alexander (1979) siendo una técnica activa que proporciona autoconocimiento a partir de la exploración y el dominio del tono.

Contenidos

PRIMER AÑO:

- Reconocimiento de las Calidades del movimiento que se generan a partir de la variedad de combinación de los factores básicos del movimiento: tiempo, espacio, peso, flujo energético generando diálogos corporales.
- Aplicación de las calidades de movimiento en las técnicas específicas de cada danza transfiriendo su impronta en una secuencia de movimiento.
- Aplicación de las calidades de movimiento en secuencias danzadas corporizando un mensaje expresivo y comunicativo.

SEGUNDO Y TERCER AÑO:

- Utilización de las Calidades del movimiento que se generan a partir de la variedad de combinación de los factores básicos del movimiento: tiempo, espacio, peso, flujo energético potenciando los matices de movimiento.
- Selección de las calidades de movimiento con las técnicas específicas de cada danza transfiriendo su esencia en una secuencia de movimiento.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

- Identificación y selección de las calidades de movimiento en secuencias danzadas corporizando un mensaje expresivo y comunicativo.
- Utilización y combinación de motores de movimiento enriqueciendo las calidades de movimiento.
- Utilización y combinación de impulsos corporizando un movimiento libre y expresivo.

El movimiento danzado

El instrumento y la herramienta fundamental para el alumno es su propio cuerpo. El cuerpo será preparado de manera que el movimiento sea expresivo y comunicativo en sus múltiples posibilidades, para lograrlo hay que ir adquiriendo gradualmente el conocimiento del cuerpo, la agilidad, domino, destreza, coordinación, salto, equilibrio, desplazamiento y armonía corporal, lo cual obliga a practicar, ejecutar, producir diversos movimientos danzados (experiencias motrices). Estos movimientos deben practicarse sistemáticamente y tienden a conseguir varios efectos: mecánico ya que al actuar sobre el esqueleto y los músculos, obtienen estos últimos soltura, alargamiento, flexibilidad, tonificación, preparación para la acción, en que la respiración va asociada continuamente al movimiento, fundamentando el para qué sirve, que parte o partes del cuerpo han de movilizarse o han de permanecer inmóviles , que grado de esfuerzo se requiere, el orden de ejecución, la medida del tiempo o los tiempos de duración, el ritmo, etc.

Contenidos

PRIMERO Y SEGUNDO AÑO

- Desarrollo de secuencias de movimiento que integren o relacionen las capacidades coordinativas en grado creciente de dificultad, utilizando los componentes del tiempo, del espacio y las calidades del movimiento adaptado a cada danza.
- Producción de secuencias de movimiento de manera individual y/o grupal respetando la esencia del apoyo sonoro externo.
- Producción, recreación e imitación de movimientos danzados aplicando parámetros de tiempo y espacio en distintos tipos de danza.
- Reconocimiento de posibilidades expresivas del cuerpo, a través de procesos de sensibilización y comunicación utilizando distintos recursos de las técnicas corporales.
- Reconocimiento de habilidades motrices utilizando diferentes técnicas de movimiento que promuevan la coordinación, disociación, localización, la independencia y la segmentación de las partes del cuerpo.
- Utilización de la relación movimiento- energía abordando la interpretación musical.
- Utilización de la estructura particular de cada tipo de danza potenciando las posibilidades motoras del movimiento.
- Coordinación de los elementos del movimiento corporal adaptado a distintos tipos de danza.

TERCER AÑO

- Selección y ajuste en secuencias de movimiento que integren o relacionen las capacidades coordinativas en grado creciente de dificultad, potenciando los componentes del tiempo, del espacio y las calidades del movimiento, adaptados a cada danza.
- Producción y/o reproducción de secuencias de movimiento de manera individual y/o grupal respetando la esencia del apoyo sonoro externo.
- Producción, recreación e imitación de movimientos danzados ajustando parámetros de tiempo y espacio en distintos tipos de danza.
- Utilización y selección de posibilidades expresivas del cuerpo, a través de procesos de sensibilización y comunicación manejando distintos recursos de las técnicas corporales.
- Utilización y selección de habilidades motrices implementando diferentes técnicas de movimiento que estimulen y potencien la coordinación, y la proyección del cuerpo en el espacio, disociación, localización, la independencia y la segmentación de las partes del cuerpo.

- Utilización de la relación movimiento- energía abordando la interpretación musical.
- Utilización y selección de la estructura particular de cada tipo de danza potenciando las habilidades motoras y su capacidad expresiva.
- Ajuste y sincronización del movimiento corporal a parámetros temporales de forma individual y/o grupal adaptando a distintos tipos de danza.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

ARTEAGA , M. y otros (1997). Desarrollo de la Expresividad corporal. Barcelona. INDE

CASTAÑER BALCELLS, M. (2000). Expresión Corporal y danza . Barcelona, INDE

DIAZ Norberto. GRONDONA Leticia. Los Talleres de Expresión Corporal.

GRASSO Alicia Construyendo Identidad Corporal, la corporeidad escuchada. Ediciones Novedades educativas

Junta de Andalucía. Música, danza y expresión corporal en educación infantil y primaria. Tomo 1 y 2.

LABAN, R. (1984) Danza educativa moderna. Barcelona. Paidos.

STOKOE, P. (1978) Expresión corporal. Buenos Aires .Paidos.

----------. Expresion Corporal arte, salud y educación. Editorial Humanitas. Buenos Aires.

TALLER DE IMPROVISACIÓN DANZA

Ubicación en el Plan de Estudio: 1° y 2° AÑO

Carga horaria semanal: 2 horas cátedra

FUNDAMENTACIÓN

En este espacio se propone investigar y explorar los elementos del lenguaje de la danza a partir de la improvisación y abordar diferentes técnicas y formas de expresión en danza arribando a una representación coreográfica en un marco de predominancia lúdico, artístico y danzado abordando un trabajo personal y/o interactuando con sus pares.

Improvisar es un modo de construir, donde surgen los movimientos según lo que va aconteciendo, estos movimientos no están planificados, es ahí donde nace la espontaneidad, la liberación del movimiento propio. Es un hacer en el que el límite entre lo consciente e inconsciente se pierde, se libera. Es un espacio de posibilidades, en el que se trata de descubrirse y descubrir nuestra potencia y darle una forma artística. En la improvisación se le brinda al alumno la posibilidad de buscar formas de movimientos despojadas de modismos, estereotipos, repeticiones y memorizaciones. Se enfrentaran a las reflexiones y a la crítica constructiva ante las producciones propias y ajenas, a la prueba y el error que le permitirán la superación de problemas y así se profundizara en su proceso creativo. Siendo la improvisación un medio exploratorio, por lo que la experiencia, la capacidad imaginativa personal y del grupo son clave.

Se puede improvisar a partir de los siguientes elementos: imágenes, un movimiento, un personaje, una idea, un sonido externo, un objetivo, un conflicto, un lugar, una sensación, un objeto, una emoción, un concepto, un texto literario, una música, entre otros.

Algunos autores consideran dos tipos de improvisación, tales como: la Improvisación libre, donde la búsqueda se centra en el desarrollo absoluto de la espontaneidad; el que improvisa se abre llamando a la inspiración, entregándose a ella y disponiéndose a la misma, reaccionando prontamente a los diversos estímulos y buceando múltiples respuestas, sin atarse a lo previamente experimentado o realizado con anterioridad; y la Improvisación estructurada, en la que se plantean sucesivas fases previstas específicamente en función de la totalidad procurando para cada una de estas una resolución igualmente espontanea. Es decir, que se ordena la improvisación, sin coartar el espacio destinado a la espontaneidad para cada una de sus etapas. Ellas son:

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

1- Contacto libre y espontaneo con el estímulo, respuestas espontaneas, sin objetos pre-fijados.
2- Mayor concientización sobre el estímulo, ya sea a través de registros sensoperceptivos o con comentarios, aporte de informaciones, o recate de la vivencia previa, etc.
3- Movilización con selección de elementos a través de un análisis más detallado para la identificación y jerarquización del movimiento.
4- Profundización de los elementos más significativos, estableciendo correlaciones y funciones entre partes y elementos para su estructuración y síntesis.

Es por ello, que la improvisación requiere en principio, una buena dosis de concentración, esta es producto de una equilibrada combinación entre la atención espontanea que es voluntaria, que no demanda esfuerzo pues resulta de un estímulo objetivo y la atención voluntaria que requiere un mayor esfuerzo para que permanezca. Se trata de lograr una síntesis entre la actividad imaginativa y la expresión, que buscan como resultado el trinomio "idea- emoción- forma". Es por ello que toda improvisación se remite a:

1- La Concentración: Es necesario que la atención se dirija inicialmente hacia determinado centro de interés. Podemos orientar la mirada hacia objetos del mundo real u objetos imaginarios, también sobre situaciones de la vida cotidiana, situaciones producto de la fantasía e incluso situaciones producto de la presencia del otro y de los otros.
2- La adaptación: el alumno habrá de adaptarse, necesita estar sensitivamente conectado para improvisar, para ser capaz de responder a cualquier cosa con que se tropiece, a quien quiera se relacione con él, y, naturalmente, sus respuestas han de hallarse bajo el propio control. Se trata no solo de mecanismos de acción – reacción sino de registrar las situaciones generadas y poder interaccionar a partir de esos registros.
3- La producción: es precisamente la elaboración de los elementos disponibles sintetizados espontáneamente.

PROPOSITOS

- Promover las posibilidades de búsqueda, de despertar , de creación del propio lenguaje corporal y ampliar las capacidades de conciencia, movimiento y creatividad utilizando la improvisación para desarrollar la exploración personal y/o grupal.
- Proponer estrategias de interpretación y análisis de experiencias, sensaciones, percepciones, e informaciones generales para contribuir a la desinhibición, apertura y comunicación corporal del alumno.
- Estimular la técnica de improvisación y utilización de sus elementos, para potenciar la capacidad creadora puesta en una intención corporal.
- Generar experiencias que ayude a los alumnos a demostrar corporalmente los elementos de la improvisación para un desarrollo expresivo y comunicativo en secuencias de movimiento individual y grupal.

EJES PARA LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

La percepción corporal del movimiento

Contenidos

- Utilización de la improvisación desarrollando registros de apoyos en distintas superficies.
- Contextualización de los códigos del lenguaje promoviendo la exploración, creación y el movimiento espontaneo en un marco lúdico y expresivo.
- Utilización de la improvisación desarrollando la capacidad imaginativa y creadora al servicio del movimiento danzado.
- Reconocimiento de apoyos y registro perceptivos desarrollando capacidades de movilidad, elongación, alineación y elasticidad en secuencias de improvisación corporal.
- Utilización de la improvisación potenciando la búsqueda y creación de gestos y movimientos con la propia identidad del alumno.

- Exploración de las coordenadas espacio- temporales en una secuencia de movimiento posibilitando la creación de gestos y movimientos con la propia identidad del alumno.
- Utilización de los elementos de la improvisación relacionando las percepciones del cuerpo, los aspectos técnicos de los movimientos y la pauta a seguir en un marco de experimentación y búsqueda del alumno.
- Exploración de motores de movimiento desarrollando en el alumno su capacidad expresiva y comunicativa.

El movimiento y su relación espacio- temporal
Contenidos

- Exploración de los elementos que articulan el movimiento y su relación con el espacio potenciando la búsqueda personal de movimientos no convencionales.
- Exploración de los elementos que articulan el movimiento y su relación con el tiempo potenciando las posibilidades rítmicas y liberadas de formas convencionales.
- Utilización de la improvisación para la exploración de estructuras espaciales en movimiento y quietud aplicando las capacidades de equilibrio, saltabilidad, giro y el desplazamiento en una secuencia de movimiento individual y/ o grupal.
- Utilización de la improvisación explorando los elementos del tiempo: pulso, acento, ritmo, melodía, frase y semi-frase aplicando a secuencias de movimientos individual y/o grupal.
- Utilización de la improvisación potenciando la coordinación del movimiento a parámetros temporales: velocidad, duración, simultaneidad y alternancia ajustando el cuerpo a pautas sonoras externas.
- Reconocimiento del cuerpo a diferentes ritmos de forma individual y/o colectiva explorando el espacio personal, parcial, total, social y escénico.
- Reconocimiento de los componentes del espacio: direcciones, líneas, trayectorias, distancia, diseños, planos, niveles, frente, figuras de las danzas folklóricas, ubicaciones iniciales respetando su estructura y potenciando nuevas formas de movimiento.
- Reconocimiento de los componentes del tiempo: velocidad, duración, frecuencia, sucesión, secuencia, periodicidad, simultaneidad, alternancia, ritmo, respetando su estructura y potenciando nuevas formas de movimiento.

Calidades de movimiento
Contenidos

- Experimentación de las Calidades del movimiento que se generan a partir de la variedad de combinación de los factores básicos del movimiento: tiempo, espacio, peso, flujo energético generando diálogos corporales espontáneos.
- Exploración de las calidades de movimiento transfiriendo su impronta en una secuencia de movimiento adaptada a los elementos de la improvisación.
- Exploración de las calidades de movimiento en secuencias de improvisación corporizando un mensaje expresivo y comunicativo, en un marco de interacción motriz con sus pares.

El movimiento danzado
Contenidos

- Utilización de la improvisación en el desarrollo de secuencias de movimiento que fusionen las capacidades coordinativas, utilizando los componentes del tiempo, del espacio y las calidades del movimiento.
- Utilización de la improvisación de manera individual y/o grupal respetando la esencia del apoyo sonoro externo.
- Producción, recreación e imitación de movimientos danzados aplicando parámetros de tiempo y espacio en la búsqueda de gestos, movimientos e intenciones corporales.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

- Reconocimiento de posibilidades expresivas del cuerpo, a través de procesos de sensibilización y comunicación utilizando distintos elementos de la improvisación.
- Utilización de la improvisación para la experimentación de habilidades motrices que promuevan la coordinación, disociación, localización, la independencia y la segmentación de las partes del cuerpo.
- Experimentación de la relación movimiento- energía abordando la interpretación musical personal.
- Sincronización del movimiento corporal adaptado a distintos tipos de danza, en un marco de disposición favorable al auto exigencia y a la superación de los propios límites.
- Utilización de la improvisación potenciando los vínculos y las relaciones interpersonales en los valores de aceptación, tolerancia y compromiso motriz.
- Utilización del factor lúdico como motor generando vínculos y potenciando valores de espera, escucha y autonomía en el movimiento.
- Autoestima y flexibilidad acordando pautas de trabajo y aceptación de observaciones y sugerencias de otros.
- Valoración del trabajo grupal o en equipo utilizando la reflexión crítica en producciones propias y de otros.
- Compromiso y disposición corporal produciendo ejercicios de improvisación.
- Autonomía en la producción corporal en una improvisación guiada o libre.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

CAÑAL SANTOS Felix, Canal Ruiz Cristina. El mimo en la escuela. Junta de Andalucia.

GRONDONA Leticia, DIAZ. Norberto Expresión corporal Su enfoque didáctico.

OLIVETO Mercedes, ZYLBERBERG Dalia. Movimiento, juego y comunicación. Ediciones Novedades Educativas.

PORCAR Maria Luisa, SOLER Monica (2001). Los procesos del pensamiento creativo. Universidad Nacional de Cuyo. Editorial :Facultad de Educacion elemental y especial.

SALDER Jacques (1984). La expresión corporal. Barcelona. Editorial Heder.

STOKOE, P, Alexander Schachter. La expresión Corporal. Paidos

TALLER DE PRODUCCIÓN EN DANZA

Ubicación en el Plan de Estudio: 1°, 2° y 3° AÑO

Carga horaria semanal: 1° AÑO – 3 horas cátedra / 2° y 3° AÑO – 4 horas cátedra

FUNDAMENTACIÓN

El Taller de producción en danza debe ser entendido como el instrumento que permite estructurar en el tiempo la concreción de coreografías, obras, productos coreográficos puestos en escena, a través de la búsqueda y selección de trabajos corporales vivenciados en el espacio curricular el lenguaje de la danza y en el taller de improvisación en danza; transfiriendo aspectos técnicos – expresivos y la impronta de movimientos propios. De esta forma, los saberes se organizan de acuerdo a una secuencia de trabajo que comienza con la definición de ideas y el recorte del tema, continua con la selección del material constructivo, su elaboración y transformación y culmina con la organización de la obra, la asignación de ciertos roles durante su realización y la muestra del trabajo. El proceso descrito tiene en cuenta, además la importancia de los espacios y los escenarios para la puesta en escena, como así también los posibles destinatarios en el rol de público o audiencia.

PROPOSITOS

- Propiciar espacios de trabajo que habiliten la concreción de productos coreográficos por medio de la experimentación de los elementos del lenguaje para desarrollar la cooperación y valoración en el trabajo grupal.
- Proponer una metodología de trabajo que permita a los alumnos partir de temáticas de su interés, tratarlas artísticamente y transformarlas en discursos estéticos y escénicos para culminar en la instancia de muestra frente a un público diverso.
- Propiciar dinámicas de trabajo que habiliten la crítica, la discusión y el consenso en la producción en danza para desarrollar un trabajo coreográfico en común.

EJES PARA LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

El punto de partida

Contenidos

- Reconocimiento de la obra como unidad y la obra fragmentada propiciando diferentes momentos y sus particularidades.
- Definición de la idea inicial, sobre la base de la cual los alumnos buscaran insumos y elementos enriquecedores potenciando la creación e imaginación puestas en la producción de danza.
- Utilización de la improvisación permitiendo generar un lenguaje del movimiento adaptado a la idea central de la obra.

El material

Contenidos

- Utilización del movimiento como uno de los materiales de la obra, vinculando lo abstracto (idea) con lo concreto (movimiento).
- Creación y búsqueda del movimiento utilizando la improvisación, para concretar el concepto de la obra.
- Utilización de la improvisación como medio de búsqueda para la producción en danza, desarrollando el trabajo individual y/o grupal.
- Reconocimiento de las maneras de organización del material en función del discurso coreográfico: imitación (simultánea y diferida), contraste, oposición, complementación, conducción, inducción, entre otras adaptándose a la estructura de la obra.

Los roles

Contenido

- Utilización de las formas de organización del trabajo en la creación colectiva e individual potenciando el intercambio de roles y la distribución de la tarea.

La puesta en escena

Contenidos

- Utilización del espacio escénico convencional (teatros, escenarios, patio de la escuela, entre otros) y el espacio no convencional (la calle, escenarios circulares, lo urbano) y el reconocimiento del punto de vista (ubicación del observador) adaptando los integrantes de la obra al lugar.
- Valoración de la puesta en escena como concepto estético y artístico integrando los elementos de la obra.
- Diferenciación de modos de abordaje de la música potenciando el punto de partida.
- Utilización de elementos funcionales de la obra: Iluminación, maquillaje, escenografía, vestuario incentivando a los alumnos para enriquecer su producción.

Directora General de Despacho
M. ED.

La obra y el público

Contenidos

- Conceptualización de la obra como producto no cerrado adaptando sus partes ante la respuesta del público.
- Adaptación de la obra en diferentes contextos modificando sus partes sin perder la esencia de la producción alcanzada por el grupo.
- Evaluación de la obra, reflexiones de las experiencias vividas durante el proceso, ajustes coreográficos potenciando la expresión verbal de lo producido.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

SALDER Jacques (1984). La expresión corporal. Barcelona. Editorial Heder.
PORCAR María Luisa, Soler Mónica (2001). Los procesos del pensamiento creativo. Universidad Nacional de Cuyo. Editorial: Facultad de Educación elemental y especial.
STOKOE,P, Alexander Schachter. La expresión Corporal. Paidos
GRONDONA Leticia. Diaz.Norberto Expresión corporal Su enfoque didáctico.

TALLER DE COMPOSICION COREOGRAFICA

Ubicación en el Plan de Estudio: 3° AÑO

Carga horaria semanal: 2 horas cátedra

FUNDAMENTACION

El taller de Composición coreográfica propondrá la exploración del movimiento a través de la improvisación como una herramienta, como parte del proceso de creación, capaz de generar recursos corporales originales y expresivos – comunicativos. Se exploraran los procedimientos compositivos para la creación de narrativas corporales tanto individual como grupalmente; pudiendo intensificar la investigación del movimiento propio y la concreción de trabajos coreográficos utilizando los elementos del lenguaje de la danza.

Debe generarse un ámbito de trabajo lúdico y danzado que facilite la exploración en el movimiento, sobre la base de la diversidad de cuerpos y el respeto por el otro, propiciando la reflexión y la critica ante las producciones propias y de los otros. En esta perspectiva el acento esta puesto en el aprendizaje de los procedimientos coreográficos que se involucran en una creación.

Para definir el taller, debemos remitirnos a la palabra: "componer", del latín componere: *cun* (con) y *ponere* (poner) ; esto significa poner con cierto modo y orden, organizar, estructurar, contextuar, unir. Esta estructuración surge de la disposición lógica y sensible de los elementos registrados y percibidos, pero ya no de una manera espontánea, sino orientada hacia una organización más racional. Al componer se tiene en cuenta la selección y también la transformación de los elementos de la naturaleza que forman parte de la realidad.

Los principios constituyen el fundamento base de todas las ciencias y las artes; estos fundamentos rigen el accionar de las mismas, y en el caso de la composición son el cimiento para el ordenamiento y la estructuración de los elementos propios del lenguaje artístico. Los principios son:

1- Principio de libertad: Es esencial para todo el que compone el hacer uso de su libertad, incluso para alterar, romper o transgredir las reglas de la composición.
2- Principio de unidad: Es el que rige la disposición de las cosas entre sí en función de un todo armónico. Se trata de conseguir la unidad aun en la variedad; todo debe apuntar en la misma dirección, hacia un mismo objetivo, tratando de evitar cualquier factor adverso a la percepción. El estilo también ejerce una importante contribución a la unidad; ya sea que se considere el estilo propio en relación con el de los demás, o bien que consideremos el de todo un grupo, o el estilo resultante de la combinación de los demás elementos intervinientes al componer.

3- Principio de equilibrio: En composición, el equilibrio es uno de los fundamentos más importantes, se trata de utilizar proporcionalmente, contrapesando de manera ecuánime los elementos intervinientes en el hecho creativo. El juego de fuerzas interactuantes genera un dinámico devenir en el continuo contraste entre equilibrio y desequilibrio.

4- Principio de equivalencia: La búsqueda de la equivalencia en el arte, no significa la mera imitación o reproducción fiel de objetos, movimientos, acciones, etc.; sino que, el poder de equivaler reside en mostrar o hacer cosas diferentes que resulten iguales en valor, estimación, potencia e eficacia. Se trata de crear la ilusión a través de la disposición de elementos análogos. El dominio del cuerpo en el espacio, el tiempo, la energía convenientemente combinados con los objetos, la música y cualquier otro elemento ayudaran a crear estas ilusiones equivalentes.

5- Principio de oposición: El principio de oposición conlleva a precisar la importancia del contraste en toda composición. Es por ello que decimos que para fijar la atención con cierta continuidad es conveniente una gran variedad y sin número de estímulos adecuadamente seleccionados, de modo que cada uno de ellos, proporcione a nuestros sentidos mayores alternativas.

Los elementos de la composición coreográfica son:

1- El tiempo, el espacio, la energía y la dinámica resultante de sus combinaciones: Los factores del movimiento que están presentes son el tiempo, el espacio y la energía. Es necesario tenerlos en cuenta ya que la dinámica en la composición es el resultado de la reestructuración del movimiento a partir de sus variables. Así es como constantemente articulamos simetrías y asimetrías, alternancias y sucesiones, tensiones y distenciones, equilibrios y desequilibrios, oposiciones, etc.

2- El tema, la línea argumental y las imágenes: Cuando se trata de componer, también se puede optar por elegir previamente el tema o la línea argumental o partir de imágenes reales o imaginarias.

3- Las relaciones comunicacionales: Los vínculos que surgen dan origen a situaciones que producen variadas posibilidades de agrupación. La organización de los grupos, los sub-grupos, etc., ofrece posibilidades de aglutinamiento cuyo orden puede realizarse teniendo en cuenta el espacio, el tema, el tiempo, el argumento, etc.

4- La música: Al componer debemos atender a aspectos tales como el ritmo, la melodía e incluso al estilo musical, también debemos considerar la influencia que ejerce la música en relación con el tema, ya que la misma genera diversos climas que pueden ayudar o distraer la atención. Es la música la que muchas veces nos permite estructurar temporalmente la acción sugiriendo el principio, afianzando el desarrollo y proponiendo el final.

5- Vestuario, iluminación, maquillaje: Elementos tenidos en cuenta que enriquecen la construcción de la composición coreográfica.

6- Objetos: Tamaño, forma, consistencia, su funcionalidad, como se mueve, que usos puede dar, como puede ser modificado, en función a demás de lo que nos sucede, como reaccionamos ante estos diferentes estímulos que brinda el descubrimiento de tal o cual cosa, aun cuando seamos nosotros mismos el objeto de la investigación.

PROPOSITOS

- Acercar al alumno a la organización de los elementos de la composición coreográfica, su estructura y desarrollo para favorecer el desenvolvimiento de habilidades que posibiliten organizar, compaginar y producir en función de la exteriorización de modelos propios.
- Propiciar espacios de trabajo que habiliten al alumno a la creación de productos coreográficos por medio de la experimentación de los principios de la composición coreográfica y el reconocimiento de los elementos de la misma para desarrollar la capacidad de creación individual y/o grupal.

- Proponer una metodología de trabajo que permita a los alumnos partir de temáticas de su interés, aplicar los principios y vivenciar los elementos de la composición coreográfica para culminar en creaciones coreográficas individual y/o grupal.
- Proponer espacios de utilización de la improvisación como herramienta de exploración para generar recursos corporales originales, expresivos y comunicativos transferidos a la creación en la composición de narrativas corporales individual y/o grupal.
- Generar un espacio de construcción coreográfica donde los vínculos interpersonales convivan para generan un ambiente de aceptación, tolerancia y valoración por el otro.

EJES PARA LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

El tiempo, el espacio, la energía y su dinámica

Contenidos

- Utilización y experimentación de los elementos del espacio en la composición coreográfica desarrollando la capacidad de adaptación, utilizando la gama de variables y combinaciones.
- Utilización y experimentación de los elementos del tiempo en la composición coreográfica desarrollando la capacidad de ajuste y sincronización, utilizando la gama de variables y combinaciones.
- Exploración y utilización del cuerpo como productor de sonido aplicado a los parámetros compositivos.
- Utilización del binomio tiempo- energía ajustando su aplicación a parámetros compositivos.
- Corporizacion de elementos del tiempo: pulso, acento, ritmo, melodía, frase y semi-frase aplicados a principios compositivos con estrecha relación al tema elegido.
- Coordinación del movimiento a parámetros temporales: velocidad, duración, simultaneidad y alternancia ajustando el cuerpo a la narrativa corporal seleccionada por el grupo.
- Reconocimiento del cuerpo en la utilización de diferentes ritmos de forma individual y/o colectiva explorando el espacio personal, parcial, total, social y escénico, seleccionando el apropiado para exteriorizar la idea planteada por el grupo.
- Exploración de los componentes del espacio, respetando su forma y estructura vinculando el concepto a lo plasmado en el recurso corporal elegido.
- Exploración de los componentes del tiempo, respetando su forma y su estructura, vinculando el concepto a lo plasmado en el recurso corporal elegido.

Las relaciones comunicacionales

Contenidos

- Aceptación de roles y funciones dentro de un grupo potenciando los vínculos en la construcción de una creación coreográfica.
- Utilización de dúos, tríos, y/o la totalidad de los integrantes en la organización y desarrollo de la creación coreográfica definiendo entradas y salidas, tiempos de ejecución, espacios utilizados, entre otros.
- Utilización de la improvisación en la construcción de la producción de forma individual transfiriendo al trabajo grupal y colectivo.
- Utilización de las formas básicas de composición coreográfica: unísonos, canon, sucesión, pregunta y respuesta potenciando los vínculos y las relaciones interpersonales en los valores de aceptación, tolerancia y compromiso motriz.
- Utilización del factor lúdico como motor generando recursos de movimiento propio y original.
- Selección de recursos expresivos a la consigna, como protagonista y como espectador.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Gabriela SIANG
Directora General de Despacho
M. ED.

El cuerpo y la música

Contenidos

- Utilización del cuerpo como generador y productor de sonido de sonido, partiendo de sus partes a un todo.
- Utilización de la música como punto de partida en la composición coreográfica potenciando los componentes del tiempo y su connotación en la línea argumental elegida.
- Utilización y selección de diferentes estilos musicales en la composición coreográfica aportando el estilo y el género para su composición.

Los objetos

Contenidos

- Reconocimiento del objeto como disparador de la creación, potenciando la capacidad de utilización, trasformación y funcionalidad adaptado a la idea inicial.
- Utilización de los recursos de uso del objeto, explorando su forma, el tamaño, consistencia adaptando sus características a la idea del grupo.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Itelman Archivo Ana. Libros del Rojas. Universidad de Buenos Aires. Eudeba.

Kemelmajer Roitman Jovita. Creatividad y movimiento expresivo. Universidad Nacional de Cuyo. Editorial Facultad de Educación elemental y especial.

Selden.Samuel La escena en acción. Eudeba. Editorial Universitaria de Buenos Aires.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. E.D.

BACHILLER EN ARTES VISUALES CON ESPECIALIDAD EN PRODUCCIÓN – CERÁMICA – GRABADO Y ARTE IMPRESO – PINTURA

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

CAJA CURRICULAR

		Primer Año				Segundo Año				Tercer Año			
Departamentos	Espacios Curriculares	HCS	HRS	HCA	HRA	Espacios Curriculares	HCS	HRS	HCA	HRA	Espacios Curriculares	HCS	HRS	HCA	HRA
Dpto. de Lengua	Prácticas del Lenguaje	5	3,33	180	120	Prácticas del Lenguaje	5	3,33	180	120	Prácticas del Lenguaje	5	3,33	180	120
	Lengua Extranjera	3	2,00	108	72	Lengua Extranjera	3	2,00	108	72	Lengua Extranjera	3	2,00	108	72
Dpto. de Matemática	Matemática	5	3,33	180	120	Matemática	5	3,33	180	120	Matemática	5	3,33	180	120
Dpto. de C.S. y H.	Historia	3	2,00	108	72	Historia	3	2,00	108	72	Historia	3	2,00	108	72
	Geografía	3	2,00	108	72	Geografía	3	2,00	108	72	Geografía	3	2,00	108	72
	Construcción de la Ciudadanía	3	2,00	108	72	Const. de la Ciudadanía	3	2,00	108	72	Const. de la Ciudadanía	3	2,00	108	72
Dpto. de C.N	Biología	3	2,00	108	72	Biología	3	2,00	108	72	Biología	3	2,00	108	72
	Físico-Química	3	2,00	108	72	Físico-Química	3	2,00	108	72	Físico-Química	3	2,00	108	72
Dpto. de Lenguajes Artísticos	Teatro	3	2,00	108	72	Teatro	3	2,00	108	72	Teatro	3	2,00	108	72
	Expresión corporal-Danza					Expresión corporal-Danza					Expresión corporal-Danza				
	Plástico-Visual					Plástico-Visual					Plástico-Visual				
	Música					Música					Música				
Dpto. de Ed. Física	Educación Física	3	2,00	108	72	Educación Física	3	2,00	108	72	Educación Física	3	2,00	108	72
Matriz Común	Educación Tecnológica	3	2,00	108	72	Educación Tecnológica	3	2,00	108	72	Educación Tecnológica	3	2,00	108	72
	Lenguaje de las Artes Visuales en Contexto	3	2,00	108	72	Lenguaje de las Artes Visuales en Contexto	3	2,00	108	72	Lenguaje de las Artes Visuales en Contexto	3	2,00	108	72
	Expresión Gráfica y Nuevas Tecnologías	0	0,00	0	0	Expresión Gráfica y Nuevas Tecnologías	2	1,33	72	48	Expresión Gráfica y Nuevas Tecnologías	2	1,33	72	48
Núcleo de Saberes	Taller de Producción en la bidimensión	3	2,00	108	72	Taller de Producción en la bidimensión	3	2,00	108	72	Taller de Producción en la bidimensión	3	2,00	108	72
	Taller de Producción en la tridimensión	3	2,00	108	72	Taller de Producción en la tridimensión	3	2,00	108	72	Taller de Producción en la tridimensión	3	2,00	108	72
	TOTAL CICLO BÁSICO	46	30,67	1656	1104	TOTAL	48	32,00	1728	1152	TOTAL	48	32,00	1728	1152

BACHILLER EN ARTES VISUALES CON ESPECIALIDAD EN PRODUCCIÓN

FUNDAMENTACIÓN

El hombre, desde los inicio de la civilización, a "diseñado" y creado objetos logrando que se transformen en extensión de su propio cuerpos y mente. Tal ha sido su protagonismo en la cotidianeidad, que es imposible prescindir de ellos.

El diseñar objetos es un proceso que responde a las necesidades de uso del hombre, a su tradición, su cultura, su historia, su sociedad. Los medios para producir los objetos son los materiales, las tecnologías y la acción del hombre que ha ideado diferentes procesos para lograr productos a su servicio con criterios estéticos y funcionales. La búsqueda constante del ser humano por satisfacer estos requerimientos permite la construcción de un conocimiento especializado en criterios visuales, táctiles, de seguridad y de funcionalidad orientada al usuario.

Pensar la enseñanza y el aprendizaje de la Producción en el Bachiller en Artes Visuales Especializado en nuestra provincia, permite construir un perfil con la intensión de que los estudiantes desarrollen conocimientos vinculados con el diseño y la construcción de objetos utilitarios (únicos o en serie) y estéticos.

La experimentación, la exploración, la investigación y la observación serán algunos de los diferentes recorridos que posibiliten, finalmente, el diseño y la concreción de objetos a la vez que provoquen la adquisición de conceptos, la comprensión del contexto y la valoración de los propios procesos de producción y de ellos en relación con sus pares.

Vinculando la producción y el análisis colectivo de manifestaciones artísticas tradicionales y contemporáneas de la cultura local, latinoamericana y global. Abarcar los principios técnicos, estéticos, psicológicos, éticos y filosóficos le permitan la aptitud comunicacional integral, proporcionarle la destreza y la práctica que posibiliten actuar en la formulación, diseño, ejecución y dirección, sitúa al alumnado ante un proceso que le permitirá tomar decisiones de una manera autónoma y reflexiva.

BACHILLER EN ARTES VISUALES CON ESPECIALIDAD EN PRODUCCIÓN - CERÁMICA

FUNDAMENTACIÓN

La enseñanza de la cerámica se caracterizó siempre por su fuerte inclinación al desarrollo de aspectos técnicos dentro del currículo de escuelas de arte. Este tecnicismo colocaba al alumno en un lugar de mero ejecutante de fórmulas que debía aplicar a objetos utilitarias o meramente decorativos. De manera implícita y muchas veces explicita, en los largos listados de conceptos a desarrollar dentro de los talleres, se dejaba de lado cualquier aspecto relacionado con la construcción de un discurso propio, o que de alguna manera, otorgara la oportunidad de apropiarse de la técnica para la elaboración de un relato individual, resultando en una enseñanza ortodoxa, estructurada y tendiente a la repetición.

En la actualidad, el arte contemporáneo cerámico, hace fuerte hincapié en la construcción de sentido, el análisis y la problematización de la realidad de los sujetos. Definiéndose como una modalidad de las Artes Visuales, constituye un lenguaje pero, al igual que en la pintura o en el grabado, tiene materiales y procedimientos específicos. Se despliegan distintos factores que interactúan en la construcción de un objeto cerámico; materiales, procedimientos, modalidades expresivas, función y recursos semánticos. Todos estos elementos son expresivos, significativos y comunicacionales, coproductores de sentido.

"Las concepciones actuales respecto de la enseñanza en el campo de las artes visuales requieren ir más allá de los posicionamientos pedagógicos tradicionales anclados fuertemente en el desarrollo de trabajos prácticos vinculados con la copia de modelos para el afianzamiento de habilidades técnicas y de representación, la aplicación de conceptos derivados del conocimiento del código o el tránsito por clases teóricas comprendiendo el abordaje de períodos de la historia del arte y el análisis de obra. Resulta necesario poner en diálogo los procedimientos compositivos convencionales propios de las artes visuales con otros no convencionales, abordándolos ineludiblemente en relación con la producción de sentido, donde pudieran desdibujarse los límites entre las disciplinas, favoreciendo la experimentación con diversidad de materiales y soportes." Resolución N° 172/112 Anexo II.

Es por ello que los espacios que conforman el Perfil de Bachiller Especializado en Producción Cerámica están pensados para promover espacios de producción de objetos cerámicos artísticos, poniendo en juego "modos del hacer cerámico" alentando propuestas que plantean un desafío de construcción de sentido individual resultado de un proceso de articulación particular de los

elementos propios del lenguaje visual, las vivencias, el bagaje subjetivo y la técnica, cuyo producto en la práctica artística es un objeto original.

"Por consiguiente, algunos de los conocimientos que debieran formar parte de los posibles espacios curriculares propios a esta opción se relacionan con el concepto expandido de pintura, escultura, grabado, cerámica, dibujo, entre otros, abordando los procedimientos específicos de producción, implicando el lenguaje visual, las operaciones compositivas, los modos particulares de organización de la imagen y el empleo de materiales, soportes y herramientas propias de cada disciplina; la diversidad de ámbitos de emplazamiento de las producciones, el empleo de recursos tecnológicos para la producción visual." Resolución N° 172/112 Anexo II.

El objetivo principal de estos espacios son propiciar un lugar de vínculos, priorizando los procesos comunicativos, los trabajos colectivos, la revalorización de los espacios de aprendizaje comunes y la construcción del conocimiento compartido respetando las necesidades individuales y las actitudes personales de compromiso para expresarse. Esta dinámica propicia y favorece los roles protagónicos las interacciones, las vivencias, la reflexión, la conceptualización y la producción.

BACHILLER EN ARTES VISUALES CON ESPECIALIDAD EN PRODUCCIÓN – GRABADO Y ARTE IMPRESO

FUNDAMENTACIÓN

El Grabado, más específicamente la xilografía tiene sus inicios en Oriente, nace en un principio, de la necesidad de difundir textos e imágenes de carácter religioso. A partir de la Edad Media se introduce en Occidente donde en un principio estuvo íntimamente relacionado a la imprenta y al libro impreso, de la mano de artesanos tuvo una función específica de informar y divulgar el conocimiento científico, tecnológico, pensamiento filosófico etc. Al descubrir sus posibilidades expresivas únicas, los artistas van apropiándose del Grabado y de esta manera se convierte, junto con la Pintura y la Escultura, en otra manifestación Artística con sus propias características.

Tal vez debido a su historia y desarrollo asociado a la Gráfica e Impresión, el Grabado no solo va constantemente ampliando su campo de acción sumando nuevos materiales, procesos, funciones sino que además va adaptando procesos tradicionales a nuevas miradas. Las infinitas posibilidades que se encuentran en los diferentes pasos que tiene la creación de una Obra Gráfica; construcción de matriz, impresión, soportes tanto analógicos como digitales, su función etc., permitirán un amplio conocimiento no solo de técnicas, materiales y herramientas sino de posibles formas de abordar y resolver diferentes situaciones y/o problemas que se presentan a lo largo del proceso de construcción de esta.

El perfil de Grabado y Arte Impreso pretende para el estudiante, que este pueda conocer y hacer propias las diversas formas que este arte tiene para manifestarse, que le proporcione variados recursos en la construcción y difusión de una Imagen propia y con sentido, teniendo en cuenta su entorno y lograr un espacio de reflexión e intercambio con este. Posibilitándole además un campo de acción en lo laboral relacionaldolo con el mundo de la Gráfica.

BACHILLER EN ARTES VISUALES CON ESPECIALIDAD EN PRODUCCIÓN - PINTURA

FUNDAMENTACIÓN

En línea con los objetivos de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y los acuerdos federales y Resoluciones Nacionales sobre la Educación Secundaria y Artística, nuestra provincia proyecta el Bachiller en Artes Visuales especializado en producción Pintura. Se estima proporcionar una formación general sobre el arte y la cultura pero también especifica en relación al hacer pictórico

contemporáneo diseñando un trayecto de formación integral que habilite a los jóvenes la continuidad de estudios superiores, el acercamiento al mundo del trabajo, la participación en su comunidad y la valoración del arte como manifestación humana.

Se proyecta el perfil en Pintura atendiendo a las características y necesidades de los jóvenes y adolescentes en la actualidad con una mirada integral sobre el contexto contemporáneo local, latinoamericano y de proyección al mundo. Sobre éste apostando a la construcción de espacios participativos que promuevan la creciente valoración, responsabilidad y autonomía como miembros activos de su comunidad y su cultura.

Los espacios curriculares diseñados parten de la premisa de considerar que las Artes Visuales convocan al conocimiento movilizando e involucrando la interpretación, desde todos los sentidos en un acto perceptivo/interpretativo y singular, la producción y la contextualización. Por ello el aprendizaje abordara saberes referidos a la construcción del discurso visual (producción)[274] atendiendo a las posibles interpretaciones (recepción) metafóricas, ambiguas, abiertas, propias del discurso artístico situados en un espacio y en un tiempo determinado (contexto).

"El mundo de los adolescentes y de los jóvenes está atravesado por lenguajes verbales y no verbales, que comprometen la imagen, el sonido, el movimiento y las nuevas tecnologías. Los mismos construyen significados y dan sentido a un modo particular de comprender y participar el mundo actual. Los jóvenes han aprendido a tomar la palabra a su manera y a reapropiarse de los instrumentos de comunicación. Los graffittis, los ritmos tribales, la relación con el cuerpo, los medios de comunicación, el cine, los consumos culturales vinculados con los videojuegos, la imagen digital, el diseño, implican alternativas diferenciadas de manifestarse y comunicarse en la actualidad." Resolución N° 120/10 CFE.

Acceder al conocimiento y a la comprensión del hecho artístico es un proceso que demanda el diseño de propuestas y estrategias docentes para que cada estudiante manifieste su mirada particular, despliegue estrategias para resolver problemas de representación visual, construya fundamentos, conclusiones, opiniones y aporten fuertemente a la construcción plural de la cultura y diferentes manifestaciones. Las propuestas que se piensan desde lo grupal congregan el pensamiento crítico y sensible, la comprensión, la aceptación, la flexibilidad y la producción con sentido sobre el hacer.

Los estudiantes podrán comprender y apropiarse de la Pintura como un modo de hacer de las Artes Visuales como lenguaje analizando, interpretando y abordando sus componentes y modos de organización en diversos contextos estéticos. Conocer los elementos contextuales que impactan en la producción artística posibilita la construcción de estrategias interpretativas a los jóvenes generando procesos de análisis integral sobre la cultura y la producción Pictórica.

LENGUAJE DE LAS ARTES VISUALES EN CONTEXTO

Ubicación en el Plan de Estudio: 1°, 2° y 3° AÑO

Carga horaria semanal: 3 horas cátedra

FUNDAMENTACIÓN

Este espacio aborda los elementos propios del Lenguaje Visual y su relación contextual con las Artes Visuales. Se piensa como un espacio de análisis y producción que permita incorporar los *elementos del lenguaje visual* a partir de la *observación, la reflexión y la construcción* de producciones propias. Las propuestas para contextualizar los análisis de producciones visuales están delimitadas de lo particular (local) a lo general (latinoamericano y otras culturas a nivel global) abordando en profundidad los elementos del lenguaje como producto cultural signado por un contexto histórico, político e ideológico.

Este espacio teórico práctico pretende partir de producciones artísticas que refieran a determinado contexto histórico. El docente podrá priorizar de cada obra, artista o imagen aquellas que

[274] "Resulta necesario poner en diálogo los procedimientos compositivos convencionales propios de las artes visuales con otros no convencionales, abordándolos ineludiblemente en relación con la producción de sentido, donde pudieran desdibujarse los límites entre las disciplinas, favoreciendo la experimentación con diversidad de materiales y soportes. Esto es, abordar las diversas posibilidades de trabajo artístico que ofrecen otros medios como son la instalación, la intervención espacial, así como la exploración interdisciplinaria." Resolución N° 179/12 Anexo II CFE.

propicien el análisis del lenguaje visual y posibiliten la interpretación y re elaboración por parte de los alumnos, de acuerdo a sus experiencias.

PROPÓSITOS

- Propiciar el abordaje de los elementos propios del lenguaje visual para indagar, debatir, analizar, relacionar y reflexionar sobre su participación en los discursos visuales conociendo producciones de diferentes contextos.
- Alentar el conocimiento de postulados estéticos de diferentes épocas para la apropiación y la construcción de estrategias interpretativas críticas de orden retórico, ideológico y/o cultural.
- Incentivar la reflexión sobre las artes visuales y sus posibilidades comunicativas, expresivas, descriptivas y/o simbólicas para valorar su presencia como elemento de permanencia y ruptura cultural en diferentes épocas.

EJES PARA LA ORGANZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Los contenidos no necesariamente deberán ser trabajados en el orden propuesto, sino que por el contrario se permite su abordaje en un sentido amplio, partiendo, toda vez que sea posible, desde el contexto como disparador en la construcción del conocimiento.
Se piensa en dos ejes de organización de los contenidos posibilitando el abordaje de distintas manifestaciones culturales: los elementos del lenguaje visual y los elementos del contexto.

Los elementos del lenguaje visual.

Se reúnen los elementos propios del Lenguaje visual para ser analizados, conceptualizados, reconocidos, puestos en situación y determinados por el contexto en el que surgen. Se piensan en un nivel de complejidad que parte desde el conocimiento de los elementos en 1° año, la participación de esos elementos en el campo compositivo en 2° año y la construcción de relatos visuales a partir de sus combinaciones y características en 3° año.
Es de considerar que las propuestas pedagógicas que se desprendan tengan a este bloque de contenidos como posibilitadores de la construcción de sentido sin la pretensión de prácticas aisladas sino como un espacio cuyo procedimiento principal será la observación y la reflexión de los elementos del lenguaje.

Contenidos

PRIMER AÑO

- Reconocimiento del punto y la línea como estructuradores de formas y recorridos.
- Clasificación de la forma por su origen, estructura, dimensiones y sus partes.
- Observación de la textura como elemento expresivo en la imagen.
- Conocimiento del color (circulo cromático, primarios, secundarios, terciarios, análogos, fríos, cálidos, monocromáticos, complementarios) y sus propiedades tonales, de valor y saturación.
- Composición y relación figura – fondo en el campo plástico.
- Conocimiento de la participación del contraste (por color, forma, valor, textura y complejidad) en la percepción de las formas.

SEGUNDO AÑO

- Análisis de mezclas aditivas y sustractivas del color.
- Identificación de variantes del color local, tonal, reflejo.
- Relación entre las formas de distanciamiento, toque, unión, sustracción, penetración, intersección, transparencia.
- Composición visual desde el equilibrio, la simetría y la asimetría.
- Conocimiento de los indicadores de espacio: superposición, posición y tamaño, avance y retroceso del color, perspectiva.

TERCER AÑO

- Composición del relato visual.
- Análisis de la luz, la iluminación y las claves tonales.
- Conocimientos de diferentes encuadres y puntos de vista.
- Reconocimiento de los indicadores de espacio y sus variantes en la perspectiva atmosférica y el escorzo.
- Conocimiento de las Leyes de Gestalt.
- Análisis del uso de diferentes figuras retóricas.
- Análisis de la imagen visual.
- Comprensión de la relación espectador obra.

Elementos del contexto.

Se reúnen en el presente eje contenidos referidos a las dimensiones espacio-temporales que atraviesan, condicionan y provocan las diferentes prácticas artísticas en contextos reales. Consideramos también el abordaje metafórico del tiempo y del espacio porque posibilita la construcción de la memoria social y la apropiación del espacio (real, virtual) público.

Las formas contemporáneas de circulación y distribución de las prácticas y producciones plástico visuales impactan directamente sobre la percepción, la subjetividad y el conocimiento estético significando, a la vez, un vehículo democratizador en el acceso a los bienes culturales.

Las relaciones con otros lenguajes o espacios del conocimiento, las características regionales y latinoamericanas, las representaciones culturales dominantes o estereotipadas, el acercamiento a los artistas y productores culturales, serán posibles posicionamientos a observar para abordar los contenidos propuestos.

Contenidos

PRIMER AÑO

- Análisis de las producciones visuales (pinturas corporales, simbologías, diseños, colores y texturas) de pueblos originarios de Tierra del Fuego y de artísticas locales.
- Descubrimiento de los espacios y lugares habilitados para las exposiciones y conservación de obras visuales.
- Conocimiento de artistas y productores locales, provinciales.
- Iniciación en el conocimiento del tiempo y el espacio como representaciones culturales de diferentes épocas.

SEGUNDO AÑO

- Análisis de producciones visuales de la argentina en diferentes periodos históricos (producciones de pueblos originarios y artistas referentes).
- Conocimiento de los museos como lugares de exhibición y circulación de producciones visuales.
- Conocimiento del tiempo y el espacio como metáforas en representaciones culturales de diferentes épocas en producciones visuales.

TERCER AÑO

- Análisis de producciones visuales de Latinoamérica y prácticas artísticas contemporáneas.
- Análisis y reconocimiento de los Circuitos culturales oficiales y alternativos.
- Construcción de propuestas de participación en experiencias culturales.
- Interpretación de las representaciones del tiempo y el espacio en diferentes épocas y producciones visuales y audiovisuales.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Gobierno de la Provincia de Tierra del Fuego,
Antártida e Islas del
Atlántico Sur
Ministerio de Educación

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

EXPRESIÓN GRÁFICA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

Ubicación en el Plan de Estudio: 2° y 3° AÑO

Carga horaria semanal: 2 horas cátedra

FUNDAMENTACIÓN

Este espacio curricular propone conocer y poner en práctica procedimientos que permitan la construcción de la forma a partir del estudio de las mismas mediante el reconocimiento de los elementos plásticos compositivos y la relación de las partes para llegar a un todo.
Los estudiantes tienen conocimientos sobre las nuevas tecnologías lo que resulta favorable para la compresión de los nuevos formatos digitales que incorporan las manifestaciones artísticas en la contemporaneidad. Desde este espacio el docente deberá pensar estrategias para ir construyendo un lenguaje propio y común entre sus estudiantes en lo referente al uso de la tecnología digital.
Se abordan saberes y procedimientos propios del dibujo como medio de observación y representación de la realidad. Esto supone el tránsito por técnicas y soportes convencionales interrelacionando y vinculando éstos, con las herramientas digitales en un proceso de elaboración y reelaboración que amplía las posibilidades del dibujo hacia la representación digital.
Su presencia en el Bachiller en Artes Visuales especializado en producción inicia en el 2° año priorizando el uso de materiales y soportes tradicionales y digital de forma separada, continuando en el 3° año abordando en forma paralela ambos soportes.

PROPÓSITOS

- Propiciar un espacio de conocimiento de diferentes formas representativas graficas convencionales y digitales para comprender las posibilidades expresivas en la utilización de diferentes soportes de representación.
- Promover la utilización progresiva de soportes digitales para ampliar el universo expresivo personal advirtiendo la relación entre técnicas graficas tradicionales y digitales.
- Generar situaciones didácticas de observación y análisis de imágenes para descubrir estructuras internas, ejes, síntesis, ritmos, relaciones, proporciones valorando la reflexión personal y grupal.
- Propiciar el uso de diferente software para manipular y crear imágenes generando volúmenes, contrastes y espacialidad en el plano bidimensional.
- Alentar la construcción de imágenes para encontrar formas individuales de representar ideas, sensaciones.

EJES PARA LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Los contenidos se piensan organizados desde tres ejes: elementos para la representación gráfica, técnicas y soportes y motivos para la representación.

Elementos para la representación gráfica.

Los contenidos pensados necesariamente se transversalizan a los otros ejes para generar propuestas pedagógicas tendientes a la construcción de imágenes que narran, cuentan, expresan. Así se podrán abordar diferentes temas relacionándolos con procedimientos y procesos constructivos plásticos y digitales.

Contenidos.

SEGUNDO AÑO

- Relación y expresión entre punto, línea (cualidad lineal, trazos, tramas) y formas planas.
- Construcción de la forma, estructura interna y externa, y su ubicación en el plano.
- Conocimiento de figuras geométricas regulares e irregulares.

" Las Islas Malvinas, Georgias y Sandwich del Sur son y serán Argentinas

- Experimentación con proporciones y encaje de formas en cuerpos geométricos.
- Conocimiento del espacio compositivo y relaciones figura y fondo, ejes, planos, estructura.
- Análisis del valor como propiedad del color.
- Conocimiento del color y sus características de saturación, brillo y contraste en imágenes digitales.
- Construcción de escalas de valores a partir de tramas.
- Producción de diseños lineales y relatos animados a partir del empleo de punto y líneas.
- Exploración con imágenes digitales y tradicionales en fotografías intervenidas o papeles trabajados tradicionalmente intervenidos con impresiones digitales.
- Experimentación con pasajes de imágenes fotográficas a planimetrías.

TERCER AÑO

- Representación del volumen en la bidimensión.
- Conocimiento del valor, la luz y la sombra (propia y proyectada) como fenómeno visual.
- Construcción con los elementos básicos de la geometría aplicando sobre formas regulares e irregulares.
- Conocimiento de claves tonales.
- Representación del claroscuro y los climas visuales posibles.
- Observación y utilización de pasaje, contraste, capas, filtros y texturas.
- Estructuración de las formas a partir de esquemas, ejes, cánones, proporciones (relación entre las partes y el todo).
- Composición bidimensional a partir de ritmos, formas planas, figuras negativas y positivas.
- Análisis de las cualidades de la forma: opacidad, transparencia, superposición y penetración.
- Representación a partir del empleo de los elementos básicos de la perspectiva (puntos de fuga).
- Representación de cuerpos geométricos con herramientas tradicionales y digitalmente a través de software que permitan la experimentación a través de cortes y desplazamientos de las partes.
- Producción de collage digital, fotomontajes, fotonovelas, historietas.
- Animación grafica digital en la composición de formas (rotación, traslación, repetición).

Técnicas y soportes.

Este eje se piensa para que el docente utilice las herramientas convencionales o digitales toda vez que crea pertinente, especialmente cuando aborde temas que por su complejidad y nivel de abstracción sea necesario un trabajo de visualización concreta de los contenidos trabajados. Por ejemplo la posibilidad de geometrizar formas simples o complejas a través del trabajo en planos o la visualización de los ejes diagonales que conforman la perspectiva.

Contenidos

SEGUNDO AÑO

- Apropiación de materiales y soportes convencionales y digitales para la expresión gráfica/dibujo.
- Exploración de las herramientas digitales y sus posibilidades.
- Iniciación en el manejo y conceptos de resolución de imagen, dispositivos digitales, máquinas fotográficas, escáner, internet.
- Conocimiento de diferentes archivos, formatos (JPEG) y resoluciones (DPI) en imágenes digitales.

- Iniciación en diferentes formas de guardar y o difundir imágenes digitales (guardar proyecto, guardar como, publicar).
- Aproximación a diferentes formas de imprimir imágenes.
- Organización de archivos de imágenes.
- Conocimiento de formas de envío, traslado o descarga de imágenes de un dispositivo a otro (celulares, máquinas fotográficas, scanner, pagina web).
- Conocimiento del hacer digital en las Artes Visuales.

TERCER AÑO

- Conocimiento de procesos en la representación digital.
- Composición (relaciones, mezclas y remezclas) a partir de técnicas convencionales y herramientas digitales.
- Análisis de la fotografía digital, sus herramientas básicas y sus posibilidades estéticas (tamaño, formatos, otros).
- Construcción con diferentes software de ediciones (desde las herramientas básicas como lápiz, color, texturas a lo más complejo como trabajo en capas).
- Conocimiento de diferentes formas de circulación de producciones digitales en internet, redes sociales, blog, otros.
- Reconocimiento de lo digital como soporte de las Artes Visuales.

Motivos para la representación.

Los motivos o asuntos para la manipulación de imágenes digitales no se agotan en una producción en si misma sino que ofrecen posibilidades de experimentación sin temor al equívoco permitiendo una distribución del tiempo áulico con otra dinámica (se puede resolver en tiempos acotados lo a través de soportes tradicionales llevaría meses de trabajo.

Contenidos

SEGUNDO AÑO

- Análisis de figuras geométricas.
- Observación de formas naturales y artificiales (hojas, caracoles, piedras, huesos, otros).
- Conocimientos de los sitios web como banco de imágenes digitales.

TERCER AÑO

- Análisis de cuerpos geométricos.
- Observación de objetos simples y la figura humanas.
- Análisis de la participación del texto en la imagen artística.
- Construcción de banco de imágenes digitales.
- Organización de los archivos.

TALLER DE PRODUCCIÓN EN LA BIDIMENSIÓN

Ubicación en el Plan de Estudio: 1°, 2° y 3° AÑO

Carga horaria semanal: 3 horas cátedra

FUNDAMENTACIÓN

Este espacio curricular aborda la producción plástico visual desde el plano bidimensional retomando los elementos del lenguaje visual desarrollados en el espacio curricular *Lenguaje de las Artes Visuales en Contexto.*

La característica de ser un Taller pretende una dinámica de trabajo pedagógico en donde se propician construcciones del conocimiento plástico visual propios de un aprendizaje activo. El estudiante es participe de sus aprendizajes, comunica, intercambia, reconoce y valora el aporte de sus pares provocando un interjuego de reflexión y experiencia de análisis del propio hacer y el de

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

los demás. El trabajo individual y grupal genera un espacio para la valoración, el compromiso y la responsabilidad ante asuntos compartidos.
La producción es pensada como un encuentro real entre materiales y herramientas considerando tanto sus procesos como su análisis. El estudiante se encuentra con problemas resolutivos sobre los cuales debe tomar decisiones compositivas, formales, constructivas y expresivas propias del Lenguaje Visual.
Suponemos un cruce entre las técnicas tradicionales y la incorporación de nuevas materialidades presentes en los contextos cercanos y también lejanos generando proyectos artísticos que involucren a los jóvenes con su contexto como ciudadanos activos y reflexivos de los sucesos culturales, sociales y políticos.
La presencia de este espacio en el Bachiller en Artes Visuales especializado en producción se proyecta en todo el Ciclo Básico abordando contenidos en diferentes niveles de complejidad. Se plantea que en el 1° año los alumnos transiten el espacio bidimensional partiendo de la exploración; en 2° año abordar los problemas compositivos que permiten incluir la espacialidad en la bidimensión y en 3° año abordar la representación del volumen en el plano investigando todos los recursos visuales necesarios.

PROPÓSITOS

- Generar espacios de representación visual para entender los aspectos técnicos y el manejo de la materialidad como medios de construcción de sentido, abordando las problemáticas del grabado, el arte impreso y la pintura y fortaleciendo el cruce entre las mismas.
- Propiciar el conocimiento de diferentes técnicas, formas y procesos representativos, tradicionales y contemporáneos, de las Artes Visuales para comprender relaciones de materialidad y sentido estético advirtiendo niveles de complejidad.
- Favorecer procesos de indagación, debate y cuestionamiento sobre producciones artísticas personales y de otros, para convocar procesos de análisis y reflexión crítica sobre las artes y su participación social en diferentes momentos históricos.

EJES PARA LA ORGANZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Los contenidos se organizan en dos ejes: Producción y Reflexión.

Producción.

Se expresan en el presente eje contenidos del orden productivo que reconoce el "hacer" como un proceso válido en todas y en cada una de sus etapas. Diferentes momentos se congregan en la realización final de una producción plástico visual: idear, bocetar, ensayar, seleccionar, construir, diseñar, reelaborar, ajustar, gestionar, concluir, entre otros. Cada uno implica el advenimiento de diferentes y nuevos conocimientos para resolver desde el contenido (mensaje), desde los materiales y desde el contexto (de realización y/o de exhibición final).
Las producciones artísticas/estéticas cobrarán un fuerte anclaje en proyectos inclusivos, colaborativos y comunitarios posibilitando la participación real de los jóvenes en sus comunidades y el reconocimiento de valores solidarios, cooperativos y de pertenencia.

Contenidos

PRIMER AÑO

- Análisis del empleo de la línea y sus variantes expresivas en la representación visual (modulada, orgánica, geométrica).
- Composición bidimensional a partir de formas geométricas básicas (circulo, cuadrado, triangulo) advirtiendo simetrías y asimetrías.
- Estructuración de imágenes abstractas a partir del empleo de los elementos de la geometría.
- Construcción de formas a partir del empleo del color (intuitivo, expresivo) provocando contrastes, armonías, analogías, dominancias, acentos.
- Iniciación en la observación de la proporción en la estructura de la imagen.

- Iniciación en la relación figura y fondo en el espacio plástico (arriba, abajo, delante, atrás).
- Experimentación con diferentes materiales y técnicas plástico visual.
- Exploración de propiedades, características y posibilidades de manipulación/combinación de los materiales.
- Aproximación a proceso de mezclas entre dos o más técnicas y/o materiales (collage).
- Representación bidimensional a partir del dibujo lineal y gestual, croquis, boceto, grafismos, digital.
- Iniciación en el empleo de técnicas tipográficas de impresión en relieve y en hueco (sellos, monocopias, esténcil, transferencias, punta seca).

SEGUNDO AÑO

- Valoración de la línea generadora de volumen, espacios compositivos y formas plásticas.
- Observación de la geometría como contenedora de otras formas.
- Conocimiento de ilusión de profundidad en el plano bidimensional a partir de recursos compositivos (gradación de tamaño, superposición, transparencia).
- Representación de recursos visuales para generar simetrías real y aparente, centros de interés, avances y retrocesos de formas.
- Conocimiento del color como sostén de la formas comprendiendo el color local, tonal, reflejado y la relación color materia (opaco, brillante, aguado, empastes).
- Conocimiento de la proporción entre una forma y su relación con el campo visual.
- Organización espacial empleando primer plano, segundo plano, fondo.
- Conocimiento de propiedades y características de materiales, técnicas (pasos, proceso) y herramientas en las Artes Visuales.
- Construcción de imágenes empleando técnicas mixtas (collage, ensambles).
- Textura como elemento organizador del espacio plástico.
- Representación bidimensional a partir de bocetos, dibujos por medio de líneas y manchas, combinación de ambas.
- Conocimiento de técnicas calcográficas planograficas y mixtas de impresión (punta seca, grabado sobre collage, gofrado, falsas litografías, collagrah otras) abordando artistas *grabadores argentinos.*

TERCER AÑO

- Proyección de la línea como elemento expresivo en espacios reales y grandes dimensiones.
- Representación del volumen en el espacio bidimensional a partir del empleo del color (avance y retroceso, transparencia, valor) y la forma (superposición, disminución de tamaño, disminución de detalles, perspectiva).
- Representación del movimiento (estático y dinámico, centrípeta y centrifuga) en la composición a partir del empleo del color, texturas, formas y otros.
- Reconocimiento del color y sus propiedades de valor en la generación de formas volumétricas.
- Reconocimiento de proporciones reales y alteraciones y su relación con el campo plástico (contenido, exagerado, fuera de los límites reales).
- Ampliación, reducción y alteración de proporciones en imágenes.
- Construcción/composición de imágenes a partir de diferentes materiales, soportes y formatos.
- Representación del volumen (modelado, modulado) en la bidimension con diferentes materiales (aguados, empastes, transparencias).
- Reinterpretación, remezclas, ensamble con diferentes técnicas, materiales e imágenes.

- Representación bidimensional empleando dibujo con tramas, generando volumen en formas y espacios.
- Reconocimiento de técnicas (plano graficas, de tamiz) de impresión (litografía, xilografía, aguatinta, aguafuerte).

Reflexión.

La presencia de "lo reflexivo" se organiza de forma transversal al eje de la producción orientado a provocar el pensamiento de los jóvenes a partir de estrategias que impliquen la deducción, exploración, indagación, experimentación, argumentación y toma de decisiones.

Desde la producción se abordan instancias de reflexión sobre diversas problemáticas desplegando la acción de proyectos, propuestas, acciones para generar cambios, toma de conciencia y análisis sobre la realidad desde la producción artística.

Se piensa a la producción como una construcción subjetiva y contextualizada en donde el tiempo y el espacio, con sus continuidades y rupturas, significan un escenario desde donde agudizar la mirada analítica y reflexiva conjugando indicios lejanos con lo cercano, lo diferente con lo reconocible, entre otros. Desde esta propuesta, entonces, es posible reflexionar sobre la presencia del hacer visual (en sus diferentes modos y medios) como manifestación artística propia de un contexto histórico determinado.

Ponemos de manifiesto también la necesidad de rescatar y resaltar de forma permanente la diversidad cultural, la diversidad de interpretaciones, la multiplicidad en la resolución, entre otras, que se manifiestan particularmente en las prácticas artísticas. Esta realidad convoca el advenimiento de actitudes y valores de respeto, escucha, debates, manifestación de sensaciones y emociones que se enmarcan como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Contenidos

PRIMER AÑO

- Percepción de objetos naturales, imágenes, entorno.
- Aproximación a la imagen como constructora de relatos visuales.
- Conocimiento de manifestaciones artísticas regionales y nacionales en el campo de la pintura, el dibujo, el grabado, las fotonovelas, tiras cómicas.
- Análisis de manifestaciones artísticas y artistas que permitan observar, desde la pluralidad, características de los contenidos abordados en el eje de la producción[275].

SEGUNDO AÑO

- Observación de objetos, imágenes, entorno.
- Conocimiento de relatos y climas visuales.
- Conocimiento de manifestaciones artísticas latinoamericanas en el campo de la pintura, el dibujo, el grabado, la historieta, el comic.
- Análisis de manifestaciones artísticas y artistas que permitan observar, desde la pluralidad, características de los contenidos abordados en el eje de la producción[276].

TERCER AÑO

- Análisis de procesos, estados, contextos en imágenes.
- Reconocimientos de la imagen como constructora de relatos visuales y generadora de espacios y climas visuales.
- Conocimiento de manifestaciones artísticas contemporáneas en el campo de la pintura, el dibujo, el grabado, la historieta, el comic, el muralismo.
- Análisis de manifestaciones artísticas y artistas que permitan observar, desde la pluralidad, características de los contenidos abordados en el eje de la producción[277].

[275] Se sugiere abordar en este año: Abstracción, Cubismo, Post-Impresionismo, Constructivismo.
[276] Se sugiere abordar en este año: Impresionismo, Surrealismo.
[277] Se sugiere abordar en este año: Futurismo, Arte Cinetico.

TALLER DE PRODUCCIÓN EN LA TRIDIMENSIÓN

Ubicación en el Plan de Estudio: 1°, 2° y 3° AÑO

Carga horaria semanal: 3 horas cátedra

FUNDAMENTACIÓN

Este espacio curricular (taller) abordará contenidos necesarios para comprender y construir en el espacio tridimensional tomando como andamiaje los elementos del Lenguaje Visual y los contenidos desarrollados en Taller de Producción en la bidimensión.

El carácter del taller propone el abordaje de ambos campos plano-espacio tridimensional propiciando la concreción de formas tridimensionales. Uno de los procesos del taller será la experimentación de materiales y técnicas para la creación de obras tridimensionales originales con la participación de los elementos del Lenguaje de las Artes Visuales de forma integral, creativa y reflexiva.

El conocimiento de herramientas y materiales con sus características técnicas, estructurales, de uso y de durabilidad, las propuestas de trabajo, establecerán los nexos entre las características del material elegido y los procedimientos necesarios para transformarlo, de tal manera que los alumnos puedan percibir la relación entre ambos aspectos. También se pone el acento en las posibilidades expresivas que permite cada uno de los procedimientos.

PROPÓSITOS

- Propiciar el conocimiento de técnicas y procedimientos constructivos tridimensionales propios del hacer plástico visual para construir, pensar, relacionar, analizar y reflexionar posibles formas de representación de ideas y/o mensajes.
- Generar espacios de representación visual en el espacio tridimensional para entender los aspectos técnicos y el manejo de la materialidad como medios de construcción de sentido, abordando las problemáticas resolutivas.
- Favorecer el conocimiento de las diferentes formas de representación tridimensional en las Artes Visuales para identificar elementos, criterios, modos y problemas resolutivos en las prácticas artísticas advirtiendo particularidades de diferentes contextos (de tiempo y/o espacios).

EJES PARA PARA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Los contenidos se organizan en tres ejes que se relacionan de forma permanente: elementos constructivos, espacio compositivo tridimensional y procedimiento y técnicas[278].

Elementos constructivos.

Se reconocen como elementos del Lenguaje Visual al punto, la línea, el color, la textura, la forma, entre otros proponiendo abordarlos desde una concepción integral y/o individual si fuera oportuno, partiendo de una para llegar a la otra en cualquier orden.

Se parte de un acercamiento a los elementos del lenguaje en relación al relato reconociendo y valorando su participación en el espacio tridimensional.

Contenidos

PRIMER AÑO

- Identificación de la línea en la estructura tridimensional interna y externa (límites, contorno).
- Aproximación a la forma tridimensional y sus características geométrica, orgánica, abierta, cerrada, llena y vacía.

[278] Se sugiere abordar la obra de los artistas: Henry Matiss, Marta Minujin, Calder.

- Descubrimiento de la participación del color en la estructuración y en las superficies de formas tridimensionales.
- Percepción del color en las manifestaciones culturales tridimensionales.
- Valoración de la participación de la textura en las formas tridimensionales (lo visual, lo táctil).
- Percepción de las cualidades expresivas de los materiales.

SEGUNDO AÑO

- Conocimiento de las relaciones forma-espacio y sus características de formales huecas, sólidas, cóncavas, convexas.
- Construcción de formas artísticas advirtiendo sus posibilidades de relación con los materiales y sus características funcionales o estéticas.
- Observación del color y sus características (opaco, brillante, acuoso, empaste) en relación con los materiales (pictóricos, cerámicos, artesanales).
- Conocimiento de la textura (de la materia) y sus posibilidades estructurales y expresivas.

TERCER AÑO

- Observación de formas modulares y sus propiedades de regularidad, alteración, superposición.
- Diseño y construcción de forma estéticas evaluando sus posibilidades relacionales, matéricas, funcionales.
- Conocimiento del color y sus posibilidades expresivas.
- Experimentación con el color natural de los materiales y sus posibilidades de alteraciones con la incorporación de otros materiales.
- Conocimiento de diferentes técnicas constructivas y posibilidades de mixtura.
- Experimentación con diferentes técnicas de acabado de superficie (pátinas, esmaltes y engobes, policromía, pintura) sobre formas tridimensionales.
- Reconocimiento de la textura natural de la materia prima y la textura generada a partir de la adición o modelado de otros materiales.
- Identificación de formas a través de la observación de texturas.

Espacio compositivo tridimensional.

Se congregan en este eje aspectos necesarios para construir relatos tridimensionales. Componer implica pensar, diseñar, seleccionar, en definitiva, tomar decisiones personales que posibilitaran/anticiparan la concreción de una imagen artística.

Resaltamos que el abordaje de contenidos del hacer compositivo siempre están atravesados por procesos técnicos y de materialidad en un dialogo que permite narran, relatan y simbolizan. Por ello los contenidos de un eje siempre se relacionan con otro.

Contenidos

PRIMER AÑO

- Conocimiento del equilibrio físico y visual del volumen observando estructura, ejes, pesos.
- Construcción y deconstrucción del espacio tridimensional.

SEGUNDO AÑO

- Iniciación en el conocimiento de las relaciones entre las partes de una forma con respeto al espacio y de formas entre sí.
- Observación de relaciones espaciales forma- entorno.
- Composición con diferentes procedimientos: ritmo, repetición, simetría, asimetría.

TERCER AÑO

- Análisis del espacio positivo y negativo, adición y sustracción.
- Composición tridimensional a partir del empleo de la luz y su incidencia en la percepción

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Gobierno de la Provincia de Tierra del Fuego,
Antártida e Islas del
Atlántico Sur
Ministerio de Educación

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

de las formas.

- Conocimiento de la proporción, canon, módulo, escala racional en las formas (tridimensionales, relieves, bajo relieves, sobre relieves).
- Composición con diferentes procedimientos: movimiento real y aparente, estático y dinamismo.

Procedimientos y técnicas.

Producir implica la experimentación, el conocimiento de los procesos y la apropiación de técnicas convencionales, no convencionales y sus mixturas. Resaltamos que el abordaje de contenidos del hacer técnico siempre están atravesados por procesos compositivos que narran, relatan, poetizan y simbolizan una realidad. Por ello los contenidos de un eje siempre se relacionan con otro.

Entendemos la técnica no como un fin en si misma sino como un medio para resolver problemas de construcción del conocimiento artístico. Así, cada forma de representación tridimensional de las Artes Visuales, será abordada desde sus aspectos materiales y técnicos pero sin olvidar que toda imagen, más allá de su materialidad, porta elementos simbólicos y metafóricos del mundo subjetivo.

Contenidos

PRIMER AÑO

- Utilización de diferentes procedimientos técnicos de modelado, construcción, estructuración, plegado, alto y bajo relieve.
- Exploración con técnicas para acabado de superficies tridimensionales.

SEGUNDO AÑO

- Utilización de diferentes procedimientos técnicos de construcción tridimensional como modelado, construcción, módulos.
- Reconocimiento de diferentes formas de tratamiento de la materia reconociendo su relación y participación en la construcción simbólica de narrativas artísticas.
- Utilización de técnicas para el tratamiento de superficies tridimensionales: impresión: esgrafiado, sellos, esténcil, bruñido y patinas

TERCER AÑO

- Utilización de diferentes procedimientos técnicos de construcción tridimensional como modelado, desbastado, encastre, ensamble, moldeado, premoldeado, talla y placas.
- Selección de materiales y soportes convencionales y no convencionales.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL CONSULTADA

ACHA, J, ESCOBAR, T y COLOMBRES A. (1991). *Hacia una teoría americana del arte.* Buenos Aires: Ediciones del Sol.

ACHA, J. (1992). *Introducción a la creatividad artística.* México DF:Trillas.

AKOSCHKY, J., BRANDT, E., CALVO, M., CHAPATO, M.E., HARF, R., KALMAR, D., SPRAVKIN, M., TERIGI, F. y WISKITSKI, J. (2006). *Artes y escuela: Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística.* Buenos Aires, Paidós

Anaya Multimedia (2006) Adobe Premiere Pro 2.0 - El libro oficial, Ed. Anaya, España.

APARICI, M. R. (Coord.) (1996). *La Revolución de los Medios Audiovisuales* (2da edic.). Madrid: Ediciones de la Torre.

APARICI, M. R. y GARCIA, M. A. (1998). *Lectura de imágenes.* Madrid: Ediciones de la Torre

ARNHEIM, R. (1993). *Consideraciones sobre la Educación Artística.* Madrid: Alianza Forma.

---------- (2001): El poder del centro. Estudios sobre la composición en las artes visuales - Madrid - Ediciones Akal

ARNHEIM, Rudolf: (1993) Arte y percepción visual, Edición original 1954 Madrid, Alianza,.

AUMONT - BERGALA - Marie – Vernet (1996) Estética del Cine, Paidós Comunicación; Bs. As.

AUMONT, Jacques (1992) La Imagen. Ed Paidós Comunicación; Bs. As.,

BEDOYA, Ricardo; LEÓN FRÍAS, Isaac (2003) Ojos bien abiertos. El lenguaje de las imágenes en movimiento, Perú, Fondo de Desarrollo Editorial de la Universidad de Lima,

BERGER, René (1999). El conocimiento de la pintura Tomos I, II, III – Noguer – Barcelona.

BERNERS – LEE, Tim (1999) Tejiendo la red; Siglo XXI Editores, Madrid,

CALABRESE, Omar (1995) El lenguaje del arte. Barcelona - Instrumentos Paidós

CFE Documentos de Educción Artística - Resoluciones

CHION, Michel (1993) La Audiovisión, Paidós Comunicación, Barcelona,

DEBRAY (1994). *Vida y muerte de la imagen.* Ediciones Paidós.

EISNER, Elliot (2001) Educar la visión artística. Ed. Simon.

ESQUINAS, F. y SÁNCHEZ ZARCO, M. (coords. 2011). *Dibujo: Artes Plásticas y Visuales.* Investigación, innovación y buenas prácticas. Barcelona, España: Graó.

FERNÁNDEZ, C., ESTÉVEZ, M., TERSIGNI, F., SIGISMONDO, P., RICARDO, J. y ROSAS, M. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Educación (2009).

FERRARIO y CRESPI. Léxico técnico de las artes plásticas. Ed. Eudeba

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (2009). *Diseño Curricular del Ciclo Superior Orientado.* La Plata, Buenos Aires. Consulta Junio 2014

HERNÁNDEZ, F. (2007) "Los estudios de Cultura Visual" en Revista Científica Arte e Investigación, año 2, n° 2, Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata,.

HICKETHIER, Alfred (1991) El cubo de los colores. - México – Noriega Limusa.

JOLY, Martine (2003) La imagen fija - Bs As - La Marca

LYNCH, Patrick J. e HORTON, Sarah (2000) Principios de diseño básicos para la creación de sitios web, Edición Gustavo Gili Barcelona,

MANOVICH, Lev (2006) El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital. Ed. Paidós, Buenos Aires,.

MARCHAN, Bruno (1998) Del Arte Objetual al Arte de Concepto. Ed.Simon

MOHOLI, Nagy. (1999) Lo Abstracto en el artista.

OLIVERAS, E. (2007): *Cuestiones de arte contemporáneo.* Buenos Aires, Argentina: Ediciones Emecé.

_____ (2007): *Estética La cuestión del arte.* (3ra edición). Buenos Aires, Argentina, Ediciones Emecé.

PANOFSKY, Erwin (1999): La perspectiva como forma simbólica. – Barcelona – Fabula Tusquets Editores.

PISCITELLI, Alejandro (2005) Internet, la imprenta del siglo XXI. Gedisa,.

RAVERA, Rosa María (comp.) (1998) Estética Crítica. Los signos del arte. - Eudeba

RILKE, R. (1978) Agus, Rodin. Ed. Dos.

SCHILARDI, María del Carmen (1998) El cuerpo como "lugar" del sentido. En: Rovaletti, M. Lucrecia, Corporalidad. *La problemática del cuerpo en el pensamiento actual* – Bs. As. – Lugar Editorial

WECHSLER, Diana Beatriz (cooord.) (1998) Desde la otra vereda. Momentos en el debate por un arte moderno en la Argentina (1880 - 1960) - Ed del Jilguero.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Gobierno de la Provincia de Tierra del Fuego,
Antártida e Islas del
Atlántico Sur
Ministerio de Educación

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

BACHILLER EN MÚSICA CON ESPECIALIDAD EN REALIZACION MUSICAL EN VIVO CANTO – GUITARRA – PIANO

CAJA CURRICULAR

Primer Año						Segundo Año						Tercer Año					
Departamentos	Espacios Curriculares	HCS	HRS	HCA	HRA	Espacios Curriculares	HCS	HRS	HCA	HRA	Espacios Curriculares	HCS	HRS	HCA	HRA
Dpto. de Lengua	Prácticas del Lenguaje	5	3,33	180	120	Prácticas del Lenguaje	5	3,33	180	120	Prácticas del Lenguaje	5	3,33	180	120
	Lengua Extranjera	3	2,00	108	72	Lengua Extranjera	3	2,00	108	72	Lengua Extranjera	3	2,00	108	72
Dpto. de Matemática	Matemática	5	3,33	180	120	Matemática	5	3,33	180	120	Matemática	5	3,33	180	120
Dpto. de C.S. y H.	Historia	3	2,00	108	72	Historia	3	2,00	108	72	Historia	3	2,00	108	72
	Geografía	3	2,00	108	72	Geografía	3	2,00	108	72	Geografía	3	2,00	108	72
	Construcción de la Ciudadanía	3	2,00	108	72	Const. de la Ciudadanía	3	2,00	108	72	Const. de la Ciudadanía	3	2,00	108	72
Dpto. de C.N	Biología	3	2,00	108	72	Biología	3	2,00	108	72	Biología	3	2,00	108	72
	Físico-Química	3	2,00	108	72	Físico-Química	3	2,00	108	72	Físico-Química	3	2,00	108	72
Dpto. de Lenguajes Artísticos	Teatro Expresión corporal-Danza Plástico-Visual Música	3	2,00	108	72	Teatro Expresión corporal-Danza Plástico-Visual Música	3	2,00	108	72	Teatro Expresión corporal-Danza Plástico-Visual Música	3	2,00	108	72
Dpto. de Ed. Física	Educación Física	3	2,00	108	72	Educación Física	3	2,00	108	72	Educación Física	3	2,00	108	72
Núcleo de Saberes Matriz Común	Educación Tecnológica	3	2,00	108	72	Educación Tecnológica	3	2,00	108	72	Educación Tecnológica	3	2,00	108	72
	Lenguaje Musical	3	2,00	108	72	Lenguaje Musical	3	2,00	108	72	Lenguaje Musical	3	2,00	108	72
	Taller de Canto*	2	1,33	72	48	Taller de Canto*	2	1,33	72	48	Taller de Canto*	2	1,33	72	48
		0	0,00	0	0	Percusión-Aerófonos-cuerdas (Seminarios Cuatrimestrales)	0	0,00	0	0	Experimentación Sonora	2	1,33	72	48
		0	0,00	0	0		1	0,67	36	24	Percusión-Aerófonos-cuerdas (Seminarios Cuatrimestrales)	1	0,67	36	24
	Producción Guitarra**	2	1,33	72	48	Producción Guitarra**	2	1,33	72	48	Producción Guitarra**	2	1,33	72	48
	Producción Piano**	2	1,33	72	48	Producción Piano**	2	1,33	72	48	Producción Piano**	2	1,33	72	48
	Ensamble	2	1,33	72	48	Ensamble	2	1,33	72	48	Ensamble	2	1,33	72	48
	Música y movimiento (Seminarios Cuatrimestrales)	1	0,67	36	24	Música y movimiento (Seminarios Cuatrimestrales)	1	0,67	36	24		2	1,33	72	48
	TOTAL CICLO BÁSICO	49	32,67	1764	1176	TOTAL	50	33,33	1800	1200	TOTAL	53	35,33	1908	1272

Referencias:

* La propuesta pedagógica de este espacio será abordada en conjunto, por un docente de foniatría y otro de canto

** Los espacios de producción guitarra y piano, contarán con grupos reducidos de alumnos, entre 8 y 10 alumnos

FUNDAMENTACIÓN DEL BACHILLER ESPECIALIZADO

La Secundaria en Arte es la definición de la Modalidad de Educación Artística en el Nivel Secundario según la Ley de Educación Nacional (LEN 26.206) y las Resoluciones 84/09, 111/10, 120/10 y 142/11 del Concejo Federal de Educación (CFE) e implica una concepción política, organizacional y curricular. Sumado a ello, es una propuesta educativa comprendida dentro de la obligatoriedad y, por lo tanto debe ser entendida como una configuración pedagógica de carácter

integrador que promueva las finalidades del nivel explicitadas en la Ley de Educación Nacional, a saber: la formación ciudadana, la formación para el mundo del trabajo y la continuidad de estudios. Por lo tanto, y en consonancia con lo que expresa la Resolución 179/ 11 del CFE, los saberes que se seleccionen, *deberán posibilitar a los egresados obtener un perfil fundado en una formación artística integral, propios del Nivel Secundario.*

Las opciones de Secundaria en Arte con Especialidad suponen una formación integral que valorice un saber accesible que garantice la inclusión de todos los estudiantes –en este bachiller en las prácticas de danza-, entendiendo que esta orientación no se limita a la enseñanza de un género determinado, sino que, por el contrario, abarca diferentes estilos y prácticas. Se pretende abordar en este bachiller tanto aspectos técnicos como interpretativos, enmarcados siempre en un trabajo consciente de cuidado y salud corporal.

La característica identitaria del Bachiller en Arte propone la construcción de saberes que *se inscriban en el hacer artístico colectivo, popular, contemporáneo y latinoamericano, y en el análisis crítico contextualizado.* Específicamente, para el Bachiller en Arte con Especialidad en Música, la Res CFE 142/12 establece que debe atender a *"la realización, análisis y gestión de música en vivo o grabada. Las estrategias de difusión en el marco de la industria cultural. Las funciones sociales de la música en la actualidad en el país y en Latinoamérica. Los vínculos entre consumos culturales de adolescentes y jóvenes y el mercado musical. Las funciones y los usos habituales de la música en relación a otros lenguajes/ disciplinas artísticas (el audiovisual, el teatro, la danza) o en los medios de comunicación masiva (la radio, la televisión y la Web). Las estrategias para desarrollar proyectos musicales autónomos"*[279].

La Formación Específica presenta una secuencia creciente a lo largo de toda la Educación Secundaria, iniciada en el Ciclo Básico y profundizada en el Ciclo Orientado. En el Plan, se incorporan espacios curriculares con distintos formatos pedagógicos, tales como seminarios, talleres, laboratorios y proyectos, destinados a favorecer la diversidad y enriquecimiento de las experiencias de aprendizaje. A su vez, se plantea una propuesta articulada entre contenidos disciplinares propios del campo artístico con contenidos ligados a la vida cotidiana, nuevas culturas juveniles, nuevas tecnologías, ESI, ciudadanía responsable entre otros. Así, se establece relación con las finalidades planteadas en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 para la Educación Secundaria Obligatoria, "formación ciudadana, formación para el mundo del trabajo y continuidad de estudios".

Por último, los perfiles seleccionados en la Jurisdicción son: Canto – Guitarra y Piano. Las propuestas de cada uno de los perfiles que se desarrollan en este Plan, se construyeron en el marco de la Resolución del CFE 179/12 Anexo IV[280].

[279] Res. CFE N° 142/11 Marco de Referencia - Bachiller en Arte.

[280] Modalidad Artística Marcos de referencia para la Secundaria de Arte del lenguaje/disciplina Música.

LENGUAJE MUSICAL

FUNDAMENTACIÓN

Desde que habitamos el vientre materno estamos rodeados de diferentes sonoridades y ritmos, podríamos decir que el elemento común entre nuestro ser y la música es "lo sonoro". A partir del nacimiento tenemos experiencias cotidianas de estímulos hechos de sonidos y silencios, mezclados con sensaciones, percepciones, emociones, fantasías e interpretación. En la escuela primaria transitamos por un espacio de Educación Musical en donde vamos vivenciando y descubriendo aspectos que hacen a la organización sonora. Llegada la pre adolescencia, con este bagaje musical internalizado, los alumnos tendrán (con mayor o menor dificultad) la capacidad de cantar, de seguir un pulso y de imitar una frase rítmica, como también de distinguir algunos aspectos de los discursos musicales.

Partiremos de estas capacidades para el desarrollo de este espacio curricular sustentado en preceptos constructivistas con el fin de profundizar una musicalidad que el estudiante ya posee, abordando también la comprensión del código musical específico (lectoescritura musical)

El desarrollo del espacio curricular se dividirá en dos grandes áreas o aspectos:

- ✓ La primera de estas áreas tiene que ver con el reconocimiento, organización, y desarrollo de esos saberes y habilidades que los alumnos traen y que están basados en su propia percepción y experiencia empírica.
- ✓ La segunda está relacionada con la posibilidad de volcar estos saberes a la lectoescritura musical formal.

A partir de la percepción, práctica y desarrollo de capacidades musicales innatas, los alumnos desarrollarán una escucha atenta apuntando a descubrir y analizar aspectos de la organización sonora progresivamente más puntuales. Podrán apropiarse de los elementos constructivos o expresivos de la música entendiendo e internalizando diferentes configuraciones rítmicas y melódicas.

Con relación al aprendizaje de la lectoescritura musical en principio pensamos que ésta es la codificación de un lenguaje, por ende, un modo de comunicar algo que tiene un significado, sujeto también a la interpretación del oyente-receptor inmerso en un contexto cultural.

Al igual que con la adquisición de la lectoescritura verbal lo que se busca es la manera de escribir algo que en principio suena y, que sobre todo, es portador de un significado. ¿Cuánto más difícil sería obtener la escritura del lenguaje verbal si se pretendiese enseñarla a partir de palabras y frases carentes de significado para los aprendices? Es por esto que, en nuestro caso, la enseñanza de la lectoescritura musical no estará nunca desligada del material sonoro.

En este marco se irá trabajando gradualmente la capacidad de poder escribir lo que suena, y poder ejecutar en un instrumento o saber cómo suena algo que está escrito.

Bajo este concepto estos dos aspectos: 1) el desarrollo musical empírico 2) la lectoescritura, se trabajaran simbiótica e integradamente, convirtiendo al Lenguaje Musical en un espacio de cohesión y complemento necesario entre los saberes y habilidades abordados en los demás espacios del Ciclo Básico.

PROPÓSITOS

- Promover estrategias didácticas para comprender y adquirir herramientas de análisis de los fenómenos musicales y sonoros.
- Promover la construcción de la lectoescritura musical para favorecer la interpretación y comunicación de ideas musicales.
- Generar condiciones para que los alumnos relacionen los saberes construidos a su actividad musical cotidiana dentro y fuera de los demás espacios curriculares de la Especialidad Música.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

Contenidos

1° AÑO

- Identificación y rotulación de las cualidades del sonido[281] en la audición de diversos fragmentos musicales.
- Identificación y reconocimiento de los elementos del código de la lecto escritura musical tradicional[282].
- Participación en juegos musicales que posibiliten el desarrollo de la regularidad temporal[283]
- Reconocimiento y comprensión de los elementos de la música (melodía, armonía, ritmo y matices) como recurso compositivo e interpretativo.
- Lectura y ejecución de diferentes ejercicios rítmicos que incluyan la utilización de figuras y silencios (redonda, blanca, negra, corchea y semicorchea).
- Análisis y comprensión de diversos diseños melódicos (grado conjunto y disjunto, movimiento ascendentes y descendentes).
- Interpretación de la estructura rítmica[284] y los niveles de organización utilizados en el discurso musical.
- Solfeo cantado y hablado de ejercicios que incluyan escalas mayores y menores, pentacordios, funciones pilares, grupos rítmicos (negras, dos corcheas, cuatro semi corcheas).
- Escritura, lectura y ejecución de diferentes ejercicios rítmicos que incluyan la utilización del puntillo y/o su equivalencia en la ligadura de prolongación.
- Análisis y comprensión del concepto de tono y semitono.
- Reconocimiento y comprensión de las alteraciones en clave y accidentales.

2° AÑO

- Análisis y reconocimiento de la escala mayor, su sonoridad y estructura.
- Análisis de formas en diferentes géneros: principios de construcción del discurso (continuidad, segmentación, identidad, semejanza y diferencia).
- Reconocimiento y utilización[285] de recursos melódicos (motivo-desarrollo, antecedente-consecuente, frase, tema).
- Solfeo cantado y hablado de ejercicios que incluyan clave de sol y fa.
- Reconocimiento y práctica[286] de contratiempos.
- Reconocimiento y lectura de ejercicios que incluyan una o dos líneas rítmicas y células rítmicas de un tiempo[287].
- Identificación y comprensión de los elementos del código de la lecto escritura musical tradicional[288]
- Interpretación de la estructura rítmica[289] y los niveles de organización utilizados en el discurso musical.
- Análisis y reconocimiento de la escala menor antigua, su sonoridad y estructura.

3° AÑO

- Análisis y comprensión del concepto de intervalo.
- Análisis y reconocimiento[290] auditivo de escalas mayores (concepto de tónica, sensible, tensión, estabilidad).
- Análisis y reconocimiento auditivo de la escala menor[291] antigua, armónica y melódica, su sonoridad y estructura.
- Interpretación de la estructura rítmica[292] y los niveles de organización utilizados en el discurso musical.
- Escritura, transcripción, lectura y/o ejecución de ejercicios rítmicos y melódicos.

---

[281] Altura, timbre, intensidad, duración.
[282] Pentagrama, Líneas y espacios adicionales. clave de sol. Clave de fa. Notas naturales. Ubicación de notas.
[283] Binaria y ternaria, organizaciones temporales regulares e irregulares, pulso y acento.
[284] Concepto de compás, estructuras métricas binarias y ternarias. Compás simple, en principio 2/4, ¾ y 4/4.
[285] Incorporándolos en la creación de pequeños arreglos o composiciones.
[286] Explorando diferentes acciones (percusión corporal, movimientos con desplazamientos, mímicas y gestos)
[287] Derivadas de la sub división en semi corcheas.
[288] Barras de repetición casilla 1 y 2, entre otros.
[289] Concepto de compás, estructuras métricas binarias y ternarias. Compás compuesto 6/8, 9/8, 12/8, tipos de comienzo, tético, anacrúsico, acéfalo.
[290] Identificación en diferentes contextos musicales.
[291] Atendiendo a las alturas que cambian en el segundo tetracordio.
[292] Compás compuesto 6/8, 9/8, 12/8, síncopa.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

- Solfeo cantado y/o hablado de ejercicios que incluyan síncopa.
- Experimentación con organizaciones temporales fuera de la medida regulada por pulsaciones[293].
- Identificación y comprensión de los elementos del código en la lecto escritura musical tradicional[294].
- Análisis y reconocimiento[295] de acordes tríadas, mayores y menores, su sonoridad y estructura.
- Análisis y comprensión del concepto armadura de clave y tonomodalidad.
- Exploración e identificación auditiva de particularidades y principios organizativos del sistema tonal.

TALLER DE CANTO

FUNDAMENTACIÓN

"Es un hecho indiscutible que los niños cantan espontáneamente, lo hacen desde la cuna, cuando comienzan a hacer ensayos con su voz, creando libremente melodías. Todos sus movimientos están acompañados de expresiones sonoras. Sin embargo, ya sea por el ambiente hogareño primero, social-escolar después en muchos de ellos se producen inhibiciones que hacen desaparecer a veces para siempre la alegría de cantar .Y así observamos seres acomplejados, aparentemente desafinados, que esconden en su intimidad el deseo de expresarse cantando"..Vilma Gorini. Maestra de Música, pianista y Directora de Coros

El canto es patrimonio de todos los hombres, es una de las formas más antiguas de expresión, una actividad humana natural y accesible a todos, un vehículo inapreciable de cultura; aquellos que trabajamos en Educación musical debemos tomar esta bella y arquetípica forma de expresión y desarrollarla con nuestros alumnos.

En el ciclo básico este espacio curricular apunta a brindar herramientas para que todos los alumnos de la especialidad de música puedan desarrollar valores tales como la higiene de la voz, la educación del oído armónico además del melódico, y la posibilidad de expresión a través del canto colectivo, en la utilización de su voz y de su cuerpo como instrumento. El trabajo comunitario del canto coral posibilita en estos primeros años que aquellos alumnos que están más avanzados musicalmente o son más extrovertidos colaboren con aquellos que no lo están o que son más tímidos. De esta manera, cada uno con sus posibilidades, aporta al grupo participando conjuntamente en la construcción de un hecho musical.

El cuerpo involucrado en su totalidad en el momento de cantar necesita de una preparación que oriente al alumno en la concientización de una postura saludable para sí mismo y a la vez funcional a la actividad que realiza en este espacio. De manera que tonificando, relajando, activando su musculatura corporal respiratoria y fonatoria logre una emisión dúctil, de buena calidad en todo el registro y con posibilidades expresivas diversas.

El repertorio abordado durante este primer ciclo tiene muchísima importancia, la canción será el punto de partida del trabajo seleccionando aquellas que encierren un auténtico valor musical y poético. Según palabras de Edgard Willems *"Es evidente que, entre otras formas, cantando, el alumno descubre como por magia el sentido de un trozo musical, y por este medio, el tiempo real, el fraseo y los diferentes matices agógicos, dinámicos o plásticos"* Canciones de folklore Argentino, Latinoamericano, Norteamericano, Europeo y Oriental como también obras sencillas de Compositores académicos serán el material de trabajo. Dependiendo de las características de los grupos se podrán seleccionar obras con acompañamiento armónico, a capella al unísono o a dos y hasta tres voces.

Para promover un entorno que fomente el desarrollo del canto de manera saludable es necesario formar en el conocimiento de nociones de anatomía y fisiología vocales. El profesor de coro se encuentra muchas veces con alumnos que presentan diferentes problemática de emisión tales como: disfonías crónicas, tensiones musculares en la mandíbula, emisión con aire en alguna parte del registro, muda de voz, problemas de dicción y tartamudez; es por ello que un trabajo en equipo con un profesional de la voz (foniatra) tanto para realizar prevención o consulta, resultará de gran beneficio para el desarrollo vocal de los alumnos.

[293] Ritmo no medido, cambios de tempo, súbitos o progresivos, aceleraciones o desaceleraciones.
[294] Marcación en partituras, (codas), expresión.
[295] Identificación en diferentes contextos musicales.

PROPÓSITOS

- Fomentar el reconocimiento y utilización de las posibilidades de la propia voz para utilizarla como herramienta musical y expresiva
- Introducir al alumno en el canto a voces para fomentar el desarrollo de destrezas perceptivas, atencionales, disociativas y cognitivas.
- Generar hábitos saludables para el cuidado de la voz y del aparato fonador.
- Promover el trabajo consciente y controlado de la respiración, la emisión, la entonación, la afinación y el sonido para desarrollo del dominio de la voz en el canto.
- Propiciar el trabajo sobre problemáticas relacionadas con la postura, la respiración, la relajación, la actitud corporal para hacer consciente la implicancia de la totalidad del cuerpo en el canto.
- Proponer un repertorio coral variado y atractivo, para iniciar al alumno en el trabajo coral

CONTENIDOS

1° AÑO

- Exploración y diferenciación de la voz hablada, cantada y recitada.
- Reconocimiento de diferentes voces y registros (sin clasificación específica).
- Conocimiento y utilización de diferentes hábitos[296] relacionados con la higiene vocal y cuidado del aparato fonador.
- Reconocimiento de la postura, relación entre la postura y el cuidado de la voz. Postura corporal, de pie, apoyo.
- Conocimiento y utilización de diferentes tipos y modos respiratorios[297]
- Conocimiento y utilización de diferentes técnicas de relajación[298].
- Ejercitación con vocalizaciones[299] que incluyan el trabajo sobre articulación y manejo resonadores[300] de la voz.
- Valoración de su interpretación y la de los demás
- Interpretación individual y grupal de un repertorio de canciones que incluyan canto con acompañamiento armónico al unísono y a dos voces.
- Atención y concentración al cantar.

2° AÑO

- Conocimiento del aparato fonador, su anatomía y fisiología.
- Conocimiento y utilización de diferentes hábitos relacionados con el cuidado y profilaxis de la voz.
- Comprensión y concientización sobre los procesos de muda de la voz, y ampliación del rango vocal.
- Manejo del esquema corporal, buenos hábitos posturales, tono optimo y tono habitual.
- Conocimiento y utilización de diferentes técnicas de relajación.
- Conocimiento y utilización de diferentes tipos y modos respiratorios.
- Incorporación de la partitura como material de trabajo.
- Interpretación individual y grupal de un repertorio de canciones que incluyan canto al unísono y a dos voces.
- Ejercitación con vocalizaciones habladas, recitadas y cantadas que incluyan el trabajo sobre moldes vocálicos y progresivo dominio de la afinación.
- Experimentación sobre la expresividad y musicalidad de la voz.
- Conocimiento y utilización de pautas sobre la organización del trabajo coral, ubicación de las voces en situación de ensayo y actuación.

3° AÑO

- Comprensión y concientización sobre los procesos de cambio y maduración de la voz, ampliación de la extensión del rango vocal.

---

[296] Abusos que deberían evitarse (carraspeos, gritos, exposición al frio, uso fuera del registro).

[297] Conciencia del cambio de respiración costo diafragmática, (concientización, acostados cuando esta respiración es natural, uso de peso en el abdomen). Los momentos de la respiración. Inspiración: concientización de la sensación costo diafragmática. Exhalación: soplo, apoyo del diafragma, dosificación.

[298] Cuerpo en general, relajaciones pasivas, tensión-distensión, relajaciones activas (sentados- de pie) relajación en movimiento, musculatura de cuello y hombros, movimientos de rotación, musculatura facial.

[299] Utilización de bocca chiusa, fonemas sonoros, consonantes duras para elevar el velo del paladar y consonantes blandas para localizar resonadores. Vocalizaciones hasta quintas, por grado conjunto, por terceras ascendentes y descendentes. Arpegios de acorde mayor y combinadas.

[300] Impostación, colocación de sonido, resonadores maxilo-faciales.

- Conocimiento y utilización de diferentes hábitos relacionados con el cuidado y profilaxis de la voz, trastornos de la voz, causas principales.
- Manejo del esquema corporal, tónico emocional.
- Conocimiento y utilización de diferentes tipos y modos respiratorios
- Conocimiento y utilización de diferentes técnicas de relajación.
- Canto de ejercicios y canciones que incluyan el trabajo sobre la afinación individual y colectiva.
- Conocimiento e identificación auditiva de diferentes formaciones corales (adultos, jóvenes, niños, femeninos y masculinos).
- Organización del espacio musical, relación entre los planos, figura fondo, simultaneidad, complementación, superposición.
- Lectura musical de partituras corales sencillas.
- Comprensión e interpretación de las indicaciones y gestualidad del Director del coro (entradas, matices, carácter, cortes).
- Interpretación vocal grupal y/o individual en público. Aspectos a tener en cuenta (espacio físico, sonoridad, ubicación, actitud, entre otros).

LABORATORIO DE EXPERIMENTACIÓN SONORA

FUNDAMENTACIÓN

El nuevo paradigma de la enseñanza, según Johnson y Johnson (1999), propugna que el conocimiento se construye en conjunto entre alumnos y docentes; el alumno es un constructor activo, descubridor, transformador del propio conocimiento; el propósito docente es el de desarrollar las aptitudes y los talentos de los alumnos; para ello el contexto más apropiado es el aprendizaje cooperativo y el supuesto – en lugar del viejo paradigma que sostiene que cualquier experto puede enseñar – es que la enseñanza es algo complejo y exige mucha preparación.

El trabajo grupal se identifica entonces con una determinada forma de organización y un estilo de trabajo donde cada integrante aporta conocimientos, experiencias y habilidades para lograr un producto colectivo.

El trabajo con otros supone entonces, generar una idea, contrarrestarla, elaborar pensamientos, construir discursos, generar debate, tomar posturas. La realización de cualquier pequeño proyecto musical grupal, promueve la resolución de una problemática, el análisis, la reflexión, pensar en conjunto, pero por sobre todas las cosas poder construir con otros.

La construcción de esta cultura cooperativa y el mantenimiento de la misma - a través de las decisiones adecuadas - supone una demanda adicional de conocimientos declarativos, procedimentales y decisionales por parte de los docentes que deben gestionar y supervisar la marcha de los grupos.

El espacio de Laboratorio de experimentación sonora, está pensado de manera que el contacto con el hacer sea un modo para llegar a aprehender ese conocimiento, desde la propia experiencia, desde el aprendizaje con otros (en grupos), haciendo hincapié en una mirada de construcción grupal de conocimiento y creyendo que esta metodología aporta innumerables beneficios para el aprendizaje individual significativo.

Debido a que el formato del espacio curricular es de Laboratorio se hará hincapié especialmente en recortes didácticos relacionados con: procedimientos, experiencias de observación y percepción que dan lugar a la formulación de hipótesis, procesos de demostración, elaboración de conclusiones y generalidades a partir de la obtención de resultados y ejercicios prácticos.

Asimismo se proponen trabajos de audición analítica y crítica, pudiendo partir de la escucha de obras diversas de variados géneros y estilos que contribuyan a, reconocer, diferentes aspectos que luego serán abordados y resueltos en producciones musicales de creación propia. Estas audiciones serán disparadores para profundizar aspectos de contexto, de factura, que aportarán mayores datos y ayudarán a enriquecer y situar los eventos musicales.

En el espacio de Laboratorio de Experimentación Sonora se retomarán ideas abordadas en los diferentes trayectos o recortes del lenguaje musical, tanto en lo que respecta a la comprensión de los elementos del discurso musical como a las destrezas y habilidades comprometidas en la ejecución de la música. Esta presencia no debe ser entendida como reiteraciones de aprendizajes ya alcanzados, sino como fundamento que posibilita la incorporación de nuevos aprendizajes en la construcción y creación musical.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Cecilia Silva
Directora General de Despacho
M. ED.

PROPÓSITOS

- Abordar conceptos sobre música y sonido desde la percepción, la producción y las experiencias creativas, para la identificación y comprensión de los elementos del discurso musical.
- Fomentar la adquisición perceptiva y conceptual de herramientas de análisis y creación en relación a los hechos musicales y sonoros para desarrollar y acrecentar aptitudes musicales en los alumnos.
- Plantear la posibilidad de enfoques diversos para el abordaje del objeto de estudio.
- Crear la posibilidad del tránsito por experiencias propias, personales y grupales en el abordaje de los contenidos musicales, para potenciar un trabajo donde cada integrante aporta conocimientos, experiencias y habilidades para lograr un producto colectivo.

CONTENIDOS

- Escucha, análisis y definición de sonido, ruido y silencio, sonido y sonido acústico, ruido y sonido acústico.
- Percepción y análisis del sonido desde lo acústico: ondas sonoras, frecuencia, amplitud y longitud.
- Interpretación de los fenómenos que determinan las cualidades del sonido: altura, intensidad, timbre y duración.
- Percepción y reflexión sobre el concepto de intensidad: intensidad del sonido y ruido, contaminación ambiental acústica, umbral de audición y umbral de dolor en función de la frecuencia, grados de dificultad en el reconocimiento de la intensidad.
- Percepción y reflexión sobre el concepto de timbre: grados de dificultad en el reconocimiento de timbre (desde lo cotidiano hasta instrumentos de la orquesta).
- Percepción y reflexión sobre el concepto de de duración: grados de dificultad en el reconocimiento de la duración (relación no proporcional y proporcional).
- Experimentación con el registro sonoro: sonido analógico, sonido digital.
- Análisis y ejercitación práctica de diferentes estructuras rítmicas (pulso, acento, sub división). Tiempo liso y estriado. Variaciones en el tempo.
- Análisis[301] y formulación de hipótesis[302] en base a la relación del atributo perceptivo tensión – relajación y armonía.
- Escucha, análisis y experimentación con la textura, criterios de organización.
- Escucha, análisis y experimentación con las fuentes sonoras (clasificación, materiales, confección, modos de acción).
- Escucha, análisis y experimentación con la voz como fuente sonora.
- Conocimiento de fuentes y soportes sonoros informáticos, experimentación aplicada a la producción musical.
- Experimentación con imágenes sonoras únicas y múltiples.
- Resignificación de los elementos musicales en situaciones de producción.

TALLERES CUATRIMESTRALES
PERCUSION-AEROFONOS-CUERDAS

FUNDAMENTACIÓN

Dentro de la formación planteada para los alumnos, la inclusión de recorridos en forma de talleres sobre otros tipos de instrumentos, (además del que el alumno elija en el Ciclo Orientado) se corresponde con la idea general de aportar a que el estudiante amplíe su capacidad de producir y realizar música, solo o en conjunto.

Para cualquier músico o estudiante de música siempre es estimulante y enriquecedor experimentar y comprender el modo de acción, la sonoridad, y las sensaciones que provoca la ejecución de otro instrumento.

Para estudiantes que se dedican a instrumentos armónicos, con su complejidad, el trabajo sobre un instrumento melódico (aerófono o de cuerdas) puede por ejemplo dar una perspectiva distinta de la lectura

[301] Ejemplo: armónicos
[302] Desde lo cultural.

musical. También ayudar a trabajar conceptos como el ataque y la caída de un sonido, o su sostenimiento, la respiración, la expresividad, o la comprensión de las frases o unidades melódicas.

De este mismo modo, el trabajo sobre instrumentos de percusión, (obviamente nos referimos a instrumentos que no funcionan de manera melódica o armónica como marimbas o vibráfonos, sino a parches y accesorios) puede mejorar la comprensión y la lectura rítmica, y, por supuesto, el sentido y los ajustes rítmicos. La interacción con el pulso, la acentuación, los planos y las dinámicas, son aspectos que también pueden verse enriquecidos. Además, puede aportar experiencias musicales de formas más libres o laxas.

Como los alumnos también estarán cursando el espacio de Ensamble o posteriormente Practica Grupal, tener una idea sobre el manejo de otros tipos de instrumentos enriquecerá las tímbricas de los arreglos que allí se trabajen, y serán recursos más disponibles o imaginables para los alumnos cuando ellos mismos tengan que proponer una instrumentación o arreglo.

En este nivel (el CB) tal vez en estos talleres sea más fácil abordar experiencias relacionadas, por ejemplo, con la exploración, la experimentación, la improvisación.

PROPÓSITOS

- Iniciar al alumno en la ejecución de instrumentos diversos para aportar otras capacidades musicales y diferentes enfoques en relación a la comprensión musical.
- Generar experiencias y capacidades de ejecución para poder utilizarlas en su quehacer musical dentro y fuera del colegio.
- Generar estrategias de abordaje entre espacios curriculares para articular, desde otro enfoque, con los contenidos de Lenguaje Musical y demás Espacios Curriculares.

TALLER DE PERCUSION

Contenidos

- Experimentación sobre los modos de ejecución y sonidos característicos[303] en los instrumentos de parche.
- Ejecución de ostinatos rítmicos que incluyan diferentes modos de toque.
- Ejecución de instrumentos ideófonos, modos de toque, sonidos característicos.
- Incorporación de recursos para el desarrollo de la regularidad temporal. Pié como parámetro de tiempo.
- Lectura y ejecución de progresiones rítmicas que incluyan el trabajo colectivo y colaborativo.
- Creación y ejecución de ensambles que incluyan diferentes niveles de pulsación y/o claves rítmicas.
- Estudio, ejecución y ensamble de rítmicas básicas o simplificadas (samba, candombe, murga, ritmos africanos) que incluyan comprensión de la estructura y la forma, cuenta de compases, llamadas.
- Ejercitación sobre progresiones rítmicas que incluyan acentuaciones en corcheas, tresillos y semicorcheas.
- Desarrollo de la coordinación e independencia en la ejecución.
- Ejecución de diferentes rítmicas que incorporen progresivamente la aceleración, desaceleración, tiempo liso, ecos rítmicos, llamada – respuesta, improvisación.
- Composición y dirección de arreglos colectivos solo para percusión.
- Composición y ejecución de arreglos sobre ensambles de otros instrumentos
- Desarrollo de la coordinación al tocar y cantar.

TALLER AEROFONOS (Flauta dulce, sikus, quena)

Contenidos

- Incorporación de hábitos posturales en relación al tipo de instrumento.

[303] Según el repertorio abordado.

- Relación de la emisión del sonido con las diferentes formas de articular la conducción del aire.
- Exploración de las características y posibilidades de diferentes tipos de instrumentos de viento, (de lengüeta doble, simple, de caña, de bisel, lengüeta libre), clasificaciones.
- Percepción de la altura del sonido en relación con el tamaño y diámetro del caño (agudo-grave).
- Ejecución de obras con incremento gradual de la dificultad en registro, rítmica, velocidad, alteraciones.
- Exploración de diferentes recursos interpretativos, modos de articulación (legatto, staccato), ornamentaciones, fraseos y dinámicas, expresividad.
- Ejecución de obras sencillas con texturas a dos o tres planos.
- Uso no convencional y exploración del instrumento, ejecución con voz hablada, cantada, diversos recursos de la voz, distorsión.

TALLER DE CUERDAS

Contenidos

- Exploración sobre las posibilidades melódicas, rítmicas, armónicas y tímbricas en el instrumento.
- Exploración en usos convencionales y no convencionales del instrumento.
- Incorporación de hábitos posturales[304] en relación al tipo de instrumento.
- Ejecución con mano izquierda: ejercicios de digitación para independencia elongación y fortalecimiento de dedos índice, mayor, anular y meñique o (1-2-3-4).
- Ejecución mano derecha: rasgueo, arpegio, manejo del arco, pizzicato, etc.
- Ejecución de melodías o acompañamientos con cuerdas al aire.
- Ejecución de ejercicios, escalas[305] y obras que incluyan diferentes modos de ataque y emisión del sonido. Técnica de arco.
- Lectura y ubicación de notas musicales en el instrumento[306].
- Lectura y ejecución de melodías simples en 1°, 2° y 3° posición. División binaria y ternaria.
- Ejecución de obras sencillas con texturas a dos tres planos.
- Incorporación progresiva de diferentes recursos interpretativos. Modos de articulación, (legatto, stacatto, hornamentos, vibrato) fraseos y dinámicas.

PRODUCCION INSTRUMENTO (Guitarra-Piano)

FUNDAMENTACIÓN

Los espacios Curriculares de Instrumento (Guitarra y Piano) pertenecientes al Ciclo Básico, proponen un acercamiento a los Instrumentos, sus características sonoras, y su abordaje a través de la lectoescritura musical formal y fuera de ella, generando un conjunto de saberes que permitan al alumno hallar en ellos una herramienta expresiva con la cual abordar la comprensión y el desarrollo de su actividad musical. Este acercamiento también les permitirá optar por alguno de estos Instrumentos, para un estudio más específico en el Ciclo Orientado.

En la iniciación de un aprendizaje de este tipo solemos encontrarnos con la buena predisposición en general de los alumnos, con el lógico entusiasmo por el instrumento y la posibilidad de aprender a ejecutarlo. Al mismo tiempo sabemos que tendremos por delante procesos que pueden requerir de mucha dedicación, tanto por parte del estudiante como del docente. El hábito del trabajo individual con el instrumento, la postura del cuerpo y de las manos, la digitación, la relación con la lectoescritura en la que también se están iniciando, la ubicación de las notas, el sonido, son cuestiones que pueden confundir y desanimar a los principiantes, por eso es importante la cantidad y calidad de tiempo de que los docentes dispongan para acompañar al alumno a superar esta primera etapa sin perder la motivación.

Desde la mirada de la cátedra, ni la solvencia técnica ni la ejecución correcta de una partitura son fines en sí mismos (aunque si pueden ser indicadores de un aspecto del desarrollo del alumno). Tanto el desarrollo

[304] Correcta posición del cuerpo, del instrumento y de los dedos de las manos del ejecutante.
[305] Ejecución de escalas mayores, menores (sol mayor, do mayor, la mayor y sus relativas.
[306] Con diferentes criterios de digitación.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Mirian Cristina STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

técnico como el de la lectura deben ser la consecuencia del interés y la práctica de alumnos, motivados por el descubrimiento de sus propias facultades musicales, en el marco de un recorrido pedagógico bien planteado.

PROPÓSITOS

- Estimular la sensibilidad del alumno hacia la actividad musical como medio de expresión, para descubrir su caudal creativo e interpretativo.
- Fomentar una vinculación con los instrumentos, para comprender y experimentar sus posibilidades musicales y expresivas.
- Generar propuestas didácticas para el desarrollo desde la práctica instrumental, habilidades de interpretación: matices, agilidad, destreza, digitación y velocidad.
- Generar condiciones para desarrollar las habilidades interpretativas abordando obras de diversos períodos y estilos, fomentando de manera especial la música popular argentina.
- Promover el avance en el dominio técnico y conceptual de los instrumentos, para vincularlos a los contenidos de Lenguaje Musical.

TALLER DE PRODUCCIÓN GUITARRA

Contenido

1° AÑO

- Cuidado del instrumento dentro y fuera del colegio, modalidades de estudio en el aula, la casa, entre otros)
- Comprensión y utilización de las diversas posibilidades tímbricas, sonoras, y expresivas del instrumento.
- Incorporación de hábitos posturales[307]
- Ejecución de obras que incluyan diferentes digitaciones[308].
- Lectura y ubicación de notas naturales en el instrumento[309].
- Lectura y ejecución de obras sencillas que incluyan líneas melódicas simples.
- Ejecución de obras que contengan conceptos abordados desde el lenguaje musical.
- Practica de canciones simples que incluyan rasgueos y posiciones simples de acordes.
- Incorporación gradual de dedo anular y pulgar en la digitación de mano derecha.

2° AÑO

- Ejecución de melodías que incluyan mayor complejidad rítmica, alteraciones accidentales.
- Abordaje gradual de obras sencillas con dos o más voces.
- Ejecución de obras, ejercicios, arpegios y escalas que incorporen en forma gradual notas naturales de 4ta, 5ta y 6ta cuerda.
- Utilización de acordes en acompañamientos de melodías. Ensambles a dúo.
- Ejecución de obras y/o ejercicios que posibiliten la aplicación de diferentes digitaciones[310].
- Práctica de canciones que incluyan diferentes rasgueos, arpegios, acordes plaque, acordes con cejilla.
- Desarrollo de la coordinación al tocar y cantar.

3° AÑO

- Análisis[311] y ejecución de obras que contengan escalas en modo menor y/o mayor.
- Práctica de canciones que incluyan acordes con séptima.
- Lectura y ejecución de obras y/o ejercicios que incorporen el cifrado funcional y/o americano.
- Lectura y ejecución de obras y/o ejercicios en compás compuesto.
- Ejecución de obras para dos o más intérpretes que contengan introducciones e interludios.
- Contextualización de las obras abordadas, decisiones interpretativas o expresivas.
- Ejecución de obras y/o ejercicios que incorporen mayor complejidad técnica y de lectura (rítmica, textural, interpretativa, alteraciones en clave y accidentales).

[307] Variantes dentro de la postura del cuerpo y las manos.
[308] Mano derecha- (i-m), arpegios (p, i, m, a)
[309] Do a sol de 1ra y 2da cuerda, incorporación de 3er cuerda, entre otras.
[310] Diferentes alternativas de digitación en ambas manos.
[311] Tonomodalidad, forma, estilos, épocas, recursos compositivos y/o expresivos, entre otras.

- Ejecución de obras y/o ejercicios que incluyan escalas pentatónicas, mayores, pautas y prácticas de improvisación.

TALLER DE PRODUCCION PIANO

Contenidos

1° AÑO

- Cuidado del instrumento dentro y fuera del colegio, modalidades de estudio en el aula, la casa, entre otros)
- Comprensión y utilización de las diversas posibilidades tímbricas, sonoras, y expresivas del instrumento.
- Ejecución de obras que incluyan diferentes digitaciones[312].
- Ubicación progresiva de notas en el instrumento[313]
- Lectura y ejecución de obras sencillas que incluyan líneas melódicas simples[314].
- Ejecución de obras y/o ejercicios que incluyan modos de toque, sonidos picados y ligados.
- Ejecución de obras y/o ejercicios que incorporen acompañamientos simples en mano izquierda.
- Práctica de acordes, combinaciones en acompañamientos.
- Abordaje de melodías que incluyan alteraciones accidentales.

2° AÑO

- Ejecución de obras que aborden mayor complejidad[315] en la lectura musical.
- Utilización de acordes para acompañar melodías.
- Ubicación y ejecución de notas del acorde en arpegios.
- Digitación de escalas mayores en diferentes octavas que incorporen paso de pulgar en ambas manos, independencia de manos en movimiento contrario, paralelo, y/o mixto.
- Abordaje gradual de obras sencillas con dos o más voces.
- Abordaje de canciones, coordinación con el canto.
- Desarrollo y elaboración de acompañamientos (arpegios, acordes plaque, ritmo armónico) en diferentes géneros y estilos.

3° AÑO

- Análisis[316] y ejecución de obras que contengan escalas en modo menor y/o mayor.
- Ejecución de canciones que incluyan acordes con extensiones.
- Análisis e interpretación de obras de diferentes épocas y estilos.
- Lectura y ejecución de obras y/o ejercicios que incorporen el cifrado funcional y/o americano.
- Lectura y ejecución de obras y/o ejercicios en compás compuesto.
- Ejecución de obras y/o ejercicios que incorporen mayor complejidad técnica y de lectura (rítmica, textural, interpretativa, alteraciones en clave y accidentales).
- Ejecución de obras y/o ejercicios que incluyan escalas pentatónicas, mayores, pautas y prácticas de improvisación.

ENSAMBLE

FUNDAMENTACIÓN

El espacio de Ensamble está planteado desde la necesidad de que los alumnos participen en esta primera etapa del Ciclo Básico de una propuesta que contemple el quehacer musical grupal. Configurado en un espacio de práctica colectiva y susceptible de una variedad de propuestas.

Particularmente, propone la producción musical conjunta desde diversos instrumentos (guitarra, voz, percusión, piano) previos a la elección de los recorridos específicos.

[312] Digitación mano derecha- izquierda: escalas ascendentes- descendentes (dedos 1.2.3.4.5 en ambas manos), paso de pulgar en mano derecha (en ejercicios y obras).
[313] Do a sol en ambas manos, paso de pulgar para escalas de 8ª en mano derecha.
[314] Una línea melódica en mano derecha.
[315] Escalas mayores y sus relativas menores. Acompañamientos simples en mano izquierda.
[316] Tonomodalidad, forma, estilos, épocas, recursos compositivos y/o expresivos, entre otras.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

La ejecución musical en conjunto posee particularidades que la diferencian de otras habilidades musicales, y que a su vez son compartidas, independientemente de cuál sea el instrumento de cada intérprete-estudiante.

Bajo esta concepción se plantearan las bases de un quehacer musical no competitivo y una predisposición a la música entendida como un hecho social, que puede ser disfrutado, compartido y mostrado, a lo largo de un proceso de aprendizaje construido por el alumno en conjunto con sus pares y docentes.

En esta materia podremos abordar arreglos de obras o canciones que los alumnos no podrían resolver como solistas en esos primeros años, de este modo, irán incorporando, entendiendo y ejercitando elementos, recursos, e ideas musicales a su repertorio y ampliando su conocimiento de géneros y estilos.

El enfoque de este espacio permite e implica tomar decisiones que modifiquen una obra, manipular el material, probar y decidir cosas sobre la marcha, adaptarse a diferentes circunstancias, es decir, toda una serie de posibilidades que tal vez no van a estar contempladas en los primeros años de los espacios de Instrumento.

Asimismo se incluirán una variedad de instrumentos simples de percusión y de viento, lo que aportara otros enfoques al aprendizaje de los estudiantes y por supuesto mayor variedad tímbrica a las músicas que se produzcan.

El espacio de Ensamble promoverá un trabajo que brinde una base de recursos y elementos previos fundantes para el desarrollo de una mayor complejidad de las producciones en el ciclo orientado (composición de obras y arreglos propios)

PROPÓSITOS

- Introducir a los estudiantes en la reflexión y comprensión de las implicancias del quehacer musical en conjunto para promover la participación y el respeto mutuo.
- Generar estrategias didácticas para abordar y desarrollar habilidades musicales a partir de la ejecución grupal.
- Gestionar espacios de presentación en vivo para generar experiencias de actuación en público.
- Promover el transitar por diferentes tipos de experiencias musicales en el trabajo conjunto (cambios de instrumentos, roles, entre otros).

Contenidos

1° AÑO

- Audición y reconocimiento de aspectos y elementos que intervienen en la construcción de una obra musical (melodía, ritmo, armonía, timbre, textura, forma, tiempo y dinámica).
- Conocimiento y experimentación sobre diferentes niveles[317] de la estructura rítmica.
- Ejercitación grupal sobre variaciones en el tempo, ajustes rítmicos, coordinación.
- Experimentación sobre acciones básicas en el trabajo musical grupal concertado
- Desarrollo de la regularidad temporal.
- Resolución individual y grupal de ajustes puntuales sobre partes instrumentales vocales y/o corporales de dificultad creciente.
- Exploración de las posibilidades de la percusión corporal, sonidos y efectos vocales como recursos musicales.
- Audición y reconocimiento de instrumentos y fuentes sonoras, sus características, posibilidades y modos de uso. (sonoridad, rango dinámico, alturas, modo de ejecución)
- Ejecución de obras que incluyan ostinatos como sostén de melodías o temas.
- Análisis, identificación y organización de la textura aplicada al repertorio abordado (melodía-acompañamiento, fondo y figura, densidad sonora, manejo de los planos, interrelación entre las líneas).
- Audición analítica de la estructura formal (diferenciación de partes, repeticiones, variaciones)
- Análisis, elección y expresión de los elementos sonoros y musicales de acuerdo al carácter de la música, relación música-letra.

[317] Pulso, acento, subdivisión.

- Creación y ejecución de arreglos que incluyan variantes en la superposición melódica. Homorrítmia (unísonos, paralelismos, movimiento contrario u oblicuo.)
- Diseño y escritura de grafías orientadoras del arreglo.
- Ejecución de arreglos que incluyan la lectura rítmica y melódica tradicional.
- Ejecución de obras que contengan dentro de su estructura la forma A – B

2° AÑO

- Análisis melódico aplicadas al repertorio abordado (frase- semifrase, antecedente- consecuente, motivo- desarrollo).
- Análisis, identificación y organización de la textura aplicada al repertorio abordado (densidad sonora, líneas superpuestas, interrelación).
- Ejecución de arreglos que incluyan diferentes tipos de acompañamientos (notas pedal, acordes plaqué, ritmo armónico, arpegios, ostinatos).
- Creación y ejecución de arreglos que incluyan variantes en la superposición melódica. Superposición de líneas melódicas con distinto ritmo[318]
- Ejecución de obras instrumentales sencillas que ofrezcan variantes en los tipos de comienzo.
- Selección de criterios y recursos para introducciones y finales, (tempos libres, rallentandos, reexposiciones, presentación del material, climas, crescendo, diminuendo)
- Análisis, elección y expresión de los elementos sonoros y musicales de acuerdo al carácter de la música, relación música-letra.
- Ejecución de obras que contengan dentro de su estructura la forma A-B-C, introducciones, interludios, puentes.

3° AÑO

- Planificación y práctica de la actuación en vivo (con y sin amplificación).
- Ejecución de arreglos que incluyan la complejización de las partes individuales (mayor movimiento en los bajos, conducción de voces en los acordes del piano, incremento de la dificultad rítmica, melódica, armónica, entre otras).
- Audición analítica de las características estructurales y estilísticas de géneros folklóricos o ciudadanos argentinos y latinoamericanos.
- Análisis y contextualización de los géneros abordados.
- Práctica de la improvisación en el marco de un ensamble.
- Conocimiento y selección de criterios y recursos para la elaboración de arreglos (elección de canción o tema, selección de los materiales sonoros disponibles, conceptos sobre el tipo de arreglo o efecto que se espera producir, elección de tonalidad, niveles de dificultad de las partes y del ensamble, prueba y error, organización del grupo y el ensayo, entre otros).
- Ejecución de obras que contengan dentro de su estructura mayor dificultad formal, varias partes, reexposiciones, repeticiones, variaciones, interludios, solos, codas.

TALLERES CUATRIMESTRALES

FUNDAMENTACION -OBJETIVOS PEDAGOGICOS:

En principio la propuesta de contar con estos talleres tiene que ver con incorporar al plan de estudios de nuestros alumnos, recorridos pedagógicos que no se ciñan a un solo formato, como es la materia anual.

Este tipo de recorridos más cortos permite otro tipo de planificación y desarrollo de los objetivos a trabajar, con plazos bien definidos, y mayor conciencia en los alumnos de la finalidad de la propuesta.

El objetivo de los talleres cuatrimestrales (TC) es brindar recorridos pedagógicos vinculados a la especialidad que el alumno cursa, ofreciendo saberes complementarios y proponiendo otras miradas sobre dicha especialidad. Enriqueciendo el recorrido y ampliando el enfoque de los alumnos sobre su objeto de estudio.

Estos talleres intentaran brindar "herramientas" que los alumnos adopten en su vinculación con el recorrido específico de la especialidad. Por ejemplo, creemos que un Taller de trabajo expresivo-corporal puede influir positivamente en los demás Espacios del Plan, sobre todo los vinculados a la ejecución, (ya sea ésta vocal o instrumental, individual o grupal) sin necesidad de ser un espacio anual.

[318] Contramelodía con valores rítmicos: largos, en los descansos de la melodía principal, a partir de movimientos imitativos, entre otros.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste SIANG
Directora General de Despacho
M. ED.

A su vez habría una finalidad orientativa para los chicos, que en el recorrido del Taller podrían descubrir una faceta de la actividad artística relacionada con la especialidad que se ajuste a su interés.

Estos Talleres también pueden aportar a la institucionalización y puesta en valor de diferentes actividades o jornadas que se desarrollan en, o desde el colegio: Conciertos, Audiciones, Semana de las artes, producciones que se presentan en Actos Patrios, intercambios con otras Instituciones, actuaciones y exposiciones para la comunidad, entre otros. Cabe destacar que estas actividades, suelen tener muy buena convocatoria y generar entusiasmo y compromiso en los alumnos.

La incorporación de espacios de optatividad, (que serán definidos en las Instituciones de acuerdo a la disponibilidad de horas docentes, las inquietudes de los alumnos, los perfiles de los grupos, u otras variantes) abren una perspectiva nueva que le brinda otra dinámica al Plan de Estudios en general y lo hace más atractivo a los alumnos. Con optatividad nos referimos a la elección dentro de la Especialidad de brindar un Taller dentro de los señalados en la Caja, con la posibilidad de reemplazarlo por otro al año siguiente. Y también a incorporar dentro del mismo año una cantidad de talleres en los que sea el alumno el que elija cual prefiere cursar en determinado cuatrimestre.

Estos Espacios buscan aportarle herramientas al alumno, y no perseguir un rendimiento x por parte del mismo, por eso se sugiere pensar en diferentes modalidades, criterios e instrumentos de evaluación tanto de los procesos como de los productos. Por ejemplo evaluaciones grupales de reflexión colectiva con respecto del trabajo en estos espacios y las producciones que de estos se desprendan, muestras de cierre, entre otras.

FUNCIONAMIENTO-MODALIDAD

Nota aclaratoria: Los talleres cuatrimestrales se presentan en la Caja curricular como espacios de una hora cátedra anual ya que la caja está planteada en ese formato (horas anuales), pero en la cursada de los alumnos esa hora anual serán transitadas como espacios de 2 hs. durante un cuatrimestre.

La lógica del formato cuatrimestral permite el trabajo con grupos reducidos, lo que resulta fundamental para el tipo de saberes que se abordan en los Talleres, su logística y funcionamiento. Es decir que el docente a cargo de un Taller lo dicta durante todo el año al mismo curso, pero la mitad de los alumnos lo transita en el primer cuatrimestre y la otra mitad en el segundo.

Estos talleres forman parte del plan curricular, tanto en el CB como en el CO, por lo tanto son de cursada obligatoria para los alumnos.

En el CB el alumno participara en un TC en el 1er año, dos en el2do año, y 1 TC en el 3er año de la Especialidad.

En el CO se cursaran un TC en el 4to año y dos TC en los últimos dos años (5to y 6to), el alumno podrá elegir entre una oferta disponible los talleres que prefiera cursar.

Los talleres serán semanales con una duración por encuentro de 2 hs. cátedra (80 minutos).

CICLO BASICO

En el Ciclo Básico el enfoque didáctico de estos talleres estará centrado en el descubrimiento y exploración de diversos modos de expresión, que atraviesen y enriquezcan el trabajo de las materias específicas de las Especialidades.
Los objetivos no serán otros que el guiar y acompañar al grupo a transitar recorridos sensoriales en un marco de participación y en el estímulo de la creatividad individual y colectiva.
Para que estos objetivos se cumplan es fundamental que los talleres sean atractivos, basados en el juego, en el intercambio con el otro y en una práctica que exija la participación del alumno, desde un lugar de valoración de sus ideas.

TALLERES CUATRIMESTRALES
MUSICA Y MOVIMIENTO

FUNDAMENTACIÓN

Las sensaciones que produce la música, siempre repercuten y están ligadas al cuerpo. Crear conciencia y explotar esta relación a través de un trabajo que integre la capacidad de percibir la música y explorar los movimientos que pueden surgir dejándose llevar por estas sensaciones, o ejercitar lo rítmico desde el

juego corporal, sacando el foco del instrumento y la partitura, son actividades que seguramente abrirán nuevas maneras de vinculación de los alumnos con la música, su objeto de estudio.

En principio el perfil del alumno está ligado a la presentación en vivo, es por esto que la experiencia y la confianza del estudiante con respecto a su cuerpo son fundamentales.

A través de actividades, algunas más ligadas al juego y al desarrollo rítmico-motriz, y otras al movimiento expresivo-creativo, partiendo siempre de una audición comprometida, atenta, y receptiva.

Este tipo de experiencia tiene eje en la exploración, en la escenificación en el ámbito del juego, en la audición, la creación y el trabajo grupal.

En el sentido de la audición, es importante que el alumno pueda escuchar una obra tratando de enfocarse o analizar algún aspecto de la información que esta proporciona, pero también es igual de importante que pueda ponerse en contacto con las sensaciones que la música le provoca.

La música siempre tiene la capacidad de emocionar o sensibilizar. Pero cuando se responde con el movimiento, se produce un tipo de escucha de una riqueza diferente.

La audición, la ejecución, la composición o la improvisación musical, pueden empezar a trabajarse en estos espacios o ámbitos más vinculados al juego y la exploración, y estas experiencias facilitaran el desarrollo de estos contenidos cuando se aborden desde otros espacios y otras metodologías.

PROPÓSITOS

- Posibilitar la exploración a través del cuerpo y sus movimientos para incorporar desde el juego, la danza, la expresión corporal, diferentes cuestiones relacionadas a la música y la expresión.
- Favorecer la toma de conciencia sobre las posibilidades expresivas del movimiento para relacionarlas con la música que a su vez funciona como disparador del trabajo corporal.
- Propiciar el desarrollo de las aptitudes basadas en lo sensorial y lo corporal para hacer aportes en la comprensión de las experiencias musicales,
- Promover la toma de conciencia de las posibilidades creativas y expresivas del cuerpo para aportar un mejor desenvolvimiento en su actividad musical, vocal o instrumental, como así también en las presentaciones en público.
- Abrir el espectro de las músicas que los alumnos en general conocen y consumen para aportar otras alternativas en búsqueda de respuestas creativas y no estandarizadas[319].
- Generar momentos de juego, experimentación, desinhibición, aceptación, e intercambio para favorecer el trabajo creativo relacionado con la música y el cuerpo en movimiento.
- Promover la utilización de espacios lúdicos para desarrollar la creatividad colectiva y la aceptación de los aportes del otro, para la toma de decisiones grupales sobre un hecho creativo donde no hay correcto o incorrecto, sino momentos, percepciones y consensos de los grupos.

CONTENIDOS

- Exploración consciente del cuerpo, sus partes, en movimiento.
- Experimentación con los diferentes momentos del cuerpo: relajación, observación, actividad, ritmo interno.
- Vinculación del propio cuerpo, el sonido y el espacio.
- Flexibilización, soltura y coordinación corporal
- Ejercitación sobre la cantidad y cualidad del movimiento.
- Experimentación[320] sobre la comunicación no verbal.
- Ejercitación grupal sobre la música y el sonido como disparador del movimiento.
- Exploración del movimiento expresivo como disparador del sonido.
- Reconocimiento y concientización de la respiración, la pausa y el silencio; en el movimiento y en la música.
- Desarrollo de la coordinación rítmica.
- Desarrollo de la memoria rítmico - motriz.

[319] Esto no refiere a un juicio de valor sobre los gustos musicales de los chicos, pero si tener en cuenta que la mayoría de la música que se difunde masivamente, tiene formatos estándar, ya sea de formación instrumental, de rango dinámico, de tempo, entre otros).
[320] Incluyendo el juego, la exploración, la metáfora, entre otros.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

- Ejercitación sobre el ajuste y coordinación en el trabajo grupal.
- Exploración de tímbricas y gestos sonoros en relación al movimiento propio, ajeno, grupal.
- Conocimiento y utilización de diferentes dinámicas[321] en la creación colectiva.
- Improvisación y composición sonora y musical a partir del movimiento.
- Utilización del movimiento corporal como recurso para la incorporación de aprendizajes musicales[322]

BIBLIOGRAFÍA GENERAL CONSULTADA

ABADI, S. & KOTÍN, C. & ZEILONKA, L. (1992). *Música Maestro*. Buenos Aires, México: Lumen.

AGUILAR, M (2007). El taller coral. Buenos Aires, El autor.

ALCHURRÓN, R. (1991). *Composición y arreglos de Música Popular,* Ricordi Americana, Buenos Aires.

BATISTA A. CELSO, V. USUBIAGA G. (2009) *Tecnología de la información y comunicación en la escuela: trazos, claves y oportunidades para su integración pedagógica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación.

BAUDRILLARD, J. (1978) *Cultura y Simulacro* 1978. Barcelona. Editorial Kairós.

BELINCHE, D. (2011). Arte, poética y educación. La Plata, El autor.

BELINCHE, D.Y LARRÈGLE, M. (2006) Apuntes sobre Apreciación Musical. La Plata, Edulp.

CHLOPECKI, O. (2009). Arreglos Vocales: técnicas *y procedimientos.* La Plata, Dirección de Publicaciones y Posgrado, Facultad de Bellas Artes, UNLP.

D´AGOSTINO, Luis. (2007). *Improvisación: guía completa para el músico de rock, jazz y blues.* Buenos Aires, Melos de Ricordi Americana.

DELALANDE, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires, Ricordi.

DOMINGO, A. (2014) *El arte de enseñar con Música.* Recuperado el 29 de Mayo de 2014 de http://www.antoniodomingo.es/site/index.php?option=com_content&view=article&id=428%3Alas-TIC-y-la-creacion-de-materiales-educativos-musicales&catid=21%3Aconferencias&Itemid=8&lang=es

Eisner, E. (1998). *Educar la Visión Artística*. Buenos Aires: Paidós.

ETKIN, M. (1999) "Acerca de la composición y su enseñanza" en *Arte e investigación. Revista científica de la Facultad de Bellas Artes*. La Plata, Facultad de Bellas Artes, UNLP.

FERNÁNDEZ, C. (2003). "La composición musical en la formación musical especializada. Una aproximación metodológica" en Furnó, Silvia y Arturi, Marcelo (comp.), Actas del Eniad. Encuentro de Investigación en Arte y Diseño. La Plata, Facultad de Bellas Artes, UNLP.

Fischerman, D. (1998). *La Música del Siglo XX.* Buenos Aires: Paidós.

FISCHERMAN, D. (2011). *Escrito sobre música.* Buenos aires, Paidos.

Frega, A. & Sabanes, I. (2008). *Música en el Aula*. Buenos Aires: Editorial Bonun.

GABIS, C. (2012). Armonía Funcional. Buenos Aires, Melos, Ediciones Musicales.

Gainza, V. (1993). *La Educación Musical Frente al futuro*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.

GAINZA, V. (2003). *La educación Musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas.* En Documento de Trabajo N° 10. Conferencia pronunciada el 23 de Agosto de 2003 en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la UdeSA. Buenos Aires.

GIRÁLDEZ HAYES, A. (2010). *La Composición Musical como Construcción: Herramientas para la creación y la Difusión Musical en Internet.* Recuperado en Abril de 2014 de http://www.rieoei.org/rie52a06.pdf

Gobierno de la ciudad de Buenos Aires. (2008) *Música. Taller de audición, creación e interpretación. Aportes para la enseñanza. Nivel Medio.* Buenos Aires.

[321] A través del juego, la imitación, la variación, alternancia de roles, entre otros.

[322] Sonido, silencio, tempo libre, pulso, acento, variaciones en el pulso, velocidad, intensidad, compás, instrumentación, ritmo, subdivisión, polirritmia, carácter, timbre, textura, forma, planos, interrelación entre diferentes líneas, ajustes rítmicos, simultaneidad, alternancia, complementariedad, entre otros.

M.E.C.yT. (2009) Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria. En: resolución CFE N° 84/09. Buenos Aires.

---------- (2009). *Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria.* En: resolución CFE N° 93/09. Buenos Aires.

---------- (2010). *La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional.* En : resolución CFE N° 111/10. Buenos Aires.

---------- (2010). *Modalidad Artística. Criterios para la Construcción de la Secundaria de Arte.* En: resolución CFE N° 120/10 Anexo I. Buenos Aires.

---------- (2011). *Marcos de Referencia. Educación Secundaria Orientada. Bachiller en Arte.* En: resolución CFE N° 142/11. Buenos Aires.

---------- (2012). *Marcos de Referencia para la Secundaria de Arte. Música.* En : resolución CFE N° 179/12_04. Buenos Aires.

---------- (2012). *Núcleo Común para la Formación del Ciclo Orientado.* En: resolución CFE N° 191/12. Buenos Aires.

MADOERY, D. (2000). El arreglo en la música popular, Revista Arte e Investigación, Año IV. N° 4, Universidad Nacional de la Plata, pp. 90-95

MALBRÁN, S. & MARTINEZ, C. & SEGALERBA, G. (1994). *Audio Libro I.* La Plata. Las Musas Ediciones Musicales.

MARTINEZ, I. (1994) *El arreglo Musical como Construcción del Aprendizaje. Avances de una investigación en marcha, relativa al estudio de los patterns rítmicos y melódicos.* Disertación doctoral no editada. Universidad de La Plata. Neuquén, Argentina.

Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Subsecretaría de Educación. Misiones. (2013). Diseño Curricular Jurisdiccional. Ciclo Secundario Orientado. Desarrollo de la Propuesta Curricular para la orientación en Arte. En: resolución N° 048/13. Misiones.

Ministerio de Educación de la Nación. (2011). *Cajita de Música.* Buenos Aires, Fondo Nacional de las Artes.

Ministerio de Educación Provincia de Santa Fé. (2010). *Pre Diseño Curricular. Ciclo Básico de la Educación Secundaria.* Santa Fé.

NACHMANOVITCH, S. (2012). *Free Play: La improvisación en la vida y el arte.* Buenos Aires, Paidós.

POWERS, C. (2005) *"La composición en el aula"* en Aula de Innovación Educativa n° 145. Barcelona.

RODRIGUEZ KEES D. HERRERO L. (2006).*Vanguardia y canción popular,* Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.

RUSINEK, G. (2005). *"Estrategias organizativas para la composición grupal en el aula"* en Aula de Innovación Educativa N° 145, Barcelona.

SAITTA, C. (1997). Trampolines musicales. Buenos Aires: Novedades Educativas.

SAMELA G, GOROSTIDI S, ¿Cómo nos llega la música?, Un estudio comparativo de distintas experiencias de transmisión musical, Cátedra Educación Musical Comparada, FBA UNLP.

Small, C. (1991). *Música, sociedad, educación.* Madrid: Alianza.

SWANWICK, K. (1991). Música, pensamiento y educación. España: Editorial Morata.

TAFURI, J. (Mayo 1998). *Procedimientos Compositivos en la Improvisación Musical Infantil.* Documento presentado en 2da. Conferencia Iberoamericana de Investigación Musical. Buenos Aires, Argentina.

VIVANCO, P. (1986). *Exploremos el sonido.* Buenos Aires: Ricordi Americana.

Lic. Sandra Isabel MOLINA
Ministra de Educación
Provincia de Tierra del Fuego,
Antártida e Islas del Atlántico Sur

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste SIANO
Directora General de Despacho
M. ED.

2796

ANEXO III RESOLUCIÓN M. ED. Nº /2014

MODALIDAD TÉCNICA PROFESIONAL

FORMACIÓN CIENTÍFICO TECNOLÓGICA

FORMACION TÉCNICA ESPECÍFICA

Autoridades Provinciales

Gobernadora
Farmacéutica María Fabiana Ríos

Ministro de Educación
Lic. Sandra Isabel Molina

Secretaria de Educación
Prof. María Elena Ventura

Subsecretaria de Planeamiento y Calidad Educativa
Prof. María Celeste Torres

Subsecretaria de Educación Secundaria
Prof. Sandra Barilari

Subsecretaria de Gestión Privada
Prof. Graciela Marinangellis

Referentes Pedagógicos:

Téc. Químico Industrial y Sacarotécnico Gustavo Miguel Falfani

Téc. Electromecánico Osvaldo Francisco Bottino

Prof. Jorge Eduardo Aramburu

Área Programación Prof. Diego Cantero

Área Gestión y Administración de las Organizaciones

Prof. Julia Beatriz López

Téc. Ad. Emp.Silvia E. Bronzovich

Prof. Susana Barrios

Área Construcciones M.M.O. Daniel Roque Zavala

Arq. Gisell Bertotto Collazo

Área Electromecánica Téc. Elect.Mario Raúl Yacante

Área Electrónica Téc. Elect. Alberto Ángel Alonso

Área Informática A.S.Lucas Marcelo Martínez

AGRADECIMIENTOS:

Por sus aportes y sugerencias:

A todos los Directores, Docentes, Coordinadores de Área y Ciclo, Asesores Pedagógicos y Equipos de Gestión de todas las Escuelas de la Modalidad Técnico Profesional del Nivel Secundario. A todos los docentes del Área Comunicación Multimedial y del Área Producciones Agropecuarias.

INDICE GENERAL

Marco General Organización Curricular de la Modalidad de Educación Técnica Profesional para el Primer Ciclo del Nivel de la Educación Secundaria	513
La Construcción del Plan de Estudio el Proceso de Consulta	515
Los Campos de las Trayectorias Formativas	517
Campo de la Formación General	518
Campo de la Formación Científico Tecnológica	519
Campo de la Formación Específica	519
Caja Curricular	521
Definiciones Curriculares de la Modalidad Educación Técnico Profesional	522
Consideraciones Preliminares sobre el Espacio Curricular Procesos Tecnológicos	522
Procesos Tecnológicos	523
Módulos del Espacio Curricular Procesos Tecnólogicos	
Módulo - Taller de Electricidad I	524
Módulo - Taller de Electricidad II	525
Módulo - Taller de Electricidad III	526
Módulo –Taller de Dibujo Técnico I	526
Módulo –Taller de Dibujo Técnico II	527
Módulo –Taller de Dibujo Técnico III	529
Módulo - Taller de Tecnología de la Construcción	530
Módulo - Taller de Tecnología en Madera I	531
Módulo - Taller de Tecnología en Madera II	532
Módulo - Taller de Tecnología en Metales I	532
Módulo - Taller de Tecnología en Metales II	533
Módulo - Taller de Mecanizado y Mantenimiento	533
Módulo - Taller de Herrería y Soldadura	534
Módulo - Taller de Electrónica	534
Módulo - Taller de Productos Tecnológicos I	535
Módulo - Taller de Productos Tecnológicos II	536
Módulo - Taller de Decisiones Económicas Personales	536
Módulo - Taller de Relaciones Económicas	537
Módulo - Taller de Documentos Comerciales	537
Módulo – Taller de Práctica Contable I	538
Módulo – Taller de Práctica Contable II	539
Módulo – Taller de Práctica Contable III	539
Módulo - Taller de Procesamiento de Datos	540
Módulo - Taller de Diseño Asistido por Computadora	541
Módulo - Taller de Edición Multimedial	542
Módulo – Taller de Introducción a la Programación	543
Módulo – Taller de Comprensión y Producción de Textos	545
Módulo – Taller de Fotografía	546
Módulo – Taller de Técnicas Escénicas	547
Módulo – Taller de Técnicas Audiovisuales	547
Módulo – Taller de Montaje	548
Módulo – Taller de Responsabilidad Social en los Multimedios	549
Módulo – Taller de Técnicas de Trabajo en Grupo	549
Módulo – Taller de Procesos Agropecuarios I	550
Módulo – Taller de Procesos Agropecuarios II	551
Módulo – Taller de Procesos Agropecuarios III	552
Módulo – Taller de Técnicas en Mantenimiento Rural	553
Módulo – Taller Granja I y II	554

MARCO GENERAL

Organización Curricular de la Modalidad de Educación Técnica Profesional para el Primer Ciclo del Nivel de la Educación Secundaria

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206, se establece que la estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro niveles – Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior – y ocho modalidades.

La Educación Técnico Profesional es una modalidad del Nivel de la Educación Secundaria, por lo tanto tiene la "*finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios*".

La LEN, además, establece el carácter obligatorio de la educación secundaria y señala su rasgo de unidad pedagógica y organizativa.

La Educación Técnico Profesional, como modalidad de la Educación Secundaria, esta regida además por la Ley de Educación Técnico Profesional (ETP) N° 26.058. Según esa Ley, la Educación Técnico Profesional "*promueve en las personas el aprendizaje de capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes relacionadas con desempeños profesionales y criterios de profesionalidad propios del contexto socio-productivo, que permitan conocer la realidad a partir de la reflexión sistemática sobre la práctica y la aplicación sistematizada de la teoría*".

La Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N° 47/08[323], describe que en esta modalidad, desde el ciclo básico, se "*[...] introduce a los estudiantes, en un recorrido de profesionalización a partir del acceso a una base de conocimientos y de habilidades profesionales que les permita su inserción en áreas ocupacionales cuya complejidad exige haber adquirido una formación general, una cultura científico tecnológica de base a la par de una formación técnica específica de carácter profesional, así como continuar aprendiendo durante toda su vida.*".

En el ámbito Jurisdiccional, y de acuerdo al marco normativo nacional, la Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, ha adoptado como estructura para la Educación Secundaria una duración de seis años, y la extensión de un año más para la Modalidad Técnico Profesional, distinguiendo "*un Ciclo Básico común a todas las modalidades (de dos o tres años de duración, según la localización del séptimo año) y un Ciclo Orientado con carácter diversificado, que será de tres años como mínimo en todas las jurisdicciones, y de cuatro años, en las ofertas de modalidad Técnico Profesional y Artística que así lo requieran*"

Al respecto, la Resolución del CFE mencionada, expresa que "*la organización en dos ciclos formativos*[324] *responde al reconocimiento de los distintos grados de complejidad de su propuesta, así como de las distintas edades de los alumnos. Cada ciclo plantea, por tanto, sus propias finalidades y está pensado como tal: como un ciclo formativo con entidad propia. A distintas edades y a distintas finalidades formativas corresponden distintas y diversas estrategias organizativas y curriculares [...] el primer ciclo debe preservar el* ***núcleo principal de carácter común a todas las orientaciones y modalidades***[325] *que adopte la educación secundaria. Sin desmedro de lo precedente y por la especificidad que le compete a la formación técnica, se integran espacios curriculares que posibiliten a los estudiantes una vinculación con el mundo del*

[323] Anexo I: Lineamientos y criterios para la organización institucional y curricular de la Educación Técnico Profesional correspondiente a la Educación Secundaria y la Educación Superior.
[324] Primer Ciclo y Segundo Ciclo.
[325] El resaltado es de la Provincia TDFAeIAS, ya que implica dar relavancia a la unidad de la formación general de todas las orientaciones y modalidaes del nivel.

trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología [...] esta se expresa en espacios curriculares relacionados con las problemáticas y modos de intervención en el mundo del trabajo, organizados en el marco de la jornada escolar extendida propia de la escuela técnica."

En relación con ello, cuando se hace referencia a la jornada escolar extendida, cabe señalar que de acuerdo a lo expresado en la Resolución 84/09 del Consejo Federal de Educación, la certificación del Título de Bachiller en la Educación Secundaria, se corresponde con planes de estudio que cuenten con 25 horas reloj semanales como mínimo. En cambio, las titulaciones técnico profesionales del mismo nivel deben contar con un mínimo de 30 horas reloj semanales.

La Educación Secundaria Técnica, el alumno o la alumna recibe el título de **"Técnico..."**, **"Técnico en..." o denominación específica para título equivalente**, para la culminación de las trayectorias formativas de la Educación Técnico Profesional, que involucra la educación general, la formación científico tecnológica, la formación técnica específica, y la práctica profesionalizante, por medio de una lógica de actividades educativas propias, en procesos de enseñanza y aprendizaje sistemáticos y prolongados, en tiempo suficiente y necesario para garantizar la calidad y la pertinencia de la formación correspondiente al título y su carácter propedéutico[326].

"El Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones de Educación Técnico Profesional, que opera en conjunto con el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional y el proceso de Homologación de Títulos y Certificaciones, regularán y ordenarán el conjunto de tecnicaturas que se ofrezcan, para la mejora continua de la calidad de la Educación Técnico Profesional". Es por ello que; "se ofrecerá el conjunto de carreras técnico profesionales acordadas en el marco de la regulación normativa específica de la modalidad. con una carga horaria promedio no menor a 30 hs. reloj semanales"[327].

Jurisdiccionalmente se resuelve sostener estas Especialidades para la Modalidad Educación Técnica Profesional de la Educación Secundaria Obligatoria:

- Gestión y Administración de las Organizaciones
- Maestro Mayor de Obras
- Técnico en Informática Profesional y Personal
- Técnico en Equipos e Instalaciones Electromecánicas
- Técnico en Electrónica
- Técnico en Producción Agropecuaria
- Técnico en Comunicación Multimedial
- Técnico en Programación

La Educación Técnico Profesional como modalidad de nuestra labor pedagógica, en un presente actuante y un futuro inmediato en clave de inclusión social, pone en el centro a la cultura del trabajo y la producción para el desarrollo sustentable, principalmente, de nuestra región; como así también para colaborar con el crecimiento de un Modelo de País. De lo que se trata es de promover una cultura de desarrollo y crecimiento socio-productivo, de innovación tecnológica y de la responsabilidad como sujetos promotores de cambio que hacen uso y ejercicio de sus derechos y obligaciones.

El eje también está puesto en la continuidad y el crecimiento formativo e integral del egresado o egresada; campo del nivel Superior. Actualmente, la región cuenta con dos ámbitos de profundización de estos saberes: la Universidad Nacional de Tierra del Fuego y el Centro Educativo de Nivel Terciario N° 11 (en la Ciudad de Ushuaia) y N° 35 (en la Ciudad de Río Grande).

[326] Resolución CFE N° 13/07: Anexo I.

[327] Resolución CFE N° 84/09: de la Educación Secundaria Modalidad Técnico Profesional.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

La Educación Técnica Profesional debe asumir la tarea de encarar una innovadora propuesta que "traspase las paredes del aula". Siempre pensando que a la educación la hacen los sujetos. Por lo que resulta candente movilizar hacia "una mirada paradigmática que no sólo colabore con la comprensión del mundo natural y social sino, más bien, con la transformación de éste". De lo que se trata es de repensar lo que ya se tiene y, aún, sirve para reconstruir; como de lo que "verdaderamente hay que desterrar".

Sobre este cimiento se debería diseñar *la propuesta pedagógica* de cada Especialidad. Es decir; la meta debería estar puesta en acompañar para que los estudiantes se desempeñen como sujetos responsables en el medio empresarial o cooperativo, como así también en la autogestión y/o en la continuidad de sus estudios en el nivel educativo siguiente.

LA CONSTRUCCIÓN DEL PLAN DE ESTUDIO EL PROCESO DE CONSULTA

Hacia el año 2010 se toma la decisión política en la Jurisdicción de dar inicio a la construcción del Plan de Estudios. El primer producto fue un documento[328] que sirvió como proceso de Homologación de Títulos y Certificaciones; con el propósito de dar unidad nacional a la educación técnica y garantizar el reconocimiento de la formación de los estudiantes en cualquier jurisdicción. Este documento contiene "el primer borrador" de las Trayectorias Formativas de la Modalidad Técnico Profesional de Nivel Secundario, que fue elaborado teniendo en cuenta los marcos regulatorios correspondientes, principalmente los Marcos de Referencia aprobados para tal fin, en virtud de tratarse de las siguientes titulaciones que se encuentran incluidas en la Nómina[329] de títulos técnicos y certificados de formación profesional: Maestro Mayor de Obras, Técnico en Equipos e Instalaciones Electromecánicas, Técnico Electrónico, Técnico en Producción Agropecuaria, y Técnico en Informática Profesional y Personal.

Otro punto importante, en la elaboración del documento, tiene que ver con la primera estructura para la Educación Técnico Profesional del Nivel Secundario; que contempla una trayectoria educativa de siete años (7) de duración, a partir de la implementación del 1° año sobre la base del 7° año de la anterior EGB (Resolución M. E. C. C. y T. N° 3306/10), en el marco de lo establecido en la LEN y en la Resolución CFE N° 84/09 respecto de la estructura del Nivel Secundario. De este modo se establece un Ciclo Básico o Primer Ciclo de tres años de duración de carácter común a todas las Modalidades y un Ciclo Superior o Segundo Ciclo de cuatro años de duración. A su vez; se tiene en cuenta las pautas federales para la movilidad estudiantil en la educación obligatoria aprobados por la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 102/10.

"Durante el período 2009-2010, se produjo el documento 'Caja Curricular. 1° Año. Educación Secundaria Obligatoria (ESO),' que obra como anexo de la Res. M.E.C.C.yT3. N° 3306/10 y los 'Lineamientos Curriculares para el Ciclo Básico de la ESO' (publicado a inicios del ciclo lectivo 2011, mediante Res. M.E.C.C.yT N° 641/11)"[330].

En el año 2012 el Ministerio de Educación de la Provincia aprobó la Caja Curricular para la Educación Secundaria del Ciclo Básico que se viene implementando desde el Ciclo Escolar 2011, bajo la Resolución N° 217/12.

Hacia el año 2013 se elabora la estructura de cajas curriculares del 4° año del segundo ciclo de la Educación Secundaria, con la participación de docentes (haciendo sus respectivos aportes) de las escuelas de la Modalidad Técnico Profesional de la Provincia.

Para el inicio del Ciclo Lectivo/Escolar 2014, se aprobaron los instrumentos normativos-administrativos[331] que promueven la continuidad del nivel, con la implementación de 4° año de

[328] Bajo normativa regulatoria de la Resolución M.ED. N°3237/11.
[329] Nómina que se encuentra incluida en la Resolución CFE 91/09 y cuenta con los Marcos de Referencia detallados en la Resolución CFE 15/07.
[330] Para más información, remitirse al Diseño Curricular Provincial Educación Secundaria Ciclo Básico Formación General. Pág 11.
[331] RESOLUCIONES M.ED. N° 344/14, N° 345/14, N° 347/14, N°510/14, N° 542/14.

la Educación Secundaria. Por eso, es necesario remarcar que la transformación inició con la puesta en marcha del Nivel Secundario en el año 2011, y dado que el Art 29 de la LEN plantea el nivel como una unidad pedagógica constituida por dos ciclos, el año 2014 reviste la característica de continuidad con el inicio del Ciclo Superior.

La Resolución M.ED. N° 344/14 aprueba en su Art. 1° "la estructura de la Caja Curricular para el 4° año del Segundo Ciclo de la Modalidad Técnico Profesional para la educación Secundaria de las tecnicaturas en Producción Agropecuaria, en Informática Profesional y Personal, en Equipos e Instalaciones Electromecánicas, en Gestión y Administración de las Organizaciones, Técnico Electrónico, Maestro Mayor de Obras según se establece en el Anexo I de la presente".

La Resolución M.ED. N° 542/14 aprueba en su Art. 1° "el Diseño Curricular para el Segundo Ciclo del Nivel Secundario de la Educación Técnico Profesional para el Título Técnico en Comunicación Multimedial, por los motivos expuestos en el exordio y que forma parte en el anexo I de la presente". Para el caso de la Especialidad Técnico en Programación, el Ministerio de Educación de la Provincia resuelve considerar la misma estructura de Caja Curricular[332] del 4° año del segundo ciclo de la Especialidad Técnico en Informática Profesional y Personal; por pertenecer a la misma familia profesional y al mismo sector de actividad socio productiva [333]. Siendo indispensable crear los años subsiguientes (5°, 6° y 7°) con la especificidad propia de cada una de éstas Especialidades.

De este modo, se suman tres Especialidades a la Modalidad: Gestión y Administración de las Organizaciones, Técnico en Comunicación Multimedial y Técnico en Programación. Lo cual hacen un total de ocho (8) Especialidades que ofrece la jurisdicción.

En el Marco General del Diseño Curricular del Ciclo Básico, dos conceptos guían la centralidad en la **educación fueguina**: la justicia curricular y el sentido de lo común; ambos vertebrados por el principio de igualdad El primero, abre a interrogantes que habilitan a pensar la relación entre lo curricular y la cuestión social[334]. ¿Cómo? Para comenzar, identificando "*los aspectos del curriculum que son socialmente injustos*". Desde allí, parte la premisa fundamental del DC:

> *"La igualdad debe empezar a pensarse como una igualdad que habilita y valora las diferencias que cada uno porta como ser humano, con toda la complejidad que dicha operación conlleva, advirtiendo los riesgos de emparentarse con la desigualdad y la injusticia"*, y continúa "*La igualdad no sólo debe ser un punto de llegada sino, fundamentalmente, un punto de partida. Para ello, será preciso no sólo articular la política educativa en una política general de desarrollo para la integración social, sino poder combinar lo diverso con lo común, entendiendo que la capacidad del otro que está siendo educado se pone en juego en la relación educativa misma, no previamente en el sujeto que aprende, puesto que esa capacidad es el resultado de una construcción en el marco de una relación pedagógica*".

Durante el Ciclo Lectivo 2013 se trata la estructura de la caja curricular del 4° año del segundo ciclo[335] de la Modalidad Técnico Profesional creando, para ello, espacios de consulta a los docentes de todas las escuelas de la Modalidad.

Una vez iniciado el ciclo lectivo 2014 la jurisdicción toma la decisión política de generar espacios de encuentro y de consulta entre docentes, coordinadores, asesores pedagógicos y equipos directivos de todas las escuelas de la Provincia con Modalidad Técnico Profesional. Éstos se desarrollan entre los meses mayo y junio. A éstos Encuentros se les dio un formato de "Mesa de intercambio y recepción de aportes", organizados en agenda y cronograma (de fechas y espacios físicos). El proceso de consulta se hace sobre los borradores del ciclo superior Versión 1.0.

[332] Res. M.ED. N° 344/14: Anexo I.
[333] Res. CFE N°15/07 Anexo XVI. Y Res. CFE N°148/11 Anexo I.
[334] Connell R (1997) La Justicia Curricular. Capítulo IV. En: Escuelas y Justicia Social. Ediciones Morata. Madrid.
[335] La cual queda bajo normativa regulatoria de la Resolución M.ED. N°344/14.

En materia de aportes, también, se toman a consideración aquellos que fueron gestionados y realizados por las mismas escuelas, durante otros años, en otros espacios.

La política curricular jurisdiccional ha generado los espacios de encuentro y de consulta con la intencionalidad de dar mayor participación a los "otros" agentes del estado, los que conviven con la realidad cotidiana en las escuelas: los docentes y "sus autoridades de gobierno"[336] de las escuelas. Se entiende que, de este modo, se enriquece la construcción colectiva de "la propuesta educativa con sentido político", colaborando en "las regulaciones curriculares"[337].

LOS CAMPOS DE LAS TRAYECTORIAS FORMATIVAS

Para el Ciclo Básico o Primer Ciclo, en el marco de la extensión horaria, se organizan espacios curriculares cuyos propósitos son los siguientes:

- desarrollar capacidades que sean significativas tanto para futuros desempeños en el mundo del trabajo como para continuar estudios en niveles superiores.
- contextualizar el reconocimiento y análisis, procesos, productos y usos técnicos y tecnológicos en distintas áreas del mundo laboral.
- adquirir en este marco, conocimientos, habilidades, capacidades, aptitudes críticas a partir del "hacer concreto" en relación con problemáticas y contextos propios del ámbito socio productivo local.

A su vez, la Resolución CFC y E N° 261/06 estableció cuatro campos de formación sobre los cuales se deben formular las propuestas curriculares en las jurisdicciones. Se trata de la Formación General, la Formación Científico Tecnológica, la Formación Técnica Específica y las Prácticas Profesionalizantes.[338]

La Resolución CFE N° 47/08, indica la siguiente distribución de la carga horaria para cada uno de los campos de formación:

Formación ética, ciudadana y humanística general [17] Mínimo de 2.000 horas reloj.	**Total de carga horaria mínima 6.480 horas reloj**
Formación científico-tecnológica Mínimo de 1.700 horas reloj	
Formación técnica específica [18] Mínimo de 2.000 horas reloj	
Prácticas profesionalizantes Mínimo de 200 horas reloj	

Sin embargo, y a pesar de estar identificados dichos campos en la caja curricular, no deben pensarse como compartimentos estancos dentro de la dinámica escolar, sino más bien como la conjunción de saberes propios en la formación del técnico. En este sentido, la Resolución mencionada, indica que "*Existe una relación sustantiva entre las capacidades a desarrollar desde la perspectiva de los diferentes campos formativos; la formación especializada y las prácticas profesionalizantes se desarrollan en consonancia y de forma articulada con la formación general y científico tecno*

[336] Blejmar Bernardo (2011): Gestionar es hacer que las cosas sucedan; 1° ed. 4° reimp., Buenos Aires, Ed. Novedades Educativas.
[337] Laura Fumagalli: Mejorar los aprendizajes en la Educación Obligatoria. Políticas y Actores. Seminario IIPE, 26 y 27 de agosto de 2014.
[338] Resolución CFC y E N° 261/06; "los saberes se organizarán por Campos de formación: Formación General, Formación Científico Tecnológica, Formación Técnico Específica y las Prácticas Profesionalizantes".

lógica, de modo de atender al principio de la formación integral, considerado como eje central de la propuesta formativa de la escuela técnica. [...] Esto es así porque la escuela técnica procura una sólida formación general a fin de garantizar no solo los propósitos propedéuticos y de formación ciudadana pertinentes al nivel de la educación secundaria, sino porque sin ella no es posible la formación de un técnico."

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

Se trata de todos aquellos aspectos que no pueden estar ausentes en la Educación Secundaria de ningún ciudadano y que se consideran parte indispensable de su formación, porque garantizan el acceso igualitario a un conjunto de saberes de cuya transmisión se responsabiliza el Estado y hacen posible la movilidad estudiantil durante la educación obligatoria.

La Formación General, "*constituye el núcleo de formación común de la Educación Secundaria, debe estar presente en todas las propuestas educativas del Nivel en el país e incluirse en los planes de formación de todas y cada una de las orientaciones y modalidades. Comienza en el ciclo básico y se extiende hasta el fin de la obligatoriedad, en el ciclo orientado*"[339] o superior.

El carácter común de dicha formación intenta garantizar conocimientos relevantes planteados desde diferentes espacios curriculares, permitiendo además:

- favorecer la movilidad de los estudiantes no sólo entre jurisdicciones, sino también al interior de la Provincia y las instituciones;
- garantizar a los estudiantes el abordaje de saberes propios de distintos campos de conocimiento, que favorecen la continuidad de estudios superiores;
- contextualizar, en el proceso de especificación curricular, los saberes propios incluidos en los espacios curriculares de la Formación Específica.

Y, por otro lado, generar condiciones para:

- el ejercicio de *una ciudadanía democrática enmarcada en el reconocimiento y el respeto a los derechos humanos y en la reflexión crítica sobre las dimensiones histórica, política, ética, cultural, económica y jurídica de la sociedad*;
- la asunción de *una actitud crítica y propositiva acerca de los temas y problemas de interés colectivo, propios de la sociedad global y de sus manifestaciones en América Latina y particularmente en nuestro país;*
- el análisis crítico y la producción de *manifestaciones artísticas y estéticas, como interpretación de las expresiones de las diferentes culturas y subjetividades;*
- el abordaje de *la resolución de problemas de diferente naturaleza, utilizando conocimientos producidos por distintas ciencias y evaluando el alcance de las conclusiones obtenidas, en función de los modos de argumentar de cada una de ellas;*
- el desarrollo de *prácticas corporales en las que pongan en juego saberes, imaginación y creatividad, implicándose en el cuidado de sí mismos, de los otros y del ambiente;*
- el uso de *las tecnologías de la información y la comunicación de modo seguro, estratégico, crítico, ético y creativo; para buscar, organizar, conservar, recuperar, expresar, producir, comunicar y compartir ideas, conocimientos e información;*
- la convivencia *en un marco de diversidad cultural y equidad entre géneros, asumiendo una actitud de respeto, que posibilite escuchar, expresar, compartir y debatir ideas, emociones, interpretaciones y conocimientos sobre el mundo;*
- la participación *de modo colaborativo y cooperativo en la construcción de proyectos colectivos relevantes para la satisfacción de las necesidades sociales y la realización personal, en comunidad*[340].

[339] CFE. Resolución N° 84/09 Anexo I. Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria.
[340] CFE Resolución N° 191/12 Núcleo Común para la Formación del Ciclo Orientado.

Cabe destacar que el carácter común, está basado en la intención de "*asegurar una base de unidad del Sistema Educativo Nacional, que contribuya a garantizar que todos los habitantes alcancen competencias, capacidades y saberes equivalentes con independencia de su ubicación social y territorial*"[341], que motivó la identificación de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) entre el Ministerio Nacional y el Consejo Federal de Educación.

Al respecto, mediante las Resoluciones CFCyE[342] 247/05, 249/05 y CFE 135/11 y 141/11, se aprobaron los NAP para el Ciclo Básico. Y, mediante la Resolución CFE 180/12, los NAP correspondientes al Ciclo Orientado y Superior (para el caso de la EducaciónTécnica Profesional). De esta forma, la Provincia puede, paulatinamente, desarrollar el proceso de construcción de las definiciones curriculares, dando cumplimiento a lo planteado por el Acuerdo Federal que, oportunamente, estableció que "*Los diseños curriculares jurisdiccionales de todos los niveles y modalidades deberán ajustarse a los acuerdos federales sobre los contenidos curriculares comunes y/o a los núcleos de aprendizaje prioritarios, según sean aprobados en el Consejo Federal*"[343].

En virtud de lo definido federalmente a través de los NAP, las indicaciones de la Resolución CFE 84/09, y las decisiones jurisdiccionales enmarcadas en la política curricular de la Provincia, la Formación General del Ciclo Superior del Nivel de la Educación Secundaria Técnica Profesional, al igual que las modalidades de la Educación Secundaria, **comparte los mismos espacios curriculares y la organización de los contenidos.**

CAMPO DE LA FORMACIÓN CIENTÍFICO TECNOLÓGICA

El Campo de la Formación Científico Tecnológica es el que identifica los conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes que otorgan particular sostén al campo profesional en cuestión. Comprende, integra y profundiza los contenidos disciplinares imprescindibles que están a la base de la práctica profesional del técnico, resguardan la perspectiva crítica y ética e introducen a la comprensión de los aspectos específicos de la formación técnico profesional de que se trate. Son especialmente de interés y significativos para la trayectoria formativa de un técnico en particular. La denominación Formación Humanística, Científico y Tecnológica de la Modalidad Técnico Profesional para el Primer Ciclo o Ciclo Básico, es equivalente a la Formación General conformada para el Ciclo Básico de todas las modalidades del Nivel Secundario. Ante ello, las definiciones curriculares para este campo, son las mismas para todo el nivel.

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

El Campo de la Formación Técnico Específica, es el que aborda los saberes propios de cada campo profesional, así como también la contextualización de los contenidos desarrollados en la formación científico tecnológica, da cuenta de las áreas de formación específica ligada a la actividad de un técnico, necesaria para el desarrollo de su profesionalidad y actualización permanente. Comprende contenidos en función de capacidades que se ponen en juego en la dinámica profesional y que están ligadas a problemáticas del ejercicio profesional en contextos socio – productivos específicos. Así, estos aspectos formativos posibilitan el desarrollo de saberes que integran, tanto procesos cognitivos complejos como de habilidades y destrezas, con criterios de responsabilidad social. Este campo se organiza en módulos que se desarrollan en la estructura curricular del espacio Procesos Tecnológicos de cada Tecnicatura. La propuesta Jurisdicciónal consiste en el desarrollo de **hasta 3 (tres) módulos trimestrales por año,** por cada año del Primer Ciclo, para cada una de las Tecnicaturas. Además, cabe destacar que su implementación será gradual hasta el año 2016, y dependerá de las posibilidades de organización institucional de cada unidad educativa. Sin embargo, algunos de los módulos propuestos podrían

[341] CFCyE Resolución Nº 214/04 Anexo I. Reducir Desigualdades y Recuperar la Centralidad de los Aprendizajes.
[342] Consejo Federal de Cultura y Educación.
[343] CFE. Resolución Nº 18/07. Anexo I. Acuerdos Generales sobre la Educación Obligatoria.

tener una extensión anual, si se considerara la necesidad pedagógica de fortalecer saberes en los alumnos, que acompañen su trayectoria escolar.

En consonancia con esta estructura, y en el marco de las orientaciones didácticas propuestas para la Formación Científico Tecnológica y la Formación Técnica Específica, se debería tomar como clave la modalidad de trabajo o la estrategia didáctica. La definición y la claridad de ésta, es base para la construcción del despliegue de actividades diseñadas y secuenciadas para la puesta en práctica de conceptos y teorías.

Uno de los formatos *"más tradicionales y arraigados a los espacios físicos de una escuela con modalidad técnica"* es el Taller, además del formato asignatura.

En este plan de estudios, se ha decidido designar a los espacios curriculares que se desarrollen bajo la modalidad de Taller como: **"Taller de..."**. Para otros casos (donde no conste tal designación), los docentes pueden optar, por este formato u otro.

Cuando hablamos de Taller se trata de una "organización didáctica" centrada en el hacer, que promueve el trabajo en equipo, la vivencia, la reflexión, el intercambio y la toma de decisiones. *"No debe entenderse taller como espacio físico"*.

Para que un espacio curricular se organice en formato taller[344] se requiere de:

1) Una situación problemática real sobre un contenido: a través de una teoría explicativa de la realidad y exploración de ideas previas.

2) La conformación de grupos de trabajo: a través de la contrastación social de las ideas; en donde cada grupo justifica desde teorías explicativas contrastándolas con los otros-pares.

3) La intervención del docente: al notar la incompletud o errores constructivos que tienen los grupos el docente argumenta desde teorías explicativas de la ciencia haciendo que los alumnos y alumnas tengan una nueva forma de ver la realidad y actuar sobre ella.

Estos tres aspectos no son aislados, sino que responden a una secuencia didáctica respetando los tiempos de aprendizaje de los alumnos. Es el docente quien tiene un papel fundamental en la coordinación pedagógica y seguimiento del proceso de aprendizaje de cada uno de los estudiantes y de los grupos de trabajo.

En este "hacer" que caracteriza al taller, es el perfil y el campo profesional del técnico en cuestión quien guía la construcción del saber.

Lo producido (bienes y servicios) en el marco de este campo formativo, se regirá además por los términos establecidos en el artículo 1° de la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 230/14.

[344] Siguiendo a Piaget

COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

CAJA CURRICULAR

La Caja Curricular incluye la distinción entre los campos de formación, en dónde la Formación Humanística, por un lado y la Científica Tecnológica por el otro, se corresponden con la Caja Curricular de la Formación General del Ciclo Básico de la Educación Secundaria. Además, en el Primer Ciclo de la Educación Técnica Profesional del Nivel Secundario se agrega el campo de la Formación Técnica Específica.

	Primer Año					Segundo Año					Tercer Año				
		HCS	HRS	HCA	HRA		HCS	HRS	HCA	HRA		HCS	HRS	HCA	HRA
Formación General	Prácticas del Lenguaje	5	3,33	180	120	Prácticas del Lenguaje	5	3,33	180	120	Prácticas del Lenguaje	5	3,33	180	120
	Lengua Extranjera	3	2,00	108	72	Lengua Extranjera	3	2,00	108	72	Lengua Extranjera	3	2,00	108	72
	Historia	3	2,00	108	72	Historia	3	2,00	108	72	Historia	3	2,00	108	72
	Geografía	3	2,00	108	72	Geografía	3	2,00	108	72	Geografía	3	2,00	108	72
	Construcción de la Ciudadania	3	2,00	108	72	Construcción de la Ciudadania	3	2,00	108	72	Construcción de la Ciudadania	3	2,00	108	72
	Biología	3	2,00	108	72	Biología	3	2,00	108	72	Biología	3	2,00	108	72
	Teatro Expresión Corporal-Danza Plástico-Visual Música	3	2	108	72	Teatro Expresión Corporal-Danza Plástico-Visual Música	3	2	108	72	Teatro Expresión Corporal-Danza Plástico-Visual Música	3	2,00	108	72
	Educación Física	3	2,00	108	72	Educación Física	3	2,00	108	72	Educación Física	3	2,00	108	72
	Sub-total	**26**	17,33	936	624	**Sub-total**	**26**	17,33	936	624	**Sub-total**	**26**	17,33	936	624
Formación Científico Tecnológica	Educación Tecnológica	3	2,00	108	72	Educación Tecnológica	3	2,00	108	72	Educación Tecnológica	3	2,00	108	72
	Fisica-Quimica	3	2,00	108	72	Matemática	5	3,33	180	120	Matemática	5	3,33	180	120
	Matemática	5	3,33	180	120	Fisica-Quimica	3	2,00	108	72	Fisica-Quimica	3	2,00	108	72
	total	**11**	7,33	396	264	**total**	**11**	7,33	396	264	**total**	**11**	7	396	264
Formación Técnica Específica	Procesos Tecnológicos	8	5,33	288	192	Procesos Tecnológicos	11	7,33	396	264	Procesos Tecnológicos	11	7,33	396	264
	total	**8**	5,33	288	192	**total**	**11**	7,33	396	264	**total**	**11**	7,33	396	264

TOTAL CICLO BÁSICO	**45**	**30,00**	**1620**	**1080**	TOTAL	**48**	**32,00**	**1728**	**1152**	TOTAL	**48**	**32,00**	**1728**	**1152**

Carga horaria total para el estudiante del Ciclo Básico de la ETP, (Primer, Segundo y Tercer Año) es de 48 Horas Cátedra Semanales. En el cálculo de la carga horaria para el estudiante no se incluyen las horas EDI-POT.

Departamento de Ciencias Naturales. Las escuelas de la Modalidad ETP, a través del proceso de especificación curricular pertinente, podrán en el Espacio Curricular Físico-Química proponer el énfasis curricular en cada una de las disciplinas que integran dicho espacio.

DEFINICIONES CURRICULARES DE LA MODALIDAD EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL

Referido a la ***Formación Humanística y/o General, y a la Científico y Tecnológica***.

Tal como ya se describió en el apartado correspondiente a *Campo de la Formación Científico Tecnológica*, la denominación Formación Humanística, Científico y Tecnológica de la Modalidad Técnico Profesional para el Primer Ciclo, es equivalente a la Formacion General conformada para todo el Nivel Secundario. Ante ello, las definiciones curriculares para este campo, es las mismas para todo el nivel.
Resulta necesario destacar que a través de la elaboración del Proyecto Político Pedagógico Institucional los espacios curriculares de la Formación Humanística, Científico y Tecnológica podrán, a partir del proceso de especificación curricular correspondiente, adecuarse a las características institucionales y al perfil del egresado en función de la Modalidad de Educación Técnico Profesional.

Referido a la ***Formación Técnica Específica***.

En el Primer Ciclo, el Campo de la Formación Técnica Específica está constituido por el Espacio Curricular Procesos Tecnológicos.

CONSIDERACIONES PRELIMINARES SOBRE EL ESPACIO CURRICULAR PROCESOS TECNOLÓGICOS

El espacio curricular Procesos Tecnológicos, está compuesto por Módulos a lo largo de los tres años del Primer Ciclo. De esta forma, las ofertas educativas sostenidas por las escuelas, pueden ofrecer variadas actividades, que permitan a los estudiantes la reflexión acerca de las relaciones entre el "hacer" para la adquisición y el desarrollo de capacidades básicas, desde una perspectiva que conlleve la reflexión sobre dicha acción, en relación al "por qué" de la acción propuesta. Dicha reflexión, pretende estimular en los estudiantes, el pensamiento crítico propio del futuro técnico en la búsqueda de posibles soluciones y alternativas a problemas, atendiendo al contexto y la coyuntura en el cual se haya inserto, la historia, la cultura y el impacto socio ambiental que determinada acción o conjunto de acciones y/o realización de determinados productos debiera implicar. La propuesta intenta superar la experiencia orientada sólo a la adquisición "mecánica" de aquellas capacidades vinculadas al "hacer", incorporando y propiciando instancias para la reflexión continua y sistemática que la enriquezca a través del diseño de dispositivos e instrumentos que conduzcan aquella reflexión, el conocimiento de alternativas, la concientización y el uso responsable de los materiales, entre otras.

Los Módulos que pueden integrar el Espacio Curricular Procesos Tecnológicos serán los siguientes:

Módulo - Taller de Electricidad I
Módulo - Taller de Electricidad II
Módulo - Taller de Electricidad III
Módulo –Taller de Dibujo Técnico I
Módulo –Taller de Dibujo Técnico II
Módulo –Taller de Dibujo Técnico III
Módulo - Taller de Tecnología de la Construcción
Módulo - Taller de Tecnología en Madera I
Módulo - Taller de Tecnología en Madera II
Módulo - Taller de Tecnología en Metales I
Módulo - Taller de Tecnología en Metales II
Módulo - Taller de Mecanizado y Mantenimiento
Módulo - Taller de Herrería y Soldadura
Módulo - Taller de Electrónica
Módulo - Taller de Productos Tecnológicos I
Módulo - Taller de Productos Tecnológicos II
Módulo - Taller de Decisiones Económicas Personales
Módulo - Taller de Relaciones Económicas
Módulo - Taller de Documentos Comerciales
Módulo – Taller de Prácticas Contable I
Módulo – Taller de Prácticas Contable II
Módulo – Taller de Prácticas Contable III
Módulo - Taller de Procesamiento de Datos
Módulo - Taller de Diseño Asistido por Computadora
Módulo – Taller de Edición Multimedial
Módulo – Taller de Introducción a la Programación
Módulo – Taller de Comprensión y Producción de Textos
Módulo – Taller de Fotografía
Módulo – Taller de Técnicas Escénicas
Módulo – Taller de Técnicas Audiovisuales
Módulo – Taller de Montaje
Módulo – Taller de Responsabilidad Social en los multimedios
Módulo – Taller deTécnicas de Trabajo en Grupo
Módulo – Taller de Procesos Agropecuarios I
Módulo – Taller de Procesos Agropecuarios II
Módulo – Taller de Procesos Agropecuarios III
Módulo – Taller de Técnicas en Mantenimiento Rural
Módulo – Taller Granja I y II

La Jurisdicción podrá, progresivamente, ir aprobando las propuestas curriculares de nuevos Módulos, que le permitan a las Escuelas enriquecer y/o adecuar la propuesta curricular del Primer Ciclo de la ETP, con la finalidad de ofrecer a los estudiantes trayectorias escolares relevantes para la formación integral del Técnico. No obstante ello, conviene señalar que la especificidad de la formación técnica en el Primer Ciclo, no se reduce al desarrollo de estos Módulos sino que, a través de la elaboración del Proyecto Político Pedagógico Institucional, los espacios curriculares de la Formación General, podrán establecer una mayor vinculación con la formación técnica específica, a partir del proceso de especificación curricular.

ESPACIO CURRICULAR: PROCESOS TECNOLÓGICOS

Como se explicitó anteriormente, el espacio curricular Procesos Tecnológicos, propone actividades y ejercicios relacionados con el "hacer" para la adquisición y el desarrollo de capacidades básicas, pero desde una perspectiva que conlleve la reflexión sobre dicha acción, en relación al "porqué" de la acción propuesta.

A través de este espacio curricular, la Educación Técnica intenta cobrar un particular relieve como una herramienta más que permita al estudiante, en el tiempo, manejar y modelar

adecuadamente las técnicas y la tecnología, de acuerdo a sus expectativas, con el objeto de mejorar la calidad de vida de la sociedad. El conocimiento tecnológico supone que las personas deben interactuar e intervenir en el medio y transformarlo. Para poder proceder de este modo, se debe utilizar un Pensamiento estratégico - político, en donde el estudiante pueda identificar una problemática o necesidad, proponga distintas alternativas de solución y pueda evaluar cuál es la pertinente desde un enfoque sistémico. En tal sentido, es un espacio pensado desde un marco amplio y abarcativo que enfoca las técnicas y la tecnología como formas de pensar y de transformar la realidad.

En términos conceptuales, en técnica se habla de **procedimientos** (los procedimientos puestos en práctica al realizar una actividad); mientras que en tecnología se habla de **procesos** (que involucran técnicas, conocimientos científicos y también empíricos, aspectos económicos y un determinado marco sociocultural), lo cual argumenta la denominación adoptada.

Los conocimientos a construir en la especificidad de este ciclo refieren a:

- la tecnología de máquinas y/o materiales;
- la seguridad en el uso de máquinas y/o materiales;
- los saberes de las disciplinas de la Matemática, la Física y la Química como por ejemplo en la aplicación del cálculo, aritmética y geometría, para realizar actividades prácticas,
- los saberes previos provenientes de Dibujo Técnico, necesarios para interpretar planos de las piezas proyectadas.

PROPÓSITOS

- Promover el desarrollo de capacidades en el saber-hacer, con acciones que se relacionen con la construcción de habilidades y destrezas para generar soluciones a las distintas problemáticas de lo cotidiano y de su formación en la modalidad.
- Propiciar hábitos de trabajo, higiene y seguridad industrial en las prácticas a realizar.
- Promover el empleo de un correcto lenguaje técnico e interpretación de la representación gráfica según las normas vigentes.

MÓDULO - TALLER DE ELECTRICIDAD I

Este módulo constituye la oferta educativa de las Tecnicaturas en Maestro Mayor de Obras, Técnico en Electrónica, Técnico en Equipos e instalaciones electromecánicas.

PROPÓSITOS

- Ofrecer a los estudiantes propuestas didácticas para diferenciar y caracterizar los materiales eléctricos y permitir adquirir destrezas en el uso de las herramientas utilizadas en electricidad.
- Generar instancias prácticas para identificar, conocer e instalar los elementos que componen un circuito eléctrico simple, a partir de la interpretación gráfica de un circuito.

CONTENIDOS

- Identificación, diferenciación y clasificación de los distintos tipos de conductores eléctricos y materiales aislantes, reflexionando acerca de la utilización que se hace de la misma en la vida cotidiana.
- Comprensión y diferenciación de los distintos tipos de corriente, considerando la aplicación de normas de seguridad.
- Interpretación de los símbolos eléctricos básicos según normas de estandarización vigente, comprendiendo la importancia de los mismos para la aplicación en un circuito simple.

- Interpretación de esquemas de circuitos eléctricos de complejidad creciente, confeccionando los mismos e introduciendo a los estudiantes en los conceptos de conexiones en serie y paralelo
- Conocimiento y selección de las herramientas que se utilizan en electricidad en función del trabajo a realizar, aplicando el uso correcto de las mismas y respetando las normas de seguridad correspondientes.
- Conocimiento de los distintos tipos de empalmes, seleccionando el más apropiado según el circuito a realizar, ejecutando las técnicas correctas y selección de las herramientas apropiadas para la realización de los mismos.
- Observación del funcionamiento del circuito eléctrico elaborado por los estudiantes, interpretando y analizando los errores surgidos y considerando los mismos para analizar las modificaciones a realizar
- Comprensión y aplicación de las normas de seguridad en el ambiente de trabajo, reflexionando de manera permanente con los estudiantes acerca del cuidado de sí mismo, de sus pares y de las instalaciones y herramientas.

MÓDULO – TALLER DE ELECTRICIDAD II

Este módulo constituye la oferta educativa de las Tecnicaturas en Maestro Mayor de Obras, Técnico en Electrónica, Técnico en Equipos e instalaciones electromecánicas.

PROPÓSITOS

- Organizar secuencias de trabajos para que los estudiantes puedan conocer e interpretar esquemas eléctricos y desarrollar instalaciones eléctricas sobre tableros.
- Ofrecer propuestas didácticas para que los estudiantes puedan profundizar en la diferenciación y caracterización de los materiales eléctricos y que permitan adquirir destrezas en el uso de herramientas de mayor complejidad utilizadas en electricidad.

CONTENIDOS

- Comprensión de los distintos parámetros eléctricos: tensión, corriente eléctrica, resistencia y potencia, caracterizando y diferenciando tales parámetros.
- Conocimiento y aplicación de la Ley de Ohm en circuitos eléctricos simples, interpretando y analizando los parámetros eléctricos en conexiones en serie y paralelo.
- Selección y montaje simulado de los distintos elementos básicos presentes en una instalación eléctrica: cañerías, cajas y accesorios, utilizando las herramientas adecuadas para tal fin.
- Realización de instalaciones eléctricas básicas, a partir de la interpretación y el análisis de esquemas eléctricos de complejidad creciente, simulando las instalaciones domiciliarias y usando las herramientas adecuadas para tal fin.
- Conocimiento e identificación de los diversos elementos de protección necesarios en una instalación eléctrica, reflexionando acerca de la importancia de la instalación de los mismos, para evitar accidentes domésticos y en el ámbito de trabajo.
- Interpretación de los símbolos eléctricos según normas de estandarización vigente, reflexionando sobre la importancia de las mismas para la aplicación en los circuitos eléctricos.
- Comprensión y aplicación de las normas de seguridad en el ambiente de trabajo, haciendo especial énfasis en las referidas al riesgo eléctrico, reflexionando de manera permanente con los estudiantes acerca del cuidado de sí mismo, de sus pares y de las instalaciones y herramientas.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

MÓDULO – TALLER DE ELECTRICIDAD III

Este módulo constituye la oferta educativa de las Tecnicaturas en: Maestro Mayor de Obras, Técnico en Electrónica, Técnico en Equipos e instalaciones electromecánicas.

PROPÓSITOS

- Proporcionar a los estudiantes propuestas de enseñanza para interpretar planos de circuitos sencillos para ejecutar instalaciones eléctricas domiciliarias básicas, y vincular a las mismas el conocimiento de los principios básicos vinculados a la Iluminación.
- Ofrecer a los estudiantes propuestas didácticas para profundizar en el uso de herramientas de mayor complejidad utilizadas en electricidad.

CONTENIDOS.

- Conocimiento y caracterización de los tipos de acometida según lo establecido en la normativa vigente y la planificación urbana, reconociendo los elementos que intervienen en su montaje.
- Conocimiento, instalación y conexión de los elementos de protección del tablero eléctrico principal, simulando una instalación eléctrica domiciliaria.
- Selección y montaje de los distintos elementos presentes en una instalación eléctrica domiciliaria en función de la normativa vigente, realizando el cálculo pertinente de materiales.
- Ejecución de instalaciones eléctricas domiciliarias básicas interpretando los planos respectivos y utilizando las herramientas y técnicas adecuadas.
- Conocimiento y caracterización del tubo fluorescente, identificando y comprendiendo los elementos que permiten el funcionamiento del mismo.
- Conocimiento de la constitución interna de la lámpara fluorescente compacta (lámpara de bajo consumo), indagando y analizando las ventajas y desventajas respecto de otros tipos de lámparas: fluorescentes, lámpara halógenas, lámparas de led.
- Conocimiento y caracterización de la iluminación fluorescente:
  - ✓ Identificando y comprendiendo sus principios de funcionamiento.
  - ✓ Indagando y contrastando las ventajas y desventajas de los distintos tipos de lámparas.

MÓDULO – TALLER DE DIBUJO TÉCNICO I

Este módulo constituye la oferta educativa de la Tecnicatura en Técnico en Informática Profesional y Personal, Maestro Mayor de Obras, Técnico en Equipos e Instalaciones Electromecánicas, Técnico en Electrónica, Técnico en Programación.

PROPÓSITOS

- Fortalecer los saberes previos en el hacer para introducir a los estudiantes en el conocimietno específico del Dibujo Técnico, a través de actividades como la elaboración de láminas, utilizando el tablero de dibujo y elementos de geometría.
- Generar estrategias didácticas para trabajar representaciones gráficas con aplicaciones geométricas de complejidad creciente hacia la normalización del dibujo, e identificar distintas etapas ejercitando para generar destrezas y profundizar en el conocimiento del dibujo técnico.
- Generar propuestas que desarrollen destrezas a través de los distintos elementos geométricos y sus combinaciones para la representación gráfica requerida en la aplicación de las normas IRAM.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

- Promover la interpretación de las proporciones aplicadas en la representación gráfica en relación a situaciones reales para verificar la importancia, el valor, de la escala.
- Promover la expresión de soluciones gráficas razonadas ante diferentes situaciones problemáticas, con claridad, precisión y objetividad, para utilizar, con habilidad y destreza, los instrumentos propios de las disciplina, como medio comunicación de ideas.
- Promover acciones que permitan adquirir los fundamentos del dibujo técnico para poder interpretar y elaborar información gráfica, utilizando en forma correcta los sistemas de representación para relacionar el espacio con el plano.
- Generar estrategias que consideren al dibujo técnico como un lenguaje objetivo y universal, valorando la interpretación de las normas de representación gráfica para expresar y comprender la información.
- Propiciar en los estudiantes el desarrollo de la habilidad para representar gráficamente modelos tridimensionales simples, a partir de la construcción manual de los mismos, utilizando diferentes materiales.

CONTENIDOS

- Comprensión y conceptualización de la representación gráfica, valorando la necesidad de la misma como forma de comunicación, y particularmente del Dibujo Técnico como forma específica en el campo de la técnica.
- Conocimiento, representación y proyección del punto, la recta y el plano, empleando aplicaciones geométricas en su ejercitación.
- Conocimiento de los elementos de dibujo técnico, utilizando los materiales, elementos geométricos y sus combinaciones como herramientas empleadas para la representación gráfica manual.
- Conceptualización y realización de bocetos de complejidad creciente, trabajando sobre observación de una muestra o de abstracciones formuladas por los estudiantes.
- Conceptualización y realización de bocetos de complejidad creciente, proyectando los mismos a partir de la observación de una muestra o de abstracciones formuladas por los estudiantes.
- Comprensión y construcción del croquis como representación gráfica más detallada, aplicando los componentes que intervienen en su construcción e iniciando a los estudiantes en la conceptualización de la normalización del dibujo.
- Conocimiento de la escala en la representación gráfica, aplicando el concepto en ejercicios simples basados en la recta y el plano.
- Conocimiento y empleo de las distintas normas IRAM, respetando la normalización de la representación gráfica de los conceptos de línea, letra, números, formato A4, rótulos, cotas y rallados.
- Representación gráfica de modelos tridimensionales simples, experimentando en la construcción manual de los mismos.

MÓDULO – TALLER DIBUJO TÉCNICO II

Este módulo constituye la oferta educativa de la Tecnicatura en Técnico en Informática Profesional y Personal, Maestro Mayor de Obras, Técnico en Equipos e Instalaciones Electromecánicas, Técnico en Electrónica, Técnico en Programación.

PROPÓSITOS

- Profundizar en la representación gráfica de cuerpos geométricos regulares a través de la aplicación del método ISO (E) y la Perspectiva Caballera con ejercicios de complejidad creciente para la representación de distintas vistas.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

- Promover la profundización y ampliación del conocimiento de las distintas aplicaciones geométricas complejas para favorecer para enriquecer las posibilidades de representación,
- Introducir en el manejo básico del Diseño Asistido por Computadora (CAD) como herramienta para la proyección del plano aplicando el método de las Tres Vistas.
- Generar estrategias para ampliar y profundizar aplicaciones geométricas, que enriquezcan las posibilidades de representación, simbología y normas IRAM.
- Promover acciones para introducir al alumno en el conocimiento e interpretación y represención en la dimensión espacial de las partes del conjunto en relación a la aplicación de la Perspectiva. (3D).
- Incluir acciones que potencien el empleo de las normas nacionales (IRAM) e internacionales (ISO) en la representación de formas y cuerpos geométricos; valorando la normalización como fuente idónea para simplificar la comunicación dándole un carácter universal.
- Integrar los conocimientos que el espacio curricular proporciona para la representación gráfica de perspectivas y vistas aplicando el método y razonamiento adecuado en las construcciones geométricas más habituales del dibujo técnico.

CONTENIDOS

- Profundización en el conocimiento y empleo de las normas IRAM referidas a los tipos de cotas y los tipos de rallado de distintos materiales, propiciando en los estudiantes la elección y combinación de las diferentes cotas en función de favorecer la interpretación de todas las medidas necesarias.
- Comprensión, conceptualización y representación de un objeto en el plano por el método de Proyección Ortogonal, empleando distintos modelos de cuerpos geométricos regulares construidos por los alumnos o presentados por el docente.
- Conocimiento del método de la Vista de los Tres Planos, aplicando el mismo para la representación de las distintas vistas a partir de modelos de un cuerpo geométrico regular simple.
- Conocimiento del método ISO (E), aplicando el mismo para la representación de las distintas vistas a partir de modelos de un cuerpo geométrico regular simple.
- Construcción de elipses, parábolas, hipérbolas, curvas cicloidales, espirales, utilizando los métodos constructivos que permitan a los estudiantes un correcto manejo de los elementos geométricos y su correspondiente representación gráfica.
- Conceptualización y comprensión de la Perspectiva de un cuerpo geométrico simple, representando gráficamente el mismo a través de la Perspectiva Caballera.
- Conocimiento y empleo de las distintas normas IRAM que intervienen en el método ISO (E) y Perspectiva Caballera.
- Conocimiento y comprensión del corte, promoviendo en los estudiantes la selección más adecuada del mismo para favorecer la interpretación de su forma interior y una correcta representación gráfica.
- Aplicación del rallado correspondiente en el dibujo del corte de la/las piezas, ejecutando el/los mismos según las normas IRAM correspondientes.
- Exploración de la representación gráfica mediante CAD, empleando sus herramientas elementales para la representación del formato A4, rótulo, letras, cotas, proyección ortogonal y método de la Vista de Tres Planos.
- Conocimiento y comprensión de la tolerancia en todo el proceso del Dibujo Técnico, en la ejecución de las distintas láminas elaboradas.
- Conocimiento, comprensión y aplicación de la tolerancia en la ejecución de las distintas láminas.

- Representación gráfica introductoria del despiezo, aplicando las normas correspondientes y favoreciendo en los estudiantes la comprensión e interpretación del conjunto de piezas representadas.

MÓDULO – TALLER DE DIBUJO TÉCNICO III

Este módulo constituye la oferta educativa de la Tecnicatura en Técnico en Informática Profesional y Personal, Maestro Mayor de Obras, Técnico en Equipos e Instalaciones Electromecánicas, Técnico en Electrónica, Técnico en Programación.

PROPÓSITOS

- Generar solidez en las destrezas para la representación e interpretación del dibujo técnico, simbología, perspectivas y esquemas, en la normativa IRAM utilizadas.
- Fortalecer la representación gráfica para utilizar el CAD, aplicando el Método ISO (E).
- Introducir en la geometría descriptiva en la concepción del espacio y la ubicación del cuerpo en 3D, representación gráfica del Desarme del Conjunto del Subsistema en estas dimensiones para realizar ejercicios de casos reales referidos a distintos campos.
- Promover el interés por las nuevas tecnologías y los programas digitales de diseño, para enriquecer la representación de cuerpos sólidos en la realización de planos técnicos.
- Generar estrategias para representar modelos geométricos reales utilizando las normas y simbología acorde a la reglamentación vigente en el desarrollo de actividades propuestas, articulando con saberes de otros campos con los procesos de investigación científicos tecnológicos.

CONTENIDOS

- Representación gráfica mediante CAD, empleando sus herramientas y el método ISO (E), para la aplicación de cotas, números, detalles, cortes, perspectiva Caballera e Isométrica, despiezo, construcciones de figuras geométricas, elipse, parábola, hipérbola, espiral, simbología.
- Construcción de la hélice, utilizando el método de representación gráfica y sus combinaciones.
- Construcción de elipses / ovalo inscripto en un romboide, utilizando el método de representación gráfica y sus combinaciones.
- Representación gráfica del despiezo, promoviendo en los estudiantes el empleo de las normas IRAM para la correcta representación del conjunto y sus partes.
- Conocimiento y utilización de los métodos para la construcción del dibujo, empleando en la representación los distintos símbolos indicados por las normas IRAM favoreciendo la representación y aplicación de simbología utilizadas en los distintos campos específicos de las profesiones relacionadas.
- Conocimiento de normas IRAM – ISO y métodos de representación, empleando la simbología técnica en dibujo mecánico y arquitectónico (superficies, materiales, relieves, cotas, escalas, niveles, entre otros).
- Conocimiento de la ubicación espacial de los cuerpos a través de la Perspectiva Axonométrica, empleando la misma en la representación gráfica de acuerdo lo especificado por las normas IRAM, haciendo especial énfasis en la Perspectiva Isométrica.
- Conocimiento introductorio del Dibujo de Armado, representando modelos simples, y de acuerdo a lo indicado en las normas IRAM.

MÓDULO – TALLER DE TECNOLOGÍA DE LA CONSTRUCCIÓN

Este módulo constituye la oferta educativa de la Tecnicatura en: Maestro Mayor de Obras.

PROPÓSITOS

- Proporcionar actividades para que los estudiantes puedan conocer, clasificar, comparar y utilizar los materiales constructivos comprendiendo sus posibilidades de aplicación en las distintas etapas del campo de la construcción de obras.
- Ofrecer variadas propuestas de enseñanza para que los estudiantes puedan conocer, comprender, analizar y comparar los distintos tipos de sistemas constructivos, conociendo y empleando las técnicas adecuadas y según sus particularidades.
- Incluir en las propuestas de enseñanza, situaciones problemáticas para que los estudiantes puedan adquirir paulatinamente destrezas en la selección y uso de las herramientas, máquinas e instrumentos de medición y control.

CONTENIDOS

- Conocimiento, identificación, clasificación y comparación de los distintos materiales constructivos, analizando sus propiedades, características constructivas y sus magnitudes.
- Conocimiento de las técnicas de pre-elaboración y las tareas de acopio y almacenamiento, utilizando las herramientas adecuadas y teniendo en cuenta la organización del espacio físico a utilizar.
- Conocimiento y elaboración de los distintos dosajes de mezclas más comunes en la construcción en función de la aplicación a la que están destinadas, seleccionando y empleando las técnicas y herramientas adecuadas.
- Conocimiento y utilización de los elementos e instrumentos de medición y de control, empleando los mismos para la ejecución o comprobación en los distintos ítems de la construcción, y valorando sus cuidados y limpieza.
- Construcción de muros portantes y divisorios, empleando y comparando las técnicas de ejecución de acuerdo al material a utilizar.
- Conocimiento, clasificación y comparación de los distintos sistemas constructivos, analizando sus características estructurales y materiales, y reflexionando sobre el impacto ambiental en el desarrollo de las distintas etapas del proceso constructivo.
- Conocimiento e identificación de las secciones de hierro de construcción, mallas y distintos elementos metálicos, utilizando los mismos en el armado de estructuras, y empleando las técnicas y herramientas adecuadas.
- Conocimiento e identificación de las distintas tareas preliminares a la ejecución de las fundaciones, prestando especial atención a las particularidades de Tierra del Fuego e introduciendo la valoración de la administración de los recursos y el impacto ambiental en la toma de decisiones.
- Conocimiento y elaboración de los materiales y proporciones que intervienen en el Hormigón, analizando el mismo en función de su forma y estructura a partir de la observación.
- Conocimiento de las tareas de proyección de los trabajos auxiliares de obra, observando y analizando los distintos tipos de trabajos como el encofrado y el apuntalamiento entre otros.
- Conocimiento y clasificación de los distintos tipos de aislaciones, identificando las más apropiadas de acuerdo a la función a cumplir y experimentando en la aplicación de algunas de ellas.
- Comprensión y preparación de los distintos tipos de revoque y terminaciones de superficies, aplicando los mismos de acuerdo a las técnicas correspondientes.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

- Conocimiento e identificación de las etapas que requieren la medición y conversión de unidades, resolviendo el cálculo correspondiente de acuerdo a los distintos materiales que intervienen en el proceso constructivo.
- Conocimiento, identificación y selección de las máquinas y herramientas que se utilizan en obra de acuerdo al trabajo a realizar, aplicando y revisando el uso correcto de las mismas, su cuidado y su limpieza.
- Comprensión y reconocimiento de las normas vigentes que intervienen en la construcción, haciendo especial énfasis en las normas IRAM.
- Comprensión y aplicación de las normas de seguridad en el ambiente de trabajo, reflexionando de manera permanente con los estudiantes acerca del cuidado de sí mismo, de sus pares y de las instalaciones, máquinas y herramientas.

MÓDULO – TALLER DE TECNOLOGÍA EN MADERA I

Este módulo constituye la oferta educativa de la Tecnicatura en: Maestro Mayor de Obras

PROPÓSITOS

- Incluir en las propuestas de enseñanza, instancias de reflexión para conocer, diferenciar y caracterizar los distintos tipos de maderas, derivados de la madera y materiales auxiliares que intervienen en la carpintería, en función de su aplicación.
- Articular en el desarrollo de los trabajos a realizar en el taller, situaciones para conocer y diferenciar las herramientas según al uso al que están destinadas, aplicando las técnicas correctas para su utilización.

CONTENIDOS

- Conocimiento y clasificación de los distintos tipos de madera, comprendiendo y observando la estructura de la misma y las etapas del proceso de transformación de la madera, haciendo especial énfasis en las especies forestales regionales.
- Identificación y clasificación de los derivados de la madera, conociendo las principales características y propiedades de cada uno de ellos en función de los diferentes usos a los que pudieran estar destinados.
- Conocimiento de las unidades de medidas, comprendiendo y realizando las correspondientes conversiones de acuerdo a las equivalencias en los sistemas de unidades.
- Reconocimiento de las distintas partes del rollizo, identificando cada una de ellas en función de la posterior transformación en las diferentes formas de comercialización.
- Conocimiento del Banco de Carpintería y sus funciones, identificando y utilizando sus partes para la ejecución de diversas operaciones.
- Comprensión del aprovechamiento óptimo de la madera, aplicando las técnicas de medición, trazado y aserrado de la misma, en función del trabajo a realizar y el descarte de las partes defectuosas.
- Conocimiento y selección de las herramientas que se utilizan en carpintería en función del trabajo a realizar, reconociendo y empleando las técnicas adecuadas en el uso de las mismas y respetando las normas de seguridad correspondientes.
- Conocimiento y selección de las máquinas y/o herramientas que se utilizan en Carpintería para la ejecución de la técnica de perforado, reconociendo su uso.
- Conocimiento de la función de las uniones, realizando y aplicando las más sencillas; ejecutando las técnicas de medición, trazado, aserrado, escuadrado, aplicación de adhesivos y elementos de fijación.
- Conocimiento de herrajes básicos empleados en carpintería, aplicando los mismos en los trabajos confeccionados y ejecutando las técnicas de clavado y atornillado.

- Valoración y ejecución de las tareas de acabado en las terminaciones, empleando las técnicas de preparación de las superficies a través del masillado, lijado y preparación del material para el acabado de la madera.
- Comprensión y aplicación de las normas de seguridad en el ambiente de trabajo, reflexionando de manera permanente con los estudiantes acerca del cuidado de sí mismo, de sus pares y de las instalaciones y herramientas.

MÓDULO – TALLER DE TECNOLOGÍA EN MADERA II

Este módulo constituye la oferta educativa de la Tecnicatura en: Maestro Mayor de Obras.

PROPÓSITOS

- Incluir en el desarrollo de las actividades del taller, instancias de trabajo para profundizar en el conocimiento y elaboración de los sistemas de unión, las terminaciones y acabado.
- Articular en el desarrollo de los trabajos a realizar en el taller, situaciones para profundizar en el conocimiento y diferenciación de las herramientas y máquinas eléctricas portátiles según al uso al que están destinadas, aplicando las técnicas correctas para su utilización y respetando las normas de seguridad correspondientes.

CONTENIDOS

- Conocimiento y selección de las herramientas que se utilizan en carpintería en función del trabajo a realizar, reconociendo y empleando las técnicas adecuadas en el uso de las mismas y respetando las normas de seguridad correspondientes.
- Conocimiento e identificación de las máquinas eléctricas, utilizando las máquinas eléctricas portátiles en función del trabajo a realizar, reconociendo y empleando las técnicas adecuadas en el uso de las mismas y respetando las normas de seguridad correspondientes.
- Conocimiento, identificación y diferenciación de los tipos de ensambles y empalmes, apreciando y realizando el más apropiado en función de la estructura del trabajo a confeccionar.
- Conocimiento de herrajes empleados en carpintería, aplicando los mismos en los trabajos confeccionados y ejecutando las técnicas adecuadas para la fijación de los mismos.
- Ejecución de las tareas de acabado en las terminaciones, promoviendo en los estudiantes la reflexión respecto de la importancia de la aplicación de las diversas técnicas de acabado para la mejora de la calidad en los trabajos.
- Comprensión y aplicación de las normas de seguridad en el ambiente de trabajo, reflexionando de manera permanente con los estudiantes acerca del cuidado de sí mismo, de sus pares y de las instalaciones y herramientas.

MÓDULO – TALLER DE TECNOLOGÍA EN METALES I

Este módulo constituye la oferta educativa de la Tecnicatura en: Maestro Mayor de Obras y Técnico en Equipos e instalaciones Electromecánicas.

PROPÓSITO

- Generar estrategias didácticas para conocer el funcionamiento de las máquinas y utilizar herramientas básicas, según al uso y aplicación al que están destinadas.

CONTENIDOS

- Conocimiento e identificación de los distintos tipos de chapas, analizando sus principales características en función al tipo de trabajo a realizar.

- Reconocimiento de las unidades de medidas y sus equivalencias, realizando las operaciones necesarias para efectuar la conversión de medidas.
- Observación de las máquinas y herramientas empleadas para la construcción de productos con distintos tipos de chapas, describiendo los principios del funcionamiento de cada una de ellas, como así también reconociendo sus aplicaciones en función del trabajo a realizar.
- Selección y utilización de las herramientas adecuadas para la concreción de las distintas etapas del trabajo a efectuar, ejecutando las técnicas de medición, trazado, corte, pestañado, doblado, marcado, perforado, remachado y/o soldado.
- Comprensión y aplicación de las normas de seguridad en el ambiente de trabajo, reflexionando de manera permanente con los estudiantes acerca del cuidado de sí mismo, de sus pares y de las instalaciones y herramientas.

MÓDULO – TALLER DE TECNOLOGÍA EN METALES II

Este módulo constituye la oferta educativa de la Tecnicatura en: Maestro Mayor de Obras y Técnico en Equipos e Instalaciones Electromecánicas.

PROPÓSITO

- Generar estrategias didácticas para conocer el funcionamiento de las máquinas y analizar las principales características de los distintos tipos de metales, utilizando las herramientas necesarias para la transformación de los mismos.

CONTENIDOS

- Conocimiento e identificación de los distintos tipos de metales, analizando sus principales características en función al trabajo a realizar y haciendo especial énfasis en las posibilidades de aplicación del tratamiento térmico.
- Profundización en el reconocimiento de las unidades de medidas y sus equivalencias, realizando las operaciones necesarias para efectuar la conversión de medidas.
- Conocimiento de las herramientas y elementos de medición, identificando y seleccionando los más adecuados para la concreción de las distintas etapas del trabajo a efectuar a partir de la interpretación del plano de una pieza.
- Conocimiento y ejecución de las técnicas de trazado, aserrado, desvastado, marcado, agujereado, roscado y pulido, utilizando las máquinas y herramientas adecuadas.
- Utilización de los distintos tipos de máquinas agujereadoras, seleccionando la más apropiada de acuerdo a la complejidad del trabajo a realizar.
- Comprensión y aplicación de las normas de seguridad en el ambiente de trabajo, reflexionando de manera permanente con los estudiantes acerca del cuidado de sí mismo, de sus pares y de las instalaciones y herramientas.

MÓDULO – TALLER DE MECANIZADO Y MANTENIMIENTO

Este módulo constituye la oferta educativa de la Tecnicatura en Técnico en Equipos e Instalaciones Electromecánicas.

PROPÓSITO

- Plantear a los estudiantes la realización de diferentes trabajos para conocer el funcionamiento del torno, ejecutar operaciones básicas con el mismo, y conocer los requerimientos de su mantenimiento y el de las herramientas de desprendimiento de viruta.

CONTENIDOS

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M.ED.

- Conocimiento y diferenciación de los materiales utilizados en el proceso de mecanizado, describiendo las propiedades de los mismos.
- Comprensión del funcionamiento de los elementos de medición, empleando los mismos de acuerdo al trabajo a desarrollar.
- Conocimiento y comprensión del funcionamiento del torno y las tareas de mantención, utilizando el mismo en función del trabajo a realizar.
- Reconocimiento y aplicación de los accesorios del torno y las herramientas de desprendimiento de viruta, identificando los más adecuados en función del trabajo a realizar y efectuando el correcto montaje de cada uno de los mismos.
- Conocimiento y comprensión de las tareas de mantenimiento sobre las distintas herramientas de arranque de viruta, efectuando dichas tareas de acuerdo a las técnicas a aplicar.
- Conocimiento de la hoja de mantenimiento del torno, ejecutando el control y realización de las tareas de mantenimiento.
- Conocimiento y empleo del torno para la transformación de materiales, realizando las tareas de montaje y desmontaje de piezas y ejecutando las técnicas de desvastado y acabado de las mismas.
- Comprensión y aplicación de las normas de seguridad en el ambiente de trabajo, haciendo especial énfasis en las referidas a los elementos de protección personal, reflexionando de manera permanente con los estudiantes acerca del cuidado de sí mismo, de sus pares y de las instalaciones y herramientas.

MÓDULO – TALLER DE HERRERÍA Y SOLDADURA

Este módulo constituye la oferta educativa de las Tecnicaturas en: Maestro Mayor de Obras, Técnico en Electrónica, Técnico en Equipos e instalaciones electromecánicas.

PROPÓSITO

- Plantear a los estudiantes la realización de diferentes trabajos para conocer los fundamentos de las tareas básicas del herrero y del soldador y adquirir destrezas en la manipulación de máquinas y accesorios para la transformación y unión de los metales.

CONTENIDOS

- Conocimiento de los distintos tipos de dureza de los metales, aplicando las distintas técnicas de templado.
- Conocimiento y ejecución de las operaciones básicas del herrero, interpretando el croquis del trabajo a realizar.
- Conocimiento de los distintos tipos de soldadoras, reconociendo, seleccionando y utilizando las máquinas y los distintos accesorios en función del trabajo a realizar.
- Conocimiento de las distintas técnicas de soldadura, ejecutando las más adecuadas de acuerdo al tipo de unión a efectuar.
- Empleo de las máquinas y/o herramientas comúnmente utilizadas, efectuando el acabado de las piezas en función de la observación de la soldadura terminada.
- Comprensión y aplicación de las normas de seguridad en el ambiente de trabajo, reflexionando de manera permanente con los estudiantes acerca del cuidado de sí mismo, de sus pares y de las instalaciones y herramientas.

MÓDULO – TALLER DE ELECTRÓNICA

Este módulo constituye la oferta educativa de las Tecnicaturas en: Maestro Mayor de Obras, Técnico en Electrónica, Técnico en Equipos e instalaciones electromecánicas.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Gobierno de la Provincia de Tierra del Fuego,
Antártida e Islas del
Atlántico Sur
Ministerio de Educación

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

PROPÓSITOS

- Articular secuencias de trabajo en el taller para posibilitar a los estudiantes elaborar y montar un circuito electrónico simple y que permitan reconocer y diferenciar los componentes electrónicos.
- Diseñar propuestas didácticas para operar el multímetro analógico, seleccionar componentes y utilizar las distintas herramientas de uso en electrónica.

CONTENIDOS

- Interpretación de los símbolos electrónicos en un circuito eléctrico básico, reconociendo e identificando los componentes representados.
- Comprensión e interpretación de diseños de circuitos electrónicos sencillos, observando su relación con el circuito eléctrico.
- Elaboración de circuitos impresos simples a partir del diseño de circuitos electrónicos básicos elaborados y suministrados por el docente, identificando, seleccionando y utilizando las distintas herramientas de electrónica, y ejecutando las técnicas operativas correctas.
- Identificación y selección de los componentes electrónicos, realizando su montaje sobre la placa de circuito impreso.
- Conocimiento y aplicación de los distintos métodos de soldaduras y desoldaduras, reflexionando con los estudiantes acerca de las consecuencias de la ejecución incorrecta de la soldadura.
- Montaje de la placa de circuito impreso en el gabinete, integrando los componentes y accesorios de acuerdo a la interpretación del circuito eléctrico y utilizando las técnicas de empalmes y aislación adecuadas para tal fin.
- Introducción exploratoria al manejo del multímetro analógico, efectuando mediciones de resistencia, tensión y corriente.
- Comprensión y aplicación de las normas de seguridad en el ambiente de trabajo, reflexionando de manera permanente con los estudiantes acerca del cuidado de sí mismo, de sus pares y de las instalaciones y herramientas.

MÓDULO – TALLER DE PRODUCTOS TECNOLÓGICOS I

Este módulo constituye la oferta educativa de las Tecnicaturas en: Maestro Mayor de Obras, Técnico en Electrónica, Técnico en Equipos e Instalaciones Electromecánicas, Técnico en Informática Profesional y Personal, Gestión y Administración de las Organizaciones,Técnico en Comunicación Multimedial, Técnico en Programación.

PROPÓSITOS

- Propiciar situaciones de aprendizaje para identificar y ejecutar los diversos pasos que componen un proceso tecnológico para que el alumno elabore productos innovadores a partir de la utilización de materiales reciclados y/o desechados.
- Favorecer el desarrollo de saberes relacionados a los diversos procesos administrativos básicos para reconocer la importancia de la planificación, la gestión y el control en las tareas que se propongan llevar a cabo.

CONTENIDOS

- Identificación de los productos tecnológicos como resultados de procesos tecnológicos llevados adelante por grupos de personas que se organizan a tal fin,
  - ✓ diferenciando los tipos de productos existentes (bienes y servicios),
  - ✓ reconociendo sus principales características,

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Mirian Orlando STAIG
Directora General de Despacho
M. ED.

- ✓ discriminando sus diversos componentes,
- ✓ analizando los diferentes procesos por los que se atraviesa a lo largo de su fabricación.

- Elaboración de un producto tecnológico a partir de materiales disponibles para los alumnos,
  - ✓ desarrollando capacidades creativas y de innovación para el diseño del mismo,
  - ✓ ejecutando las diversas etapas del proceso tecnológico seleccionado,
  - ✓ participando en trabajos colaborativos con sus pares.

MÓDULO – TALLER DE PRODUCTOS TECNOLÓGICOS II

Este módulo constituye la oferta educativa de la Tecnicatura en Técnico en Informática Profesional y Personal, Gestión y Administración de las Organizaciones, Maestro Mayor de Obras, Técnico en Equipos e Instalaciones Electromecánicas, Técnico en Electrónica, Técnico en Comunicación Multimedial, Técnico en Programación.

PROPÓSITOS

- Propiciar situaciones de aprendizaje para identificar y ejecutar diversas herramientas para mejorar comercialización de productos tecnológicos existentes en el mercado.
- Favorecer el desarrollo de saberes relacionados a la utilización de diversas herramientas tecnológicas para generar acciones tendientes a mejorar la comercialización del producto.

CONTENIDOS

- Reconocimiento del marketing como disciplina que colabora en la comercialización de productos, identificando las diversas acciones que se emplean habitualmente.
- Análisis de los principales componentes del marketing utilizados en la comercialización de productos por parte de las empresas que los elaboran,
  - ✓ identificando las características principales del producto seleccionado,
  - ✓ reconociendo las diversas acciones promocionales existentes en el mercado,
  - ✓ diferenciando los diferentes medios publicitarios y las ventajas y desventajas que proporcionan cada uno de ellos.
- Producción de acciones promocionales y publicitarias utilizando diversas herramientas informáticas que faciliten la difusión de las decisiones tomadas en materia comercial.

MÓDULO – TALLER DE DECISIONES ECONÓMICAS PERSONALES

Este módulo constituye la oferta educativa de la Tecnicatura en Gestión y Administración de las Organizaciones.

PROPÓSITO

- Generar situaciones de aprendizaje orientadas a la toma de decisiones económicas que se producen a nivel personal/familiar, para introducir a los alumnos en el análisis crítico de situaciones cotidianas.

CONTENIDOS

- Experimentación en el proceso de toma de decisiones racionales a nivel personal/familiar,
  - ✓ identificando una problemática concreta cercana a sus experiencias cercanas,
  - ✓ reconociendo los diferentes criterios que influyen al momento de tomar decisiones económicas,
  - ✓ analizando críticamente las opciones y/o alternativas posibles,
  - ✓ identificando el costo de oportunidad que existe al optar por una de las alternativas posibles,

- ✓ reflexionando sobre las consecuencias que las decisiones tomadas acarrean una vez aplicadas.

- Reconocimiento de conceptos claves en una economía personal/familiar, identificando los principales aspectos de: ingresos, gastos, gastos fijos, gastos variables, superávit y déficit.
- Elaboración de presupuestos familiares de baja complejidad, utilizando herramientas informáticas adecuadas a tal fin.

MÓDULO – TALLER DE RELACIONES ECONÓMICAS

Este módulo constituye la oferta educativa de la Tecnicatura en Gestión y Administración de las Organizaciones.

PROPÓSITOS

- Promover el desarrollo de saberes para propiciar el análisis de las relaciones que se dan entre las diversas unidades que actúan en el plano económico para que el alumno reconozca problemáticas propias, familiares y locales sobre las que puede intervenir a partir del rol que desempeña.
- Analizar e interpretar las diferentes intervenciones realizadas por los agentes económicos a partir de las funciones que los mismos cumplen dentro del circuito económico, para que el alumno comprenda y reflexione sobre los impactos que pueden generarse a partir de éstas.

CONTENIDOS

- Reconocimiento de las principales relaciones de interdependencia que se dan entre los agentes económicos,
  - ✓ identificando las unidades económicas que toman decisiones,
  - ✓ apreciando como la economía influye en nuestras vidas cotidianas,
  - ✓ analizando el rol que cumplen las empresas, los gobiernos y las economías domésticas.
- Comprensión de aspectos claves relacionados con los principales procesos llevados a cabo por los agentes económicos,
  - ✓ comprendiendo la relación existente entre los factores productivos presentes en las regiones y/o comunidades y las actividades que se desarrollan en las mismas,
  - ✓ analizando las características fundamentales de la sociedad de consumo y las consecuencias que se generan a partir de las decisiones adoptadas como partícipes de la misma,
  - ✓ identificando las diversas acciones llevadas a cabo por las empresas al tomar decisiones relacionadas con el rol que desempeñan en la sociedad y que tienen un impacto directo en la misma, ya sea de forma positiva o no.
- Exploración de diversas acciones tendientes a mejorar el rol que desempeñamos como partícipes activos de la economía, elaborando un plan de concientización para ser compartido entre los pares.

MÓDULO – TALLER DE DOCUMENTOS COMERCIALES

Este módulo constituye la oferta educativa de la Tecnicatura en Gestión y Administración de las Organizaciones.

PROPÓSITOS

- Favorecer la identificación de documentación comercial generada a partir de acciones personales y/o familiares para que el alumno reconozca su valor como comprobantes de determinadas operaciones.
- Promover el uso de diversos documentos relacionados con operatorias habituales (pagos, depósitos, devoluciones comerciales, compras, etc.) para reconocer cuales intervienen en cada una de las mismas.

CONTENIDOS

- Reconocimiento de los diversos documentos que respaldan operaciones comerciales básicas en las que intervienen los alumnos, valorando la función que los mismos poseen para las partes intervinientes frente a problemas que puedan llegar a presentarse.
- Diferenciación de los documentos comerciales básicos,
  - ✓ identificando las operaciones que respaldan y las partes que los componen,
  - ✓ completando los mismos con la información requerida
  - ✓ reconociendo la importancia que cada uno posee.
- Simulación de operaciones comerciales que involucren diversa documentación, favoreciendo la utilización de la misma en contextos determinados.

MÓDULO - TALLER DE PRÁCTICA CONTABLE I

Este módulo constituye la oferta educativa de la Tecnicatura en Gestión y Administración de las Organizaciones.

PROPÓSITOS

- Ofrecer a los estudiantes las herramientas para comprender el entorno económico, social, político y cultural en que se desempeñan las organizaciones, a fin de que tenga elementos de análisis para la mejor toma de decisiones en un ambiente dinámico, con base en una perspectiva crítica e interdisciplinaria de su realidad, sostenida en el conocimiento de la complejidad social y laboral.
- Favorecer la comprensión sobre el rol que desempeñan los Sistemas de Información Contable dentro de las organizaciones para que los estudiantes valoren la importancia de contar con información confiable, al momento de tomar decisiones responsables y oportunas
- Facilitar los medios para que los estudiantes se apropien de los conocimientos generales de las tecnologías de información y comunicación, interpretando las posibilidades y utilidades de su aplicación en las organizaciones desarrollando sus habilidades en el manejo de las mismas.
- Proporcionar los instrumentos facilitadores de la comprensión e identificación de las características principales que distinguen a las organizaciones de sector social para analizar las particularidades que presentan algunos de sus procesos de administración, especialmente los relativos a su creación, su estructura organizativa, su régimen jurídico, etc.

CONTENIDOS

- Reconocimiento de la organización como sistema social, conceptualizando y clasificándola a partir de sus características, objetivos, elementos, planificación, entre otros y diferenciando las diversas asociaciones civiles, a partir de sus características y el marco normativo que las regula.
- Conceptualización y clasificación de una empresa,
  - ✓ analizando su misión, visión, objetivos, recursos ,
  - ✓ conociendo su organización interna y los procesos en la toma de decisiones,

- ✓ conociendo el marco jurídico que la sostiene.

- Identificación del Sistema de información contable, conociendo su funcionamiento.
- Desarrollo del sistema de información contable, investigando el comercio y la contabilidad a través del tiempo (sistema de contabilidad Quipu, comercio Veneciano, Fray Luca Paccioli).

MÓDULO - TALLER DE PRÁCTICA CONTABLE II

Este módulo constituye la oferta educativa de la Tecnicatura en Gestión y Administración de las Organizaciones.

PROPÓSITOS

- Proveer los medios para que el estudiante conozca desde un punto de vista técnico y práctico, los procedimientos y actividades de algunas de las principales áreas de la empresa, para identificar aspectos importantes en la operación de las mismas
- Promover el reconocimiento de la importancia de la documentación que respalda las operaciones de la empresa y su valor legal para usarlas como medio de prueba, habiendo sido las mismas confeccionadas de acuerdo a la normativa vigente.

CONTENIDOS

- Reconocimiento y utilización de diversos documentos comerciales como fuentes de información de las operaciones que respaldan,
  - ✓ identificando los datos y requisitos legales que los mismos deben contener según normativas legales.
  - ✓ caracterizando las diversas situaciones en que los mismos son empleados.
- Análisis del patrimonio de una empresa, conociendo sus elementos, ecuación patrimonial. movilidad patrimonial y variaciones.
- Preparación de los Estados Contables Básicos (Estado de Situación Patrimonial y Estado de Resultados),
  - ✓ obteniendo los datos contables a exponer en los mismos.
  - ✓ determinando el agrupamiento en función a los rubros existentes.
  - ✓ valorando la información que dichos informes poseen para los diversos usuarios existentes.
- Aplicación de los principios elementales de la Partida Doble para el registro de operaciones contables básicas (compras, ventas, pagos y cobros),
  - ✓ identificando los componentes del patrimonio y su movilidad.
  - ✓ aplicando las denominaciones contables que representan los bienes, derechos, obligaciones y resultados.
  - ✓ empleando los registros contables de manera acorde a las exigencias estipuladas por ley.
- Identificación de elementos, partes, movimiento y clasificación de las cuentas, utilizando normas básicas de la registración contable,

MÓDULO - TALLER DE PRÁCTICA CONTABLE III

Este módulo constituye la oferta educativa de la Tecnicatura en Gestión y Administración de las Organizaciones.

PROPÓSITO

- Propiciar la formación del estudiante para asimilar las nuevas tecnologías métodos y habilidades incluidas en el proceso contable, contemplando en su confección la normativa referida en el proceso contable y la normativa referida a los libros de comercio.

CONTENIDOS

- Análisis de plan de cuentas, observando diseños de registros contables según clases y requisitos.
- Conocimiento de técnicas de registración contable -anotación en el libro diario, asientos simples y compuestos.- para respaldar los movimientos de una empresa u organización, observando y analizando ejemplos.
- Utilización de recursos informáticos, registrando operaciones comerciales y elaborando informes contables que sean de utilidad para los diversos usuarios existentes

MÓDULO - TALLER DE PROCESAMIENTO DE DATOS

Este módulo constituye la oferta educativa de la Tecnicatura en Técnico en Programación, Técnico en Informática Profesional y Personal, Gestión y Administración de las Organizaciones, Maestro Mayor de Obras, Técnico en Equipos e Instalaciones Electromecánicas, Técnico en Electrónica, Técnico en Comunicación Multimedial.

PROPÓSITO

- Generar situaciones de aprendizaje crítico y reflexivo sobre el uso de los programas utilitarios de ofimática para gestionar, organizar, procesar y comunicar eficientemente los datos y la información aplicando responsablemente las funcionalidades que ellos brindan.

CONTENIDOS

Eje Edición de Texto

- Reconocimiento de las ventajas de portabilidad y limitaciones de la Edición de Texto Plano, generando y observando archivos de este tipo.
- Edición de componentes de Texto con Formato modificando Fuente, Párrafo y Hoja en programas utilitarios con estas funciones.
- Apreciación de la Estructura en niveles de textos complejos, y sus ventajas en la redacción y navegación creando y modificando documentos con varios niveles de titulo y subtítulos.
- Análisis de la productividad aplicando automatización de tareas propias del editor de textos (Edición de Estilos, Tabla de Contenidos, Combinación de correspondencia, etc.).
- Creación de documentos escolares aplicando estructuras de listas numeradas y/o títulos.

Eje Organización y Procesamiento de Datos

- Apreciación de las ventajas del ordenamiento y la clasificación de datos por computadora, comparando tiempos con respecto a los métodos manuales.
- Operación de software de Planillas de Cálculo,
  - ✓ identificando celdas y rangos;
  - ✓ insertando diferentes tipos de datos;
  - ✓ modificando propiedades de las celdas;
  - ✓ creando tablas de datos con encabezados de columnas y/o filas;
  - ✓ ordenando y filtrando datos;
  - ✓ creando e insertando fórmulas;
  - ✓ creando planillas con datos calculados y resultados.
- Representación de resultados mediante gráficos, aplicando el tipo de gráfico adecuado en cada situación.
- Aplicación de planillas de cálculo a problemas escolares, seleccionando, registrando y procesando los datos involucrados.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M.E.

Eje Análisis de Problemas Computacionales

- Reconocimiento de los elementos básicos de un problema computacional: Estado Inicial, Meta o Estado Ideal, Recursos disponibles, Restricciones y Dominio o Estado de Conocimiento, analizando situaciones escolares o de la vida cotidiana.
- Presentación del método heurístico para abordar problemas: Entender el problema, Trazar un plan, Ejecutar el plan, Revisar; ejemplificando su aplicación en problemas de carácter general.
- Aplicación del método heurístico en problemas computacionales: formular el problema, precisar los resultados esperados, identificar los datos disponibles, determinar las restricciones, establecer procesos, realizar simulaciones, implementar y probar la solución propuesta, adaptando el lenguaje utilizado para analizar los problemas abordados a los pasos descriptos y registrando los mismos en una planilla de proyecto.
- Realización de proyectos escolares, aplicando análisis computacional a problemas de administración, geometría, física, entre otros (simulación de fenómenos) y aplicando tecnologías y conocimientos disponibles.

MÓDULO - TALLER DE DISEÑO ASISTIDO POR COMPUTADORA

Este módulo constituye la oferta educativa de la Tecnicatura en Maestro Mayor de Obras, Técnico en Electrónica, Técnico en Equipos e Instalaciones Electromecánicas, Técnico en Informática Profesional y Personal, Técnico en Programación.

PROPÓSITO

- Desarrollar actividades áulicas en las que los estudiantes realicen modelos bidimensionales y tridimensionales de distintos objetos de baja complejidad asegurándose de respetar medidas, proporciones y estándares vigentes mediante programas graficadores y modeladores para fortalecer la percepción espacial y las habilidades de representación gráfica.

Eje Dibujo Vectorial.

- Apreciación de las ventajas y aplicaciones del dibujo vectorial, comparando archivos de este tipo con imágenes de mapas de bits y sus posibles modificaciones.
- Operación de software de dibujo vectorial,
  - ✓ trazando figuras
  - ✓ modificando bordes y rellenos
  - ✓ trazando y modificando curvas vectoriales
  - ✓ combinando figuras.
- Trazado de mapas de bits, digitalizando o importando imágenes y convirtiéndolas en vectores para su modificación.

Eje Modelado Tridimensional.

- Conocimiento del Modelado tridimensional y su aplicación en el prototipado rápido y la publicación de modelos, apreciando ejemplos disponibles en publicaciones de industria y diseño y analizando sus características en programas visualizadores y editores.
- Operación de software de modelado,
  - ✓ configurando unidades de medida
  - ✓ ubicando líneas de guía
  - ✓ trazado de líneas y figuras en los distintos ejes
  - ✓ extruyendo figuras bidimensionales
  - ✓ adicionando y sustrayendo volúmenes

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

- ✓ aplicando texturas a las superficies
- ✓ creando, exportando e importando modelos portables para la realización de proyectos.

Eje Diseño Asistido por Computadora

Conocimiento del Diseño Asistido por Computadora, sus ámbitos de aplicación, y las actividades profesionales que lo utilizan, apreciando y comparando ejemplos disponibles, técnicas aplicadas en cada profesión en diferentes épocas, documentales y materiales de difusión.

- Operación de software CAD,
  - ✓ configurando unidades de medida y tamaño de hoja,
  - ✓ trazando líneas, ángulos y arcos mediante la combinación de ratón y teclado, cuidando de respetar las medidas indicadas,
  - ✓ manipulando coordenadas polares y referencias relativas,
  - ✓ modificando y combinando trazos y superficies,
  - ✓ aplicando patrones a superficies,
  - ✓ agrupando y duplicando figuras o partes de ellas,
  - ✓ aplicando cotas y rótulos según normas vigentes,
  - ✓ trazando vistas y planos de piezas sencillas.

MÓDULO – TALLER DE EDICIÓN MULTIMEDIAL

Este módulo constituye la oferta educativa de la Tecnicatura Técnico en Programación y Técnico en Informática Profesional y Personal.

PROPÓSITO

- Promover la aplicación de técnicas de tratamiento de contenidos multimediales mediante el uso adecuado y eficiente de programas editores de imágenes, sonido, video y servicios de comunicación hipermediales, para aprovechar la disponibilidad de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, diversificando la forma en que presentan y comparten las experiencias y conocimientos.

CONTENIDOS

Eje Edición de Imágenes.

- Comparación de Imágenes de mapas de bits crudas y comprimidas, identificando las ventajas y limitaciones de ambos tipos.
- Conversión de formato de imágenes utilizando programas de difusión masiva y teniendo en cuenta la relación calidad-tamaño de archivo.
- Modificación de Tamaño, resolución y profundidad de color de imágenes utilizando programas de conversión y programas de edición de imágenes y considerando el tipo de dispositivo en que se presentarán.
- Operación de software de edición multicapa de imágenes:
  - ✓ seleccionando y modificando zonas,
  - ✓ aplicando efectos artísticos y de corrección de imagen,
  - ✓ realizando Fotomontajes, y combinaciones de elementos gráficos.

Eje Edición de Audio.

- Conocimiento de la digitalización de audio, apreciando los distintos formatos de audio en onda y comprimido en programas reproductores y visualizadores y contrastando los tamaños de archivo y su relación con la calidad.

- Interpretación de la calidad del audio a través de los distintos valores de los archivos: Canales, Frecuencia de Muestreo, Amplitud de banda comparando un mismo audio en diferentes versiones.
- Operación de software de edición de audio:
  - ✓ configurando la muestra y la línea de tiempo
  - ✓ grabando e importando Sonidos en varias capas
  - ✓ seleccionando y modificando fragmentos de audio
  - ✓ aplicando Efectos artísticos y de corrección
  - ✓ modificando la velocidad, el volumen y el tono
  - ✓ exportando archivos de audio en distintos formatos.

Eje Edición de Video.

- Interpretación de las características principales del video digital: Tamaño del cuadro, relación de aspecto, Fotogramas por segundo, Formato de audio comparando las propiedades de diferentes archivos, su tamaño y su calidad al reproducirlos en diferentes medios.
- Conversión de archivos a diferentes formatos y codificaciones compatibles con distintos dispositivos utilizando programas conversores de difusión masiva y servicios en línea.
- Operación de software de edición de video:
  - ✓ Configurando el proyecto, la secuencia y la línea de tiempo.
  - ✓ Importando videos, audios e imágenes.
  - ✓ Seleccionando y modificando fragmentos.
  - ✓ Aplicando Efectos artísticos y de mejora.
  - ✓ Separando y reemplazando la pista de audio.
  - ✓ Superponiendo textos y figuras.
  - ✓ Exportando archivos de video en distintos formatos.

Eje Administración de Contenidos Hipermediales.

- Identificación de los diferentes contenidos hipermediales: (Texto, imágenes, audio, video, enlaces), los modos en que se integran y las tecnologías involucradas analizando las principales redes de publicación de contenidos.
- Organización de contenidos en medios de almacenamiento compartido:
  - ✓ creando y conectando redes de datos con las tecnologías disponibles para uso personal.
  - ✓ creando directorios compartidos y asignando permisos de acceso.
  - ✓ organizando los archivos multimedia en los directorios según diversos criterios.
- Utilización de software y/o servicios de administración de contenidos (servidores portables, servicios en la nube):
  - ✓ creando Cuentas de Usuario y asignando permisos.
  - ✓ administrando Bibliotecas de contenidos.
  - ✓ creando diferentes sistemas de comunicación (bitácoras, enciclopedias, tableros de noticias, canales de audio y video, etc.)
  - ✓ aplicando estilos.
  - ✓ administrando la comunicación.

MÓDULO – TALLER DE INTRODUCCIÓN A LA PROGRAMACIÓN

Este módulo constituye la oferta educativa de la Tecnicatura en Técnico en Informática Profesional y Personal, Técnico en Equipos e Instalaciones Electromecánicas, Técnico en Electrónica, Técnico en Programación.

PROPÓSITO

- Generar situaciones de aprendizaje creativo en las que los estudiantes organicen instrucciones de computadora creando algoritmos que logren objetivos relacionados con la geometría de tortuga, las animaciones y la lógica de los videojuegos, para descubrir las matemáticas subyacentes en los patrones gráficos, la música y el movimiento a la vez que se desarrolla la capacidad de abstraer y modelar la realidad.

Eje Programación de Patrones Gráficos.

- Conocimiento del lenguaje LOGO y los gráficos de tortuga, experimentando sus primitivas básicas.
- Operación de software basado en LOGO preferentemente programable con bloques,
  - ✓ combinando instrucciones de movimiento y posición,
  - ✓ operando instrucciones de lápiz,
  - ✓ introduciendo operaciones aritméticas,
  - ✓ aplicando ejecución condicional e iterativa de instrucciones,
  - ✓ creando figuras geométricas,
  - ✓ aplicando valores establecidos o al azar para fijar grosores, posiciones, colores y tamaños de líneas y figuras,
  - ✓ creando patrones regulares e irregulares mediante instrucciones,
  - ✓ produciendo patrones fractales,
  - ✓ explorando las posibilidades de expresión artística.

Eje Programación de Objetos Animados

- Conocimiento de los objetos animados programables y sus características: Gráficos o Sprites, tamaño, posición, orientación, sonidos, analizando componentes de animaciones programadas y verificando sus valores.
- Operación de entornos de desarrollo de animaciones preferentemente programables por bloques,
  - ✓ creando y editando objetos,
  - ✓ creando y modificando fondos,
  - ✓ aplicando Instrucciones de movimiento, de apariencia, de sonido y de diálogo,
  - ✓ insertando estructuras de control de flujo y de tiempo,
  - ✓ agrupando instrucciones en comportamientos,
  - ✓ creando historias animadas.

Eje Programación de Objetos Interactivos.

- Conocimiento de los objetos interactivos y sus características: Interfaces de entrada y salida, manejo de eventos, relacionando sus comportamientos con las acciones del usuario y de otros objetos.
- Operación de entornos de desarrollo de aplicaciones interactivas, preferentemente programables por bloques:
  - ✓ determinando datos de entrada y salida,
  - ✓ activando manejadores de eventos,
  - ✓ creando comportamientos por interacción con el usuario y otros objetos,
  - ✓ desarrollando videojuegos básicos y otras aplicaciones interactivas.

Eje Automatización de Dispositivos por computadora.

- Conocimiento de los sistemas automatizados y sus componentes: sensores, interfaces de entrada, controladores, interfaces de salida y actuadores, apreciando ejemplos de la industria, del entretenimiento y del hogar, e identificando dichos componentes.
- Manipulación y experimentación con tipos de sensores básicos: de Contacto, de Proximidad, de Luz, de Temperatura, etc., realizando conexiones y pruebas con instrumentos de medición.
- Manipulación y experimentación con tipos básicos de actuadores: Motores eléctricos continuos, luces, electroimanes, etc., conectándolos a fuentes de energía y realizando pruebas de operación.
- Manipulación y conexión de placas controladoras digitales con interfaz para computadora, conectándolas y comprobando la recepción y emisión de señales.
- Operación de software de control de dispositivos, preferentemente programable por bloques:
  - ✓ habilitando sensores y actuadores,
  - ✓ activando manejadores de eventos basados en los sensores,
  - ✓ creando y programando comportamientos con envío de órdenes a los actuadores.
- Creación de sistemas automatizados, diseñando, construyendo, programando y probando prototipos.

MODULO –TALLER COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS

Este módulo constituye la oferta educativa de la Tecnicatura en Comunicación Multimedial

PROPÓSITOS

- Promover la mejora de la de comunicación escrita en la organización y en su entorno para contribuir al desarrollo de la trayectoria escolar de los alumnos en la tecnicatura.
- Propiciar el desarrollo de capacidades analíticas, de síntesis, de generación de analogías y otras para una comprensión adecuada de distintos tipos de textos.
- Plantear situaciones que articulen la producción y la comprensión de textos para profundizar en el uso del lenguaje escrito.

CONTENIDOS

- Producción de textos a partir de la descripción, caracterizando el barrio a partir de: geografías fronteras función-partes oposición aspecto: forma, color, textura, olor, sonido.
- Ejercicio y práctica en la producción de textos:
  - realizando entrevistas y reportajes a personajes del barrio,
  - buscando documentación,
  - capturando imágenes.
- Comprensión de textos a partir de la descripción, analizando lectura literaria e interpretando a través de la lectura en voz alta, los sentidos, las miradas, entre otros.
- Comprensión de textos analizando:
  - ✓ los otros: "¿Qué se dice de mi barrio?" "¿Quién cuenta la historia?",
  - ✓ nosotros: "¿Qué me interesa narrar de mi barrio?".
- Producción de textos describiendo e investigando:
  - ✓ lugares de mi barrio: Plazas, almacenes, centros culturales, Iglesias, escuelas, ¿Qué sucede en esos lugares? ¿Qué piensa la gente que asiste? ¿Cuáles son las ideas predominantes? ¿Qué música se escucha? ¿Por qué la gente va? ¿Cómo es su contacto? ¿Quiénes son los actores?,
  - ✓ tiempos de mi barrio: ¿Cómo es mi barrio en los distintos momentos del día y del año?

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho

- Comprensión de lo producido, promoviendo:
  - ✓ la edición del material,
  - ✓ la lectura crítica y reflexiva,
  - ✓ la elaboración de postura ante lo propio.

MÓDULO - TALLER DE FOTOGRAFÍA

Este módulo constituye la oferta educativa de la Tecnicatura en Comunicación Multimedial.

PROPÓSITOS

- Contribuir al desarrollo de competencias relacionadas con los espacios de realización, guión, y animación
- Introducir a los estudiantes en la operación técnica de equipos de iluminación y registro de imágenes fijas y en movimiento, teniendo en cuenta estrategias estéticas.

CONTENIDOS

- Introducción a la naturaleza y percepción de la luz, trabajando:
  - ✓ iluminación exterior e interior,
  - ✓ fuentes de iluminación y equipos,
  - ✓ temperatura color,
  - ✓ balance de blancos,
  - ✓ manipulación de la luz y de las variables de exposición con fines estéticos (filtros de color).
- Producción de formas de registro, conociendo la Cámara Oscura, la Cámara fotográfica, analizando los componentes y valorando el cuidado del equipo de fotografía.
- Explicación de la imagen fija, analizando:
  - ✓ tipos de cámaras (réflex analógica y digital),
  - ✓ encuadre (tipos de planos),
  - ✓ velocidad de obturación (tiempo de exposición),
  - ✓ medición de la exposición (diafragma),
  - ✓ enfoque (distancia focal y distancia de enfoque),
  - ✓ uso práctico y estético de lentes,
  - ✓ variables que determinan la profundidad de campo y su uso,
  - ✓ composición de la imagen,
  - ✓ Ffiltros para lentes,
  - ✓ Rregistro de movimiento. Variables que determinan la profundidad de campo y su uso.
- Exploración de equipos de video, analizando:
  - ✓ tipos y formatos de registro (analógico y digital),
  - ✓ cuidado de los equipos de registro.
- Explicación de la imagen en movimiento, conociendo:
  - ✓ el movimiento relativo,
  - ✓ el registro de sujetos en movimiento,
  - ✓ los movimientos básicos de cámara,
  - ✓ la cámara en mano, sistemas de soporte, técnicas de agarre y arrastre,
  - ✓ el uso estético y narrativo del movimiento dentro del cuadro, ángulo de cámara y el tiro de Cámara.
- Formas de relato documental y ficcional trabajando:
  - ✓ producción de narración cinematográfica,
  - ✓ descripción de guión técnico especificando las posiciones de cámara y orden para las tomas - Planta de puesta de cámara. - y la utilización del recurso de

dibujarlas – story- board- como alternativa cuando existen problemas de interpretación de las tomas.

MÓDULO – TALLER DE TÉCNICAS ESCÉNICAS

Este módulo constituye la oferta educativa de la Tecnicatura en Comunicación Multimedial.

PROPÓSITOS

- Promover el movimiento expresivo como el movimiento que se desarrolla en el tiempo (cronología) según un ritmo dado (velocidad y duración), en un espacio determinado (cercano, lejano), según una organización espacial propia (amplitud y orientación) y con una energía dada (más o menos intensa, más o menos tónica).
- Generar condiciones para que los estudiantes superen inhibiciones, problemas de dicción, lectura comprensiva y acompañe en la mejora de su trayectoria escolar.
- Propiciar las técnicas escénicas para dar vida a cambios personales y sociales, que se evidencien en proyectos de vida.
- Valorar la escucha de iniciativas personales y colectivas con respeto a los otros y al trabajo de pares.

CONTENIDOS

- Exploracion de técnicas escénicas reconociendo:
  - ✓ la técnica de la voz,
  - ✓ la técnica del cuerpo,
  - ✓ la técnica de la actuación.
- Percepción y cambio: cambio y resistencia al cambio.
- Desarrollo de Creación Colectiva: Creadores en Juego.
- Exploración de la pieza Teatral
  - ✓ analizando la técnica del dramaturgo, del director, del actor,
  - ✓ diferenciando el actor de cine y de televisión,
  - ✓ conociendo el trasfondo y los técnicos.
- Presentación de escenografías observando el escenógrafo de Teatro, Cine y Televisión.
- Analisis de iluminación en distintos escenarios, desarrollando conceptos teóricos y conociendo la labor del técnico en Iluminación.
- Análisis de vestuario en diferentes puestas, definiendo y ejemplificando y analizando la labor del diseñador del Vestuario.
- Análisis del sonido en diferentes escenografías desarrollando conceptos teóricos y conociendo la labor del técnico de sonido.
- Diferenciación del maquillaje Artístico y Maquillaje Social observando y analizando sus usos y procedimientos.
- Reconocimiento del Camarógrafo como Ojo Guía
- Identificación del Espacio fílmico,
  - ✓ reconociendo la apariencia de lo real, las técnicas, recursos, el cuadro, el encuadre, los planos y las angulaciones,
  - ✓ reflexionando sobre la Movilidad del encuadre -profundidad de campo y enfoque selectivo-,
  - ✓ analizando la onstrucción del escenario virtual.

MÓDULO – TALLER DE TÉCNICAS AUDIOVISUALES

Este módulo constituye la oferta educativa de la Tecnicatura en Comunicación Multimedial.

PROPÓSITOS

- Introducir al estudiante en el lenguaje audiovisual a través de la observación y experimentación de las distintas técnicas, para reconocer la conjugación de imagen y sonido como reproducción o representación de la realidad.
- Facilitar la incorporación de lexico específico–auditivo y visual-, para analizar, vincular y comprender los elementos que forman parte del lenguaje audiovisual.
- Lograr un manejo crítico de las herramientas disponibles según el mensaje que quiera comunicarse.
- Promover el cuidado de los elementos con que trabajamos, para su mayor aprovechamiento.

CONTENIDOS

- Iniciación en el uso de herramientas audiovisuales, partiendo de los medios digitales de menor a mayor complejidad.
- Reconocimiento de cámaras digitales, filmadoras, luces, escenografía, entre otras, usándolas como herramientas propias del lenguaje audiovisual y proponiendo la realización de un corto.
- Identificación de elementos básicos del lenguaje audiovisual, elaborando relatos a partir de imágenes y/o utilizándolos en la realización de producciones sencillas.
- Identificación de elementos básicos del lenguaje audiovisual, creando imágenes a partir de un relato.
- Explicación de software para presentaciones, realizando producciones articuladas con otros espacios curriculares/talleres de la tecnicatura.
- Análisis de los elementos espaciales y temporales, características básicas, significado y sentido en la lectura de imágenes fijas y en movimiento.
- Reconocimiento de herramientas básicas de diseño gráfico, observando y utilizando software de edición fotográfica.
- Introducción a la fotografía y uso de la cámara utilizándolas en diferentes presentaciones.
- Presentación de software para edición de video.
- Presentación y experimentación de la técnica de Stop Motion, reconociendola como una técnica de animación en donde el movimiento de objetos estáticos se produce por una serie de imágenes fijas sucesivas.

MÓDULO – TALLER DE MONTAJE

Este módulo constituye la oferta educativa de la Tecnicatura en Comunicación Multimedial.

PROPÓSITOS

- Introducir al desarrollo histórico y conceptual de la noción de montaje, para comprender sus transformaciones y efectos en la teoría del lenguaje audiovisual.
- Introducir a los conceptos básicos de montaje y a la comprensión de la dimensión expresiva de sus recursos para constribuir a la articulación con contenidos trabajados en el Módulo de Técnicas Audiovisuales.

CONTENIDOS

- Organización de materiales multimediales analógicos y digitales, trabajando su clasificación y ordenamiento, etiquetado, depuración, entre otros.
- Digitalización y conversión de materiales multimediales trabajando;
  - ✓ la captura desde dispositivos analógicos,
  - ✓ la conversión de formatos con o sin pérdida de información,

- ✓ la unificación de formatos de archivo según compatibilidad con el software de edición y requerimientos del realizador.

- Conocimiento de la Teoría del montaje. Analizando la historia del montaje y su capacidad para construir discurso audiovisual.
- Operación de software de edición de imágenes elaborando publicaciones gráficas, de audio y de video.
- Interpretación de guiones y su aplicación en la edición elaborando producciones.

MÓDULO - RESPONSABILIDAD SOCIAL EN LOS MULTIMEDIOS

Este módulo constituye la oferta educativa de la Tecnicatura en Comunicación Multimedial.

PROPÓSITOS

- Contribuir al análisis crítico de los medios de comunicación y su rol de mediadores en la sociedad.
- Habilitar un espacio de diferenciación y análisis de cada medio de comunicación para conocer el contexto con la realidad social a nivel global, regional y local y reflexionar sobre los modos de comunicación de los contenidos a abordar.
- Promover acciones que permitan a los estudiantes diferenciar cada medio de comunicación, su rol y su impacto en la sociedad para conocer y utilizar variadas fuentes de información en la producción de conocimiento.

CONTENIDOS

- Conocimiento de la Ley 26.522 – Ley de Servicios de Comunicación Multimedial como normativa que establece las pautas que rigen el funcionamiento de los medios radiales y televisivos en el país, garantizando la participación de instituciones públicas, organizaciones sociales y la ciudadanía en su conjunto como productores activos de la comunicación social.
- Investigación de la influencia de la imagen en la comunicación, observando distintos medios y reconociendo su importancia.
- Interpretación de los Medios de Comunicación como instrumento o forma de contenido por el cual se realiza el proceso comunicacional en constante evolución.
- Clasificación de los distintos medios de comunicación diferenciando los medios sociales de información cotidiana como la radio, la televisión, el diario; los medios de entretenimiento como el cine, los largometrajes, los cortometrajes, Internet , redes sociales.
- Reconocimiento de las bibliotecas y los libros como medios de comunicación analizando su uso.
- Analisis de los videoclip como medios de comunicación reflexionando sobre su influencia en los adolescentes.

MÓDULO - TÉCNICAS DE TABAJO EN GRUPO

Este módulo constituye la oferta educativa de la Tecnicatura en Comunicación Multimedial.

PROPÓSITOS

- Propiciar el fortalecimiento de los vínculos entre estudiantes para ser generadores de futuros proyectos que complementen los conocimientos aprehendidos en otros módulos de la técnicatura.
- Generar estrategias didácticas para constituir nuevas miradas ante el aprendizaje construido.

- Habilitar espacios de observación para conocer cómo se produce la comunicación uno a uno y en un grupo.
- Iniciar al estudiante en el desarrollo de experiencias para facilitar relaciones y vínculos en el ámbito grupal que posibiliten contención y elaboración de ansiedades.

CONTENIDOS

- Caracterización de la personalidad y la ética del carácter reconociendo sus aportes y articulando las técnicas que porporciona la ética de la personalidad y los principios que alimentan la ética del carácter.
- Conocimiento del concepto de paradigma, reconociéndolo como un modelo, patrón o conjunto de ideas que describen parte del mundo y analizando su poder, la posibilidad de su cambio.
- Reconocimeinto del paradigma basado en principios, constituyéndolos como guías probadas y perdurables de la conducta del hombre y -alguno de ellos- como regulación de la eficacia humana.
- Explicitación del concepto espejo social, comprendiéndolo como el surgimiento delos juicios e imágenes acerca del propio sujeto
- Desarrollo del concepto Liderazgo desde posicionaes: tradicional, situacional, revisando distintos estilos de liderazgos.
- Conocimiento de Juego-ejercicio a través de actividades lúdicas grupales afianzando los conceptos teóricos y reconociendo sus ventajas y desventajas
- Valoración del proceso de comunicación diferenciando percepción y comunicación, identificando los principales obstáculos y analizando las relaciones humanas a través de la eficiencia en la comunicación.
- Desarrollo de dinámica de grupos reconociendo el valor de los referentes.
- Reconocimiento de la diferencia entre grupo y equipo, sus etapas en su desarrollo, identificando roles y metas,
- Caracterización de grupos reconociendo la formación del grupo, el plan de acción, la construcción de un proyecto desarrollando la planificación, lanzamiento, ejecución y evaluación.

MÓDULO – TALLER DE PROCESOS AGROPECUARIOS I

Este módulo constituye la oferta educativa de la Tecnicatura en Producción Agropecuaria.

PROPÓSITOS

- Articular variadas propuestas de enseñanza a partir de las cuales los estudiantes puedan conocer las principales características de los procesos agropecuarios y de la producción agropecuaria regional y local.
- Incluir en las propuestas de enseñanza instancias de observación e interpretación, para identificar, reconocer y describir las producciones, maquinarias e instalaciones que se encuentran presentes en las producciones agropecuarias.
- Fomentar la frecuente y progresiva utilización de las TIC para el registro y la comunicación de información, propiciando el empleo del vocabulario específico.

CONTENIDOS

- Observación e identificación de los elementos que componen una Producción Agropecuaria, diferenciando la misma de otros tipos de producción, distinguiendo las viviendas rurales y valorando la importancia del empleo del vocabulario específico.

- Descripción y comprensión de las distintas actividades agropecuarias través del tiempo, reconociendo e identificando los cambios producidos en la composición de tales actividades.
- Clasificación y caracterización de las actividades agrícolas y pecuarias, reconociendo y diferenciando ambos tipos de producciones y promoviendo el uso del vocabulario específico.
- Comprensión de las características físico-naturales de los ambientes fueguinos que limitan la producción agropecuaria, reconociendo y reflexionando sobre las particularidades de la región.
- Observación e identificación de los elementos que componen una Explotación Agropecuaria, distinguiendo y contrastando sus características con las de la Producción Agropecuaria.
- Observación y relevamiento general de la explotación agropecuaria, reconociendo las distintas instalaciones rurales, su construcción y los materiales empleados.
- Observación de los distintos manejos de animales dentro de las instalaciones pecuarias, identificando las diferencias entre ellas y distinguiendo las explotaciones intensivas de las explotaciones extensivas.
- Observación de los distintos componentes del proceso agrícola dentro de las instalaciones agropecuarias, identificando las diferencias entre ellas y distinguiendo la agricultura intensiva y la agricultura extensiva.
- Identificación de las herramientas y las máquinas utilizadas en la producción agropecuaria, contextualizando las mismas en función de su aplicación en las grandes y pequeñas explotaciones.
- Observación y reconocimiento de los caminos de las explotaciones rurales, identificando y comparando los caminos principales y los caminos secundarios.
- Identificación y diferenciación de los tipos de alambrados y cercos, distinguiendo y considerando los mismos en función de su uso, construcción y los materiales utilizados en su elaboración.
- Comprensión y caracterización de los distintos tipos de energías renovables, indagando acerca de su uso y su implementación en las explotaciones agropecuarias.
- Observación e interpretación de diferentes Presupuestos, explorando e identificando los criterios y nociones básicas que se incluyen en su confección.
- Comprensión y aplicación de las normas de seguridad en el ambiente de trabajo, reflexionando de manera permanente con los estudiantes acerca del cuidado de sí mismo, de sus pares y de las instalaciones y herramientas.
- Registro y comunicación de información a partir de la confección de diferentes textos, tablas e imágenes utilizando las TIC´s, respetando las producciones ajenas y valorando el intercambio de información dentro del grupo clase.

MÓDULO – TALLER DE PROCESOS AGROPECUARIOS II

Este módulo constituye la oferta educativa de la Tecnicatura en Producción Agropecuaria.

PROPÓSITOS

- Generar situaciones didácticas que incluyan caracterizaciones de las distintas producciones agropecuarias, para que los estudiantes puedan reconocer los elementos, productos, procesos y actividades propios de la producción, contribuyendo a la distinción de distintos tipos de producciones.
- Alentar en los estudiantes el reconocimiento de las particularidades del tipo de producción regional dentro del contexto más amplio de las características de las producciones agropecuarias en la Argentina.

- Fomentar la frecuente y progresiva utilización de las TIC para la obtención de información y la comunicación de las ideas propias y ajenas empleando el vocabulario específico.
- Incluir en las propuestas didácticas situaciones de enseñanza para comprender y aplicar permanentemente las normas de seguridad referidas al ambiente de trabajo y a la seguridad personal.

CONTENIDOS

- Observación e identificación de los elementos que componen una Producción Agropecuaria, diferenciando la misma de otros tipos de producción y valorando la importancia del empleo del vocabulario específico.
- Conocimiento y caracterización de los distintos tipos de procesos productivos, sectores, actividades y servicios que lo componen, favoreciendo la interpretación del sistema agroproductivo.
- Distinguir los distintos tipos de organizaciones y las estructuras de las formas de producción de acuerdo a sus finalidades, identificando y discriminando las formas artesanales de las industriales.
- Observación y análisis del rol de la tecnología en los procesos productivos y en el desarrollo de los procesos agropecuario, comprendiendo y evaluando su impacto socio ambiental.
- Identificación y comprensión de los distintos productos y subproductos de las producciones agropecuarias, reconociendo las características de dicha producción en Argentina.
- Conocimiento y caracterización del clima, relieve y tipo de producción de la Región Patagónica, comparando dichos aspectos con otros lugares o zonas del territorio argentino.
- Comprensión y análisis del valor agregado en los productos agropecuarios, identificando y reconociendo la cadena de valor en el proceso productivo de un bien, y reflexionando sobre la importancia de la misma.
- Comprensión y aplicación de las normas de seguridad en el ambiente de trabajo, reflexionando de manera permanente con los estudiantes acerca del cuidado de sí mismo, de sus pares y de las instalaciones y herramientas.
- Registro y comunicación de información a partir de la confección de diferentes textos, tablas e imágenes que incluyan fórmulas y gráficos utilizando las TIC´s, respetando las producciones ajenas y valorando el intercambio de información dentro del grupo clase.
- Utilización de aplicaciones informáticas para la obtención de información, valorando la implementación de las TIC´s en la gestión de las producciones agropecuarias.

MÓDULO – TALLER DE PROCESOS AGROPECUARIOS III

Este módulo constituye la oferta educativa de la Tecnicatura en Producción Agropecuaria.

PROPÓSITOS

- Ofrecer en las propuestas de enseñanza actividades para conocer y explorar los tipos de procesos, etapas y actividades de la producción agropecuaria, a partir de las cuales puedan conocer las tareas de almacenamiento, transporte, comercialización, control de calidad y certificación de productos, como así también contribuir a la reflexión acerca de la continua necesidad de incorporar las innovaciones tecnológicas en las producciones agropecuarias.
- Incluir situaciones didácticas para conocer los distintos tratamientos y reciclados de efluentes y otros residuos y, en virtud de ello, promover la reflexión sobre el impacto ambiental generado por las explotaciones agropecuarias.

- Fomentar la frecuente y progresiva utilización de las TIC para la obtención de información y la comunicación de las ideas propias y ajenas empleando el vocabulario específico.
- Incluir en las propuestas didácticas situaciones de enseñanza para comprender y aplicar permanentemente las normas de seguridad referidas al ambiente de trabajo y a la seguridad personal.

CONTENIDOS

- Comprensión del proceso de incorporación de requerimientos tecnológicos en los procesos productivos, identificando las aplicaciones en las producciones agropecuarias.
- Conocimiento, conceptualización y exploración de los tipos de procesos, etapas y actividades que intervienen en la producción agropecuaria, participando de las tareas propias de cada una de ellas.
- Observación y registro del flujo de materiales, energía e información, presentes en las distintas producciones, confeccionando los esquemas de producción.
- Conocimiento y observación de las etapas de almacenamiento, transporte y comercialización, reflexionando acerca de la importancia de estas etapas dentro del proceso de producción.
- Conocimiento y apreciación de los controles del proceso y de la calidad, valorando la importancia de los mismos en la calidad del producto elaborado.
- Lectura, interpretación y análisis de los registros de información sobre las distintas etapas del proceso productivo, promoviendo la reflexión acerca del concepto de trazabilidad.
- Conocimiento de los distintos tratamientos y reciclados de efluentes y otros residuos para minimizar el Impacto ambiental de la producción, promoviendo la reflexión sobre la importancia del cuidado del ambiente.
- Comprensión del proceso de certificación, valorizando las normas y sistemas de controles existentes que permiten certificar los productos.
- Valoración del rol de la innovación en los procesos productivos para determinar los cambios tecnológicos ocurridos en los productos, procesos y organizaciones, indagando acerca de las diferentes políticas y las instituciones que intervienen en materia de desarrollo tecnológico en Argentina.
- Conocimiento de la metodología para calcular los costos de producción, comercialización y administración, considerando los mismos en la proyección de la formación del precio de un bien o servicio
- Conceptualización del Presupuesto, analizando e interpretando el desarrollo del mismo y su posterior evaluación, en función de las consecuencias en las etapas de producción y el resultado del producto final.
- Comprensión y aplicación de las normas de seguridad en el ambiente de trabajo, reflexionando de manera permanente con los estudiantes acerca del cuidado de sí mismo, de sus pares y de las instalaciones y herramientas.
- Utilización de aplicaciones informáticas multimedia para la comunicación de información, valorando la implementación de las TIC´s para potenciar las formas de exposición de las ideas propias.

MÓDULO – TALLER DE TÉCNICAS EN MANTENIMIENTO RURAL

Este módulo constituye la oferta educativa de la Tecnicatura en Producción Agropecuaria.

PROPÓSITOS

- Plantear situaciones problemáticas para relevar, proyectar y ejecutar reparaciones simples y el mantenimiento de parques y jardines en las instalaciones agropecuarias, a partir de las

cuales se requiera conocer, seleccionar y utilizar las técnicas, herramientas, implementos y materiales adecuados.

- Propiciar la ubicación de los estudiantes en las instalaciones agropecuarias para favorecer la lectura e interpretación de planos y la elaboración de croquis.
- Incluir en las propuestas didácticas situaciones de enseñanza para comprender y aplicar permanentemente las normas de seguridad referidas al ambiente de trabajo y a la seguridad personal.

CONTENIDOS

- Localización del emplazamiento agropecuario y la escuela interpretando planos simples y confeccionando croquis a partir de la observación e indagación de las instalaciones en general y de los caminos principales y secundarios en particular.
- Observación de las máquinas empleadas en las instalaciones agropecuarias, describiendo los principios del funcionamiento de cada una de ellas, como así también reconociendo sus aplicaciones en función del trabajo a realizar.
- Conocimiento e identificación de las herramientas e implementos utilizados en las instalaciones agropecuarias, aplicando los mismos en las diferentes secciones y etapas del trabajo.
- Formulación, proyección y ejecución de distintas reparaciones simples relevando y reconociendo las necesidades de mantenimiento en las instalaciones agropecuarias, haciendo especial énfasis en el mantenimiento de cercos y alambrados, aplicando y seleccionando las técnicas, materiales y herramientas adecuadas.
- Conocimiento de las unidades de medidas utilizadas frecuentemente en carpintería, comprendiendo y realizando las correspondientes conversiones de acuerdo a las equivalencias en los sistemas de unidades.
- Relevamiento, proyección y ejecución de las tareas de mantenimiento de parques y jardines, seleccionando y aplicando las técnicas, materiales y herramientas adecuadas.
- Comprensión y aplicación de las normas de seguridad en el ambiente de trabajo, reflexionando de manera permanente con los estudiantes acerca del cuidado de sí mismo, de sus pares y de las instalaciones y herramientas.

MÓDULO – TALLER GRANJA I Y II

Este módulo constituye la oferta educativa de la Tecnicatura en Producción Agropecuaria.

PROPÓSITOS

- Involucrar a los estudiantes en situaciones de enseñanza para recorrer y reconocer las producciones de bienes y servicios y realizar actividades simples en cada una de ellas.
- Alentar el interés para conocer, comprender y participar en las producciones agrícolas, y promover el desarrollo de una actitud responsable y de búsqueda permanente.
- Generar situaciones didácticas para conocer y distinguir las distintas organizaciones de trabajo de cada producción.
- Incluir en las propuestas didácticas situaciones de enseñanza para comprender y aplicar permanentemente las normas de seguridad referidas al ambiente de trabajo y a la seguridad personal.

CONTENIDOS

- Conocimiento de las principales instalaciones para la producción vegetal y animal, distinguiendo e identificando las distintas organizaciones y metodologías de trabajo.

- Formulación y resolución de reparaciones para favorecer el funcionamiento de la producción, realizando instalaciones simples y ejecutando tareas básicas de mantenimiento.
- Observación y participación en las diversas secciones y tareas que se desarrollan en la granja, reflexionando sobre la complejidad del proceso agropecuario.
- Relevamiento y caracterización de la producción de granja y los tipos de operaciones que en ella se desarrollan, identificando y distinguiendo las diversas producciones.
- Conocimiento e identificación de los principales equipos, máquinas y herramientas que intervienen en los trabajos de granja, reconociendo la aplicación de los mismos.
- Comprensión y aplicación de las normas de seguridad en el ambiente de trabajo, reflexionando de manera permanente con los estudiantes acerca del cuidado de sí mismo, de sus pares y de las instalaciones y herramientas.

Observación

El abordaje de los contenidos descriptos se desarrollarán en dos módulos; para ello será necesario que los estudiantes hagan rotaciones por las diferentes secciones de la granja a fin de observar todo el proceso de producción y participar en las etapas más simples de dicho proceso, procurando asegurar que incluya etapas de producción vegetal, producción animal y tareas generales de mantenimiento.

De acuerdo a lo que se defina en el Proyecto Político Pedagógico Institucional y las instalaciones que las Escuelas posean, se recomienda que la extensión del cursado de este Módulo esté en función de garantizar que los estudiantes roten por la mayor cantidad posible de secciones y etapas del proceso de producción.

Lic. Sandra Isabel MOLINA
Ministra de Educación
Provincia de Tierra del Fuego,
Antártida e Islas del Atlántico Sur