

PARANA; 19 MAR 2009

VISTO:

La Ley de Educación Nacional N° 26206 y la Ley Provincial de Educación N° 9890; y

CONSIDERANDO:

Que en lo que concierne a la Educación Secundaria, la Ley de Educación Nacional plantea 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...*” (Artículo 29);

Que asimismo, dicha Norma, pone de manifiesto 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...*” (Artículo 30) ;

Que la intención política plasmada en la Ley de Educación Nacional se consolida en la Provincia respecto a esta finalidad, al plantearse el encuadre en la Ley Provincial de Educación N° 9.890 sancionada el 23 de Diciembre de 2008 y el Plan Educativo Provincial 2007-2011 y refleja la importancia asignada al proyecto de Escuela Secundaria, a sabiendas de la garantía necesaria que el Estado brinda para la obligatoriedad y gratuidad en la inclusión de todas y todos con calidad para el acceso, permanencia y egreso del nivel;

Que la Ley Provincial de Educación N° 9.890 ha definido la Educación Secundaria en Entre Ríos como obligatoria, de seis años de duración, organizada en dos ciclos: el Ciclo Básico Común y el Ciclo Orientado, de carácter diversificado según áreas del conocimiento;

Que el emprendimiento de Re-significar la Escuela Secundaria, invita a la búsqueda de nuevas identidades en el marco cultural, económico y político desde un nuevo paradigma pedagógico- didáctico, atendiendo a las particularidades de la población en vistas al desarrollo potencial de la Provincia y la Nación;

Que la Re-significación de la Escuela Secundaria Entrerriana procura estar en sintonía con las aspiraciones de un país que quiere alcanzar un desarrollo con oportunidades para todos y todas, al considerar elementos claves en términos pedagógicos, organizacionales y de sociabilidad, que resguardan el proceso integral de las transformaciones asumidas;

Que en nuestra Provincia, con el debate iniciado el año 2008 sobre la Ley de Educación Provincial, surgieron necesidades, expectativas, pero fundamentalmente interés y compromiso para generar los cambios que se requieren, según manifestaran directivos, profesores, asesores, alumnos;

Que los objetivos estratégicos de la política educativa para la Educación Secundaria plantean la necesidad de la reformulación de lo curricular en función de atender a la heterogeneidad de experiencias, saberes e intereses;

////

////

Que los aportes recibidos por el trabajo colectivo llevado a cabo en todas las Instituciones, con representantes de escuelas estatales y privadas que han participado del proceso de revisión y análisis de las actuales condiciones del nivel, tanto como la participación en el Primer Congreso de la Escuela Secundaria, en Encuentros departamentales y regionales, en el Foro de Jóvenes organizado por la Mesa de la Educación y en las Jornadas del Programa EnREDarse para la convivencia, permitieron desandar el camino y avanzar en la concreción de los Lineamientos Preliminares para el Diseño Curricular del Ciclo Básico Común de la Escuela Secundaria de Entre Ríos;

Que este diseño se enmarca en una nueva propuesta para el sistema educativo provincial, la cual implica un cambio en la concepción político-pedagógica de los sujetos destinatarios y se plasma en una nueva Educación Secundaria, que tiene como objetivo fundamental lograr la inclusión, permanencia y acreditación de la educación secundaria de todos las alumnas y los alumnos entrerrianos, para lo cual resulta indispensable renovar la propuesta de enseñanza;

Que, asimismo, este Diseño Curricular Preliminar constituye una nueva propuesta pedagógica para la educación de los adolescentes y jóvenes de Entre Ríos, mediante la cual se propende a una mejor formación que garantice la terminalidad de la escuela secundaria y a un egreso en condiciones de continuar estudios en el nivel superior, de ser ciudadanos plenamente capaces de ejercer derechos y deberes y de ingresar en el mundo productivo con herramientas indispensables para transitar el ámbito laboral, cuestiones planteadas en la Mesa de la Educación, en las Jornadas del Programa EnRedarse para la convivencia y en la Consulta realizada con motivo del debate de los lineamientos para una nueva Ley de Educación Provincial;

Que los criterios centrales para llevar adelante los cambios son flexibilidad y contextualización, que contribuyen a repensar los proyectos, los actores, las necesidades de aprendizajes de los alumnos, los tiempos y espacios, a partir de un rediseño elaborado por los equipos en las instituciones educativas;

Que las formalizaciones en términos de calificaciones, dentro del régimen propuesto por el sistema, se piensan no desde el encasillamiento en escalas universales previamente diseñadas que categorizan a los sujetos de distintos contextos socio-culturales bajo iguales condiciones pedagógicas, sino desde la posibilidad de construirlas a partir del conocimiento de las condiciones de un grupo, según criterios pedagógicos-institucionales amplios y flexibles;

Que se ratifica la decisión de garantizar la estabilidad a los docentes del Nivel, de acuerdo a lo normado en el Estatuto del Docente Entrerriano, incluyendo a los docentes Suplentes en Cargos Vacantes;

////

Que corresponde al Consejo General de Educación, como órgano de planeamiento, ejecución y supervisión de las políticas educativas, aprobar los Diseños y Lineamientos Curriculares para los distintos niveles y modalidades del sistema educativo y los Planes de Estudios de las diferentes carreras dentro de su ámbito de competencia, conforme lo establecido en el Artículo 166, Inc. d) de la Ley N° 9890;

Por ello;

EL CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

RESUELVE:

ARTICULO 1°.- Establecer la implementación, a partir del Ciclo Lectivo 2009, del Ciclo Básico Común de la Educación Secundaria, en todos los Establecimientos de Nivel Secundario de Gestión Estatal y de Gestión Privada .

ARTICULO 2°.- Aprobar la Estructura Preliminar Curricular y los Lineamientos Preliminares para el Diseño Curricular del Ciclo Básico Común de la Escuela Secundaria de Entre Ríos que como ANEXO I forman parte de la presente Resolución.-

ARTICULO 3°.- Disponer la aplicación en el Ciclo Básico Común de Educación Secundaria del Régimen de Evaluación y Promoción aprobado por Decreto N° 3751/ M.G.J.E. para el Nivel Medio, teniendo en cuenta a su vez las instancias propuestas en los Lineamientos aprobados en el Artículo precedente y hasta tanto se apruebe la reglamentación correspondiente. -

ARTICULO 4°.- Determinar que la reubicación en el Nivel Primario de los Maestros de Ciclo ubicados y/o designados en el Primer Año del Ciclo Básico Común de la Escuela Secundaria (ex 7° Año del Tercer Ciclo de la Educación General Básica), se hará efectiva progresivamente, a solicitud de los propios interesados y de las Instituciones Educativas, luego de aprobado el destino de Horas Cátedra del Nivel Secundario que posibilite la cobertura de los Espacios Curriculares correspondientes.-

ARTICULO 5°.- Registrar, comunicar, remitir copia autenticada a: Presidencia, Vocalía, Secretaría General, Jurado de Concursos, Dirección de Educación Secundaria, Dirección General de Planeamiento Educativo, Centro de Documentación e Información Educativa, Direcciones Departamentales de Escuelas y a través de estas a los Establecimientos Educativos. Pasar las actuaciones a la Dirección de Educación Secundaria a sus efectos.-

/Pmt

ES COPIA

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE ENTRE RÍOS

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

**Lineamientos Preliminares
para el Diseño Curricular del Ciclo Básico Común de la Escuela Secundaria de Entre Ríos**

Año 2009

AUTORIDADES

GOBERNADOR

Don Sergio Daniel Urribarri

VICEGOBERNADOR

DR. José Eduardo Lauritto

MINISTRO DE GOBIERNO, JUSTICIA, EDUCACIÓN, OBRAS Y SERVICIOS PÚBLICOS

Cr. Adán Humberto Bahl

PRESIDENTE DEL CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

Prof. Graciela Yolanda Bar

VOCALES

Prof. Graciela Maciel

Prof. Marta Irazábal de Landó

Prof. Soraya Flores

Prof. Susana Cogno

DIRECTORA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Prof. Mercedes Roude

DIRECTOR DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL

Prof. Humberto Javier José

DIRECTORA DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA

Prof. Inés Patricia Palleiro

COORDINADORA DE MEDIACIÓN PARA LA CONVIVENCIA EDUCATIVA EnREDarse

Lic. Adriana Wendler

COORDINADORA GENERAL DE TECNOLOGÍA DE LA COMUNICACIÓN Y LA INFORMACIÓN

Prof. Gabriela Bergomas

COORDINADORA COMISIÓN PARA LA ORGANIZACIÓN CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Prof. Marcela Mangeón

EQUIPO TÉCNICO:

Lic. Gabriela Galeano

Prof. Edgardo Aldao

Prof. Gloria Ballay

Prof. Rosana Breton

Prof. Silvia Centurión

Prof. Sara Del Porto

Prof. Stella Maris Kober
Prof. Ana María Ramírez
Prof. Daniel Richar
Prof. Mercedes Rodríguez
Prof. Andrea Romero
Prof. Ana María Schamle
Prof. Alejandra Soto
Prof. Alejandra Terenzio
Prof. José Emilio Varela

COLABORACIÓN
Prof. Vanina Leikam
Prof. Matías Gauna

Índice	
Presentación	8
Fundamentación	9
Encuadre Político-Educativo	9
Evolución de la matrícula del Nivel Secundario común. Total país	10
Evolución de la matrícula del Nivel Secundario común. Provincia de Entre Ríos	11
Alumnos Matriculados y Repitientes Nivel Secundario de Entre Ríos.....	12
Repitientes Nivel Secundario Entre Ríos	12
Porcentaje de profesores de Nivel Secundario con estudios superiores completos Entre Ríos	13
Profesores de Nivel Secundario por cantidad de establecimientos en los que trabajan según jurisdicción	13
Porcentaje de profesores de Nivel Secundario que tienen hasta 36 horas semanales de carga horaria	13
Cantidad de Escuelas Secundarias en la Provincia de Entre Ríos.....	14
La Re-significación de la Escuela Secundaria	14
Concepción de Ciencia	15
Concepción de Currículum.....	16
La Transversalidad en la propuesta curricular.....	17
Concepción de Sujeto en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.....	19
Docentes	19
Adolescentes y/o jóvenes.....	20
EnREDarse para la Re-significación de la Escuela Secundaria	21
Concepción de Escuela.....	23
Integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Nueva propuesta curricular de la Escuela Secundaria	23
Pautas orientadoras para el Taller Juventud, Participación y Ciudadanía.....	25
Orientación Educacional y Vocacional	25
Evaluación y Promoción.....	26
Estructura curricular del Ciclo Básico Común de la Escuela Secundaria Entrerriana	29
Ciclo Básico Común de la Escuela Secundaria	31
Lineamientos Curriculares Preliminares para Ciencias Naturales	31
Lineamientos Curriculares Preliminares para Ciencias Sociales	39
Lineamientos Curriculares Preliminares para Educación Física	46
Lineamientos Curriculares Preliminares para Educación Musical.....	52
Lineamientos Curriculares Preliminares para Educación Plástica y Visual.....	60
Lineamientos Curriculares Preliminares para Educación Tecnológica.....	64
Lineamientos Curriculares Preliminares para Formación Ética y Ciudadana.....	77
Lineamientos Curriculares Preliminares para Lengua y Literatura.....	82
Lineamientos Curriculares Preliminares para Lenguas Extranjeras.....	95
Lineamientos Curriculares Preliminares para Matemáticas	103
Bibliografía General	110

**Lineamientos Preliminares
para el Diseño Curricular del Ciclo Básico Común de la Escuela Secundaria de Entre Ríos**

Presentación

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en el año 2006, se inició en todo el país un debate acerca de la Escuela Secundaria, instituida como obligatoria. Seminarios y Documentos de Trabajo nos acercaron preocupante información: altos índices de abandono, aumento de la cantidad de disciplinas que rinden los adolescentes, bajos resultados de aprendizaje, aumento de matrícula en los Bachilleratos para Adultos, objetivos difusos del nivel, falta de interés por parte de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, profesores no titulados, falta de acompañamiento de las familias, por enumerar las más comunes.

En nuestra Provincia, con el debate iniciado el año 2008 sobre la Ley de Educación Provincial, también surgieron necesidades, expectativas, pero fundamentalmente interés y compromiso para generar los cambios que se requieren. Así se han manifestado directivos, profesores, asesores, alumnos, en Encuestas y aportes, en el Primer Congreso de la Escuela Secundaria, en Encuentros departamentales y regionales para el análisis de los documentos de Re-significación de la Escuela Secundaria, en el Foro de Jóvenes organizado por la Mesa de la Educación, en las Jornadas del Programa EnREDarse para la convivencia.

Teniendo en cuenta todas las propuestas recibidas, hemos definido que la Educación Secundaria en Entre Ríos será obligatoria, de seis años de duración, organizada en dos ciclos: Básico Común y Orientado según las realidades y necesidades regionales.

Durante el año 2008 hemos iniciado el proceso de planificación, en forma participativa con representantes de escuelas, estatales y privadas, en todos los departamentos, analizándose los Documentos “Re-significación de la Escuela Secundaria” y el de Fundamentación “Curricular – Epistemológico” y en este año el “Desde lo epistemológico a lo metodológico-estratégico” y el del nuevo sistema de Evaluación de los alumnos.

Ello constituyeron y constituirán, aportes para la reflexión para la puesta en marcha, en forma gradual, de una Nueva Escuela Secundaria, con mejores logros de aprendizaje, innovadoras estrategias didácticas, con equipamiento informático, conectividad y materiales virtuales, con la participación organizada de los estudiantes, con más perfeccionamiento continuo de los profesores, con mayor involucramiento de los padres. Así, estaremos cumpliendo los objetivos que anhela la sociedad en su conjunto y cientos de personas e instituciones que participaron con aportes para la nueva Ley de Educación Provincial y que nosotros, desde el Consejo General de Educación, compartimos y nos comprometemos a lograr su cumplimiento.

Prof. Graciela Bar
Pte. Consejo General de Educación

Fundamentación

Encuadre Político-Educativo

Concebir a la educación como un derecho personal y social, que considere el conocimiento como un bien público, es prioridad para la Provincia, atenta a los desafíos y exigencias que el tiempo histórico plantea y debe ser garantizada por el Estado.

Afirmar que debe ser una preocupación permanente, es reconocer el valor que se le ha atribuido socialmente, el que se explicita en el desarrollo de las instituciones educativas y que dota de un fuerte contenido de movilidad a la vida ciudadana.

Es por esto que, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, se prevé la reorganización de la estructura del sistema Educativo Argentino, con mayor hincapié en el nivel secundario, desde el reconocimiento del valor que adquiere para la conformación de la identidad del ciudadano.

Específicamente, en lo que concierne a la Educación Secundaria, la Ley plantea 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...” (Art. 29).

Asimismo, pone de manifiesto que todo el nivel en sus modalidades y orientaciones, desde el Ciclo Básico Común al Ciclo Orientado “...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...” (Art. 30)

La intención política plasmada en la Ley de Educación Nacional se consolida en la Provincia respecto a esta finalidad, al plantearse el encuadre en la Ley Provincial de Educación sancionada el 23 de Diciembre de 2008 y el Plan Educativo Provincial 2007-2011 y refleja la importancia asignada al proyecto de Escuela Secundaria, a sabiendas de la garantía necesaria que el Estado brinda para la obligatoriedad y gratuidad en la inclusión de todas y todos con calidad para el acceso, permanencia y egreso del nivel.

Son objetivos de la Educación Secundaria en la Provincia:

- Consolidar la formación democrática para el ejercicio de una ciudadanía participativa y crítica, consciente de sus derechos y obligaciones y comprometida con el bien común.
- Profundizar en el conocimiento de saberes considerados socialmente significativos, según las modalidades y orientaciones.
- Desarrollar hábitos de estudio que permitan la adquisición de autonomía intelectual en el aprendizaje.
- Atender los requerimientos pedagógicos de la población adolescente.
- Brindar conocimientos y desarrollar competencias y capacidades técnicas e instrumentales en relación a los requerimientos del sistema productivo.
- Desarrollar procesos de orientación vocacional a fin de permitir una adecuada elección profesional y ocupacional.
- Fomentar la formación física, ética y estética de los educandos que contribuyan al desarrollo de las capacidades lúdicas, creativas y expresivas.
- Desarrollar una actitud reflexiva y crítica.

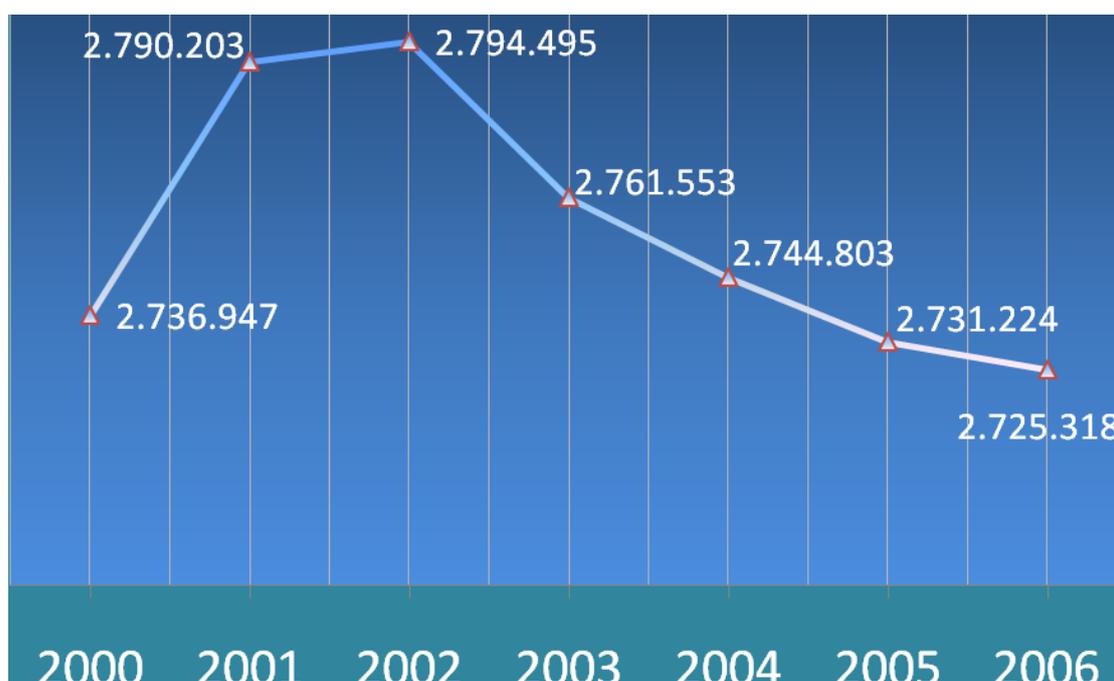
- Promover la formación corporal y motriz a través de una educación física que tienda a favorecer los aspectos sociales, culturales, deportivos y hábitos de salud.

Atenta a los paradigmas vigentes, la provincia de Entre Ríos plasma sus acciones dentro de un complejo entramado de relaciones y definiciones regionales, nacionales e internacionales; y la toma de decisiones, aún en estos embates, procura sostener la propuesta educativa en términos de autonomía social, cultural, económica y laboral.

En este escenario lo educativo se constituye en prioridad y móvil para los cambios. Por ende, los posicionamientos remiten a la construcción colectiva que derivan de la participación responsable de los ciudadanos, sujetos críticos, para que sus propuestas y realizaciones, posibiliten reconstruir desde lo individual y grupal, el entramado social. Es necesario entonces, tener propósitos que beneficien la inclusión de los jóvenes al ámbito social en el egreso del nivel secundario, para el hacer de los procesos productivos que se desarrollan y proyectan en la provincia, para la inserción a estudios superiores y para la consolidación de la ciudadanía.

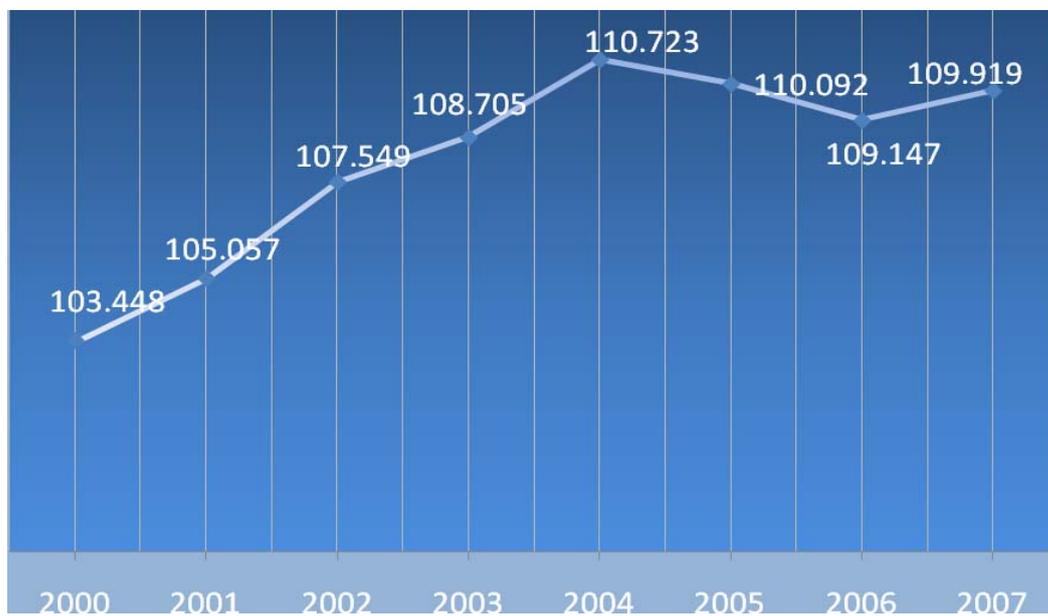
Es prioritario avanzar en el plano educativo a partir de una revisión consciente de las necesidades y requerimientos, para definir una Escuela Secundaria acorde a los tiempos que nos atraviesan con la impronta propia, planificada estratégicamente para la inserción de todas y todos en un proyecto Nacional y Provincial.

Evolución de la matrícula del Nivel Secundario común. Total país



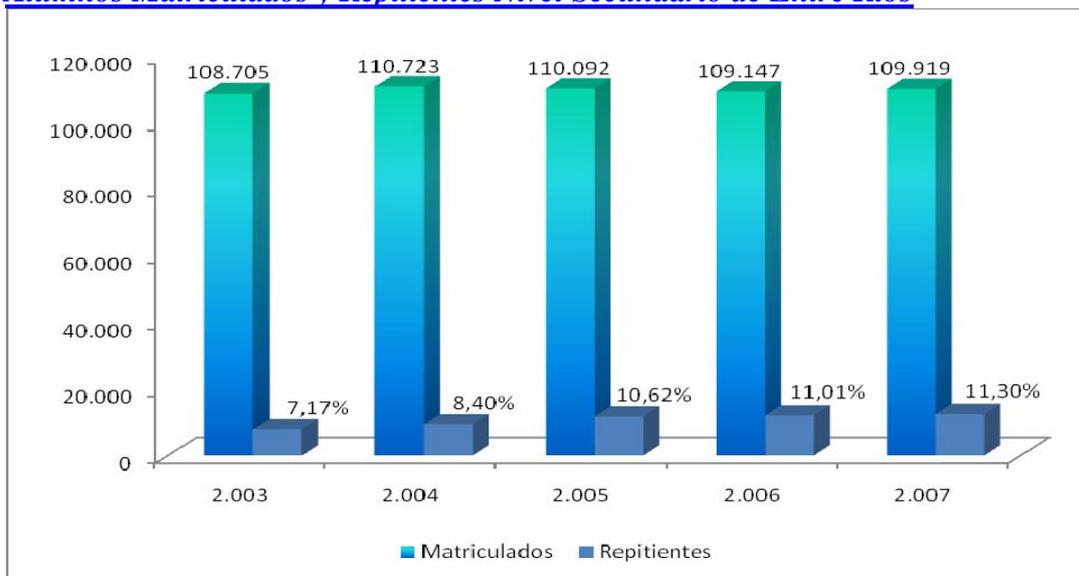
Fuente: DINIECE, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Evolución de la matrícula del Nivel Secundario común. Provincia de Entre Ríos



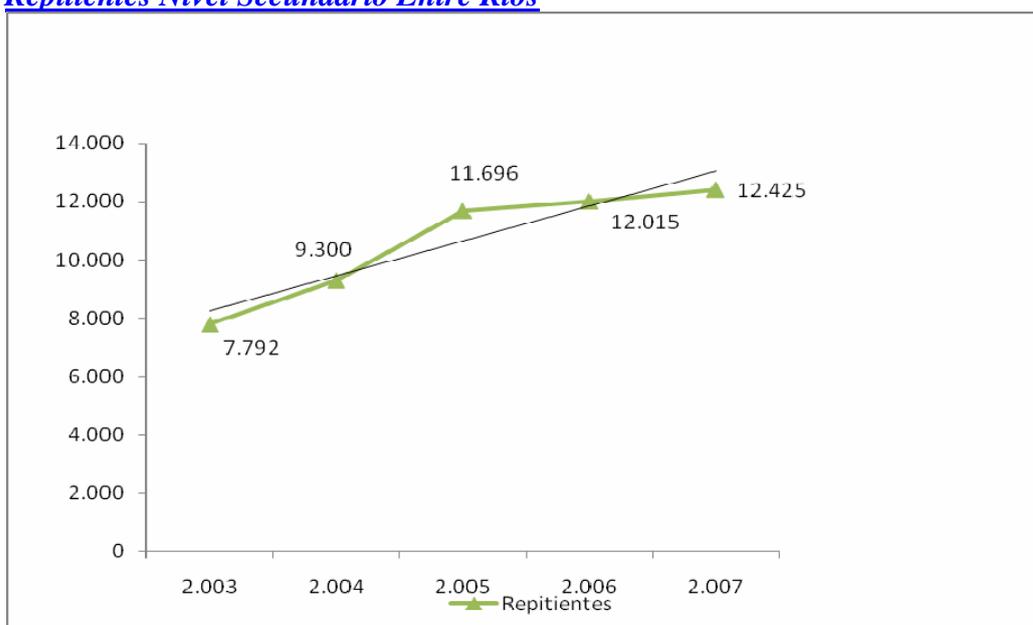
Fuente: Departamento de Estadística y Censo de la Dirección de Planeamiento del Consejo General de Educación

Alumnos Matriculados y Repitientes Nivel Secundario de Entre Ríos



Fuente: Departamento de Estadística y Censo de la Dirección de Planeamiento del Consejo General de Educación

Repitientes Nivel Secundario Entre Ríos



Fuente: Departamento de Estadística y Censo de la Dirección de Planeamiento del Consejo General de Educación

Porcentaje de profesores de Nivel Secundario con estudios superiores completos Entre Ríos

Jurisdicción	Sector de gestión		
	Total	Estatal	Privado
Total País	91,2	90,5	93,7
Entre Ríos	92,5	92,3	94,8

Fuente: DINIECE, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Profesores de Nivel Secundario por cantidad de establecimientos en los que trabajan según jurisdicción

Jurisdicción	Cantidad de establecimientos educativos			
	Uno	Dos	Tres	Más de tres
Total País	43	28,1	15,8	13,1
Entre Ríos	40,4	29	18,1	12,5

Fuente: DINIECE, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Porcentaje de profesores de Nivel Secundario que tienen hasta 36 horas semanales de carga horaria

Jurisdicción	% que trabaja hasta 36 hs. Semanales
Total País	66,2

Entre Ríos	64,3
-------------------	-------------

Fuente: DINIECE, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Cantidad de Escuelas Secundarias en la Provincia de Entre Ríos

Dirección de Educación Secundaria	339
Dirección de Educación de Gestión Privada	120
Dirección de Escuelas Técnicas y Agrotécnicas	77

La Re-significación de la Escuela Secundaria

En el devenir de las actuales condiciones de la educación pública, la escuela, intenta reinstalar y recuperar la confianza de la sociedad para la conformación de un nivel que ponga en valor la función específica de la institución, en tanto productora y transmisora del conocimiento.

La Re-significación de la Escuela Secundaria Entrerriana procura estar en sintonía con las aspiraciones de un país que quiere alcanzar un desarrollo con oportunidades para todos y todas, al considerar elementos claves en términos pedagógicos, organizacionales y de sociabilidad, que resguardan el proceso integral de las transformaciones asumidas.

Por esta razón, y en el plano de lo más concreto, para el Diseño Curricular se recuperan las opiniones, sugerencias, proposiciones de quienes conforman este nivel, como portadores de una voz, en la confianza de plasmar el compromiso asumido.

El emprendimiento de diseñar la Escuela Secundaria, invita a re-significar desde un nuevo paradigma la educación para el nivel, comprendida en los tres primeros años (1°,2°,3° año) del Ciclo Básico Común, en términos de procesos de búsqueda de identidad personal, cultural, económica y política de la población en vistas al desarrollo potencial de la Provincia y la Nación.

La propuesta curricular de la Escuela Secundaria estará comprendida por dos Campos y un itinerario formativo:

- un Campo de la Formación General Básica,
- un Campo de Orientación y
- el itinerario Juventud, Participación y Ciudadanía.

De esta manera, el Ciclo Básico Común, como parte del proceso de concertación federal de la propuesta curricular para la Educación Secundaria, prevé la incorporación de espacios curriculares que impliquen estos campos y el itinerario, garantizando una formación **Básica**, al brindar conocimientos indispensables para una inserción activa en la sociedad, **General** a todas las orientaciones y modalidades, enfatizando en los saberes comunes más allá de las instancias de educación especializada o diferenciada, **Común** puesto que procura la consecución de unas

finalidades para todos los alumnos; cualquiera sean las opciones y elecciones que hagan los estudiantes en el encuadre del desarrollo curricular.

Se trata de integrar a adolescentes y jóvenes en los esfuerzos por consolidar la democracia, promoviendo el respeto por la diversidad, el principio de unidad y complementariedad, que consolida la vida de todos a partir de los valores ciudadanos y estos campos e itinerarios corporizan las decisiones.

En este marco de interculturalidad y pluralismo, es preciso retomar las preguntas por lo social, lo institucional, lo epistemológico-curricular, lo pedagógico-organizacional, lo científico-disciplinar, lo nuevo, lo tradicional, la gestión, la formación y la capacitación.

Iniciamos un recorrido de búsqueda, de algunas respuestas, que implica volver sobre los recorridos históricos, los que a su vez se tensionan por los desafíos de nuevos tiempos por venir. En medio de esa tensión se sitúa el Sujeto de la Escuela Secundaria, que intenta transitar la adolescencia a partir de la indagación, la interpelación por las formas en las que se presenta el conocimiento, la construcción de identidad y de futuros posibles, en busca de sí mismo.

Esto requiere plantear algunas concepciones que sostiene este diseño curricular, para el Ciclo Básico Común de la Escuela Secundaria entrerriana, entre ellas:

Concepción de Ciencia

La realidad se nos presenta a partir del saber cotidiano, social y científico. Hablamos de saber como aquél que “se está haciendo”, que puede dar cuerpo a la ciencia en función de los discursos que la constituyen. El saber, como totalidad, que en la acumulación y revisión constante contribuye al pensamiento socialmente organizado y tiene su origen nada más ni nada menos que en el deseo de saber de cada uno.

Como planteáramos en el documento de trabajo N° 2 “Curricular-Epistemológico” - Septiembre de 2008-, saber es poder hacer. El saber es una acción que transforma al sujeto para que éste transforme al mundo. El hacer va más allá de lo meramente instrumental o manual, refiere al proceso de intervención donde se pone de manifiesto una intencionalidad.

Además proponíamos situar ese saber en campos del saber para entender los modos en los que se concibe la ciencia hoy y posibilitar su abordaje de distintos modos, sin perder de vista el objeto que la define -tal como se presentan actualmente- al plantear la articulación, y romper así con la fragmentación.

En ese campo de saber, además se disputa la definición del capital y está el capital que se disputa, lo que en términos de conocimiento conlleva a la conservación o transformación de sus fuerzas, al principio de jerarquización más favorable a lo disciplinar o integrado, lo que se referencia en la caja curricular específicamente.

Por lo tanto, es imperioso acordar sobre cierta concepción de ciencia, que admita la organización del saber con historia, resistencia, pretensiones, protestas y proposiciones y que habiliten las fuentes a partir de las cuales abordar ese saber a enseñar en las escuelas, desde lo disciplinar y los espacios de integración como los Seminarios-Talleres.

En este sentido, lo epistemológico remite a los fundamentos de las ciencias, a la manera cómo éstas se consolidan en cada disciplina, a las teorías pedagógicas que se dan cita en las prácticas y a cómo todo ello instala una forma de ver el mundo y de comprender a quienes lo habitan.

La ciencia que toma cuerpo en un saber a ser enseñado, ha renunciado a las pretensiones de lo absoluto, neutral y homogéneo, por lo tanto, esta renuncia habilita a que en las escuelas se reconstruya ese saber asumiendo la movilidad que le imprime la historicidad y la constructividad, entendiendo los alcances que el mismo proceso histórico emplaza.

La autorización que plantee la ciencia y se traduzca en el objeto disciplinar en conjugación o integración, revela la presencia de lo filosófico en las aprehensiones de lo curricular, lo institucional e incluso en la mirada de los sujetos a quienes está dirigido y por parte de quienes está dirigido. Nada hay en la sociedad que no repliegue en un sustento filosófico que le confiera entereza.

Por esto, la correlación filosófica-epistemológica imprime un sello ineludible que impregna la urdimbre de las ciencias y la cultura, es recién allí donde se produce la integralidad del saber, por lo tanto vale reconocer los supuestos y los caracteres implícitos que se exponen en cada práctica.

Hay problemas centrales y fundamentales que son importantes para cualquier sociedad y cualquier cultura. Por esto, se requiere asumir los principios del conocimiento pertinente, siempre buscando cómo conocer el propio acto de conocer, que permita además aprehender de las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre el todo y las partes. Sería importante comprender que todo proceso de enseñanza debería tener como objeto esencial enseñar la condición humana, lo que implica a la humanidad como una comunidad planetaria compuesta por sujetos que viven en democracia.

Concepción de Currículum

Desde los supuestos epistemológicos, pedagógicos, ideológicos y políticos, el currículum se presenta como campo de tensiones que definen la organización, transmisión y adquisición del saber, para lo cual las principales acciones están en sacar a la superficie los modos en los que se presentan estos sentidos y en desarticular los discursos de las prácticas y el cuerpo didáctico que las integra, para hallar el punto de encuentro entre currículum y didáctica en el aula.

En este sentido el desafío es que el currículum se constituya –más allá de las disputas y quiebres- en posibilidad para incrementar los bienes materiales, educacionales y comunicacionales, presentes en el mundo de hoy.

A su vez, el currículum pone en acción la escuela a partir de situaciones diseñadas desde y para la acción colectiva. Ello supone poder pensar en conjunto acciones superadoras, que permitan diseñar, planificar, instalar procesos, metodologías y evaluaciones que integren lo diverso, lo complejo, lo heterogéneo, lo distante, lo alternativo, todos los componentes para delinear el trabajo en las aulas.

Hemos sostenido que, como instrumento público intenta diseñar contenidos/prácticas/situaciones, desde las cuales, en atención al espacio de lo común, cada escuela pueda gestionar su propuesta e intente dar respuesta a las necesidades educativas particulares, pero al mismo tiempo habilita nuevos interrogantes que retroalimentan el desarrollo curricular institucional.

Será entonces en este desarrollo donde se generen las condiciones que permitan la producción de conocimiento:

- por los conocimientos mismos,
- por las consecuencias técnicas y prácticas,
- como función de auto-regulación de la vida social.

Características que implican producir, producir para y reflexionar sobre estas producciones ante las injerencias que se le presenten a la sociedad, las que a su vez y afianzando la reflexión, permitan volver a hacer el mismo proceso de producción de conocimiento. Aquí está el verdadero sentido de la Escuela Secundaria.

El currículum de una escuela puede alcanzar a la resolución de conflictos, a la elaboración de proyectos de vida, a convivir y enriquecerse con otros y, principalmente, habilitar instancias para la participación democrática y social.

La Transversalidad en la propuesta curricular

La posibilidad de nuevas formas de organización de los contenidos propone un tratamiento diferente de ellos, de las relaciones que se pueden establecer con otros contenidos y también de los tiempos institucionales, desde los cuales no todo se dirime en término de divisiones disciplinares y horarias, sino de transversalizaciones con múltiples posibilidades.

Se trata, a partir de la observación de la realidad y sus indicadores de diseñar, proponer y trabajar contenidos en la complejidad con que se presentan, en las interconexiones con otras problemáticas, sin recortes abstractos o artificiales en los que se pierde el “principio de realidad”. Los docentes podrán hacer opciones libres acerca de su incorporación curricular, integrándolas con su disciplina, en la modalidad y extensión que consideren convenientes, a la vez que significadas dentro de la propuesta institucional.

A partir de estas transversalizaciones, sus desarrollos pasan a integrar el campo de la disciplina o área que hace la propuesta de enseñanza, aprendizajes y evaluación, dentro de los criterios que se acuerden en la institución y decisiones al interior de esos equipos docentes.

La propuesta de transversalizar algunas problemáticas que afectan y preocupan a la sociedad, ofrece en este momento de Re-significación de la escuela secundaria la posibilidad y desafío de ser asumidas desde todas las dimensiones del currículum, entre ellas:

- **Las Nuevas Tecnologías: por el sentido que adquieren en los tiempos de hoy, entendiendo la disparidad de lenguajes, las nuevas prácticas de alfabetización (mediática, digital, electrónica) que hacen referencia a la capacidad de leer y escribir distintos tipos de textos, signos, artefactos, matices e imágenes a través de las cuales nos vinculamos y comprometemos con la sociedad en un sentido amplio.**

Pensar en una introducción de las nuevas tecnologías, no solamente como un recurso didáctico que amplía las posibilidades materiales del aula, sino también y sobre todo, como ámbito productivo de acceso al conocimiento y de recreación de la cultura, política e ideología.

Es fundamental también hacer lugar a otros conocimientos y experiencias que circulan en Internet, que se almacenan en CD; sería importante proponer formas de trabajo con la imagen y con los productos de la cultura audiovisual que enriquezcan el trabajo escolar.

- **La Educación Ambiental:** entendida como dimensión fundamental de la educación, no como un aspecto subsidiario o instrumental, comprendiendo al ambiente como un sistema complejo, constituido por factores físicos, socio-culturales, económicos y políticos, interrelacionados entre sí, que debe impulsar procesos orientados a la construcción de una nueva racionalidad social con reflexión crítica, de cuestionamientos de la racionalidad económica y homogeneizadora dominante, que posibilite a las diversas comunidades legitimar sus saberes frente a los hegemónicos, ponerlos en común, producir y apropiarse de saberes para participar, autogestionar y decidir autónomamente.

La educación ambiental produce un giro pedagógico en relación a un nuevo territorio en construcción. Constituye una geografía del saber, cuyo objetivo es deconstruir el paradigma hegemónico, estimulando el diálogo de saberes con fronteras permeables. La educación ambiental ha de partir de un enfoque sistémico, donde lo uno y lo múltiple se piensen conjuntamente. Donde se integren, conceptual y metodológicamente, lo cierto y lo incierto, orden y desorden, en sus características antagónicas y complementarias.

- **La Convivencia Educativa:** los educadores enseñamos lo que somos, lo cual refleja en nuestro modo de actuar, percibir el mundo o en las formas en que nos relacionamos con nuestros semejantes, aspectos que se ponen de manifiesto en nuestra práctica educativa cotidiana, sobre todo en los vínculos que establecemos con los demás.

Si pretendemos llevar adelante una formación holística de los sujetos es necesario orientar nuestras prácticas pedagógicas a resolver conflictos en el marco de una convivencia pacífica. Es preciso que la educación pueda ser pensada y re-significada en el contexto de las exigencias actuales. Para ello surge la necesidad de un cambio cualitativo en el rol de cada integrante de la comunidad educativa, como así también revisar y legitimar el lugar que ocupa la escuela para la sociedad en su conjunto. Construir la convivencia exige de la voluntad de comunicarse, la predisposición para otorgar y solicitar participación y la creación de espacios para lograrlo.

El papel que desempeñamos como docentes en este proceso, es primordial y nos compromete a reflexionar críticamente acerca de marcos teóricos y prácticas pedagógicas, en los cuales nos fundamentamos. No es posible ser Educadores para la Paz si no nos formamos con herramientas y estrategias alternativas de resolución pacíficas de conflictos que redundarán en nuestras prácticas pedagógicas.

- **Educación Sexual:** en las últimas décadas se ha impuesto con más fuerza un enfoque personalizante de la sexualidad humana, al comprenderla como una expresión vital de la personalidad.

Se entiende como construcción simbólica, cultural, económica, política y social de la sexualidad a todo el legado que se ha ido generando acerca de los modos de actuación de los sexos, valores, los conocimientos, concepciones y visiones que se interiorizan a partir de la interacción de los sujetos entre sí, como seres sexuados y con el contexto socioeconómico en el que viven y se desarrollan.

El Marco Orientador del Programa de Educación Sexual Escolar¹ promueve a la misma como una labor de comunicación de conocimientos, actitudes y valores que se inicia en el seno de la familia y se va completando en el proceso de socialización. La escuela contribuye, no sólo por la difusión de saberes que pueda organizar dentro de su oferta educativa, sino también porque la misma dinámica escolar favorece el encuentro entre pares que, a su vez, resulta ser la fuente más importante de búsqueda de conocimientos de los adolescentes.

- **Los Pueblos Originarios:** incorporar en este nivel, contenidos y metodologías pedagógicas a los efectos de garantizar el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias, que permita a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad, según corresponda a cada espacio curricular o de manera transversal, para lograr:
 - Generar instancias pedagógicas, para combatir los prejuicios que condujeron y conducen a la discriminación racial de este componente étnico y para promover la comprensión, la tolerancia y la amistad.
 - Producir espacios superadores de la violencia simbólica y que la dignidad y diversidad de las culturas, tradiciones e historias queden debidamente reflejadas en la educación pública.

Sostenemos la capacidad de la escuela para aportar un sentido posible a la vida de los sujetos que la transitan, habitan, atraviesan y esto se da en el currículum, a través del currículum, con el currículum.

Por esta razón, el currículum debiera constituirse en el organizador y facilitador institucional, que construido colectivamente, toma cuerpo en el entramado de opiniones, marcos teóricos y decisiones político-ideológicas de los actores involucrados, incluye dimensiones y etapas que dan sentido a la totalidad del trabajo educativo, para lo cual, la producción es vital.

Concepción de Sujeto en el proceso de enseñanza y de aprendizaje

Docentes

La interrelación, los vínculos y lazos que un adulto propicie, pueden resultar particularmente estructurales para la subjetivación de un adolescente y/o joven. A sabiendas que un sujeto es un sujeto producido, en construcción, adquiere valor el lugar del Otro como adulto referente para este proceso.

Será pues la preparación, capacitación y apertura de los docentes, la que potencie las formas de vinculación pedagógica con vistas a los cambios y las innovaciones necesarias dentro de las instituciones educativas.

El trabajo educativo llevado a cabo por los docentes, es uno de los puntos que en la actualidad suscita mayores interrogantes, máxime teniendo en cuenta las modalidades inéditas de subjetividad, que de por sí resultan muy difíciles de reconocer y distinguir y son parte de adolescentes y jóvenes hoy.

¹ CGE. 2006. Marco Orientador del Programa de Educación Sexual Escolar.

Por esto, resulta necesario que el docente habilite una esfera de relación que potencie un vínculo desde el desarrollo del currículum, no solo en términos de lo que pedagógicamente se espera de la relación docente-alumno, sino también, por las alternativas que implican dicha vinculación en el plano de la identidad del adolescente, abriendo las puertas al saber, el conocimiento y todo aquello que lo sitúe como ciudadano.

En este escenario, los docentes, en su función educadora, al formar parte de las instituciones escolares, contribuyen con sus prácticas a la manifestación más plena del Ser, para crear y consolidar identidades.

Saber quién es este adolescente o joven que nos interpela, nos requiere en tanto adultos, es el primer paso para una auténtica transformación educativa de las instituciones.

Por lo tanto, a los adultos le compete volver a mirar las conductas de sus alumnos y encontrar en ellas las posibilidades de un vínculo complejo de construir, pero sumamente imperioso para los modos de subjetivación.

También es menester que se incorpore en las lógicas de trabajo pedagógico de los paradigmas que imprimen un sello en el tratamiento de los saberes y conocimientos y marcan el desarrollo de lo, multi, pluri, inter y transdisciplinar y lo transversal, tanto como en la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

El docente no puede ni debe satisfacer todas las necesidades, demandas y requerimientos pero sí puede y debe priorizar, mediar e interceder para que los procesos reflexivos favorezcan el proceso autónomo y libre siempre en relación con los conocimientos. Está en inmejorables condiciones para asentar actitudes positivas y auténticas en los adolescentes y/o jóvenes de hoy, puesto que quizás su mirada y postura profesional permita crear conciencia de subjetivación, para mejorar las condiciones de vida personal y social.

Cada docente puede reconstruir la autoridad pedagógica que en el marco institucional se va forjando con los otros, puesto que es más fácil reconstruirla de y con la institución, teniendo presente que el docente es un **“profesional colectivo”**, con libertad de opinión y corresponsable de las acciones pedagógicas que constituyen a toda institución escolar.

Adolescentes y/o jóvenes

Adolescentes y jóvenes son quienes dan vida y razón a las Escuelas Secundarias. A su vez y para muchos, la escuela pasa a ser el único bastión o reducto para consolidarse en el ejercicio de una ciudadanía participativa y crítica, conocer sus derechos y obligaciones y comprometerse con el bien común.

La Ley Provincial prevé su inserción a la vida social teniendo en cuenta el paso por las Escuelas Secundarias, para garantizar desde el plano educativo, el reconocimiento de la cultura del esfuerzo, para con el estudio y el trabajo, que le permita el ingreso al mundo social, al dar cabida a las opciones a partir del marco de la Orientación educacional y/o vocacional.

A su vez, este sujeto adolescente, introduce permanentemente por su propia dinámica de vida, modificaciones en sus relaciones, modelos, normas, costumbres, ideas, consumos culturales, etc.

Ellos construyen su yo de otros modos, en otros tiempos, con otros códigos y parámetros. Algunos, muestran solvencia identitaria o referencian estrategias de resolución de problemas, pero

otros siguen siendo adolescentes y jóvenes muy frágiles y sufren el riesgo de extraviarse en lo social y lo personal.

Como mencionáramos en el primer documento de trabajo de la Re-significación “Sensibilización y compromiso” –Junio 2008-, hoy, el barrio, las plazas, las esquinas, los baldíos, el chat, el celular, internet, los espacios urbanos disponibles para agruparse, constituyen un escenario en el que los adolescentes se mueven.

A su vez, esto muestra el cambio de las representaciones sociales respecto de la escuela, en relación con estos nuevos escenarios, lo que hace que los vínculos también sufran modificaciones e incluso se presenten grandes disputas por la significación social de cada uno.

Lo cierto es que los adolescentes y jóvenes de hoy, se referencian en un universo simbólico distinto, sus identidades se constituyen en medio de una trama compleja, manejan códigos, lenguajes, imágenes electrónicas y audiovisuales, sea cual sea su condición social y económica.

La Escuela Secundaria para muchos, ya sea para quienes vienen de sectores más pudientes como para quienes viven en la pobreza y la marginalidad, es considerada aún un lugar de reconocimiento social y personal, donde lo vincular, ligado al conocimiento, forma parte de la construcción de identidad, por lo tanto es urgente su re-significación.

EnREDarse para la Re-significación de la Escuela Secundaria

La coordinación de EnREDarse “Programa para la Convivencia Educativa”, organizó las actividades con alumnos de los últimos cursos que asistieron a los encuentros previstos en apoyo a la re-significación de la escuela secundaria.

En este sentido se diseñó para el trabajo específico de participación con los estudiantes, una encuesta de respuesta presencial dividida en dos partes, una de desarrollo personal y otra de integración grupal. Cada una de estas partes se fue alternando con dinámicas gráficas y coloquios, cerrando con un debate final.

Esta actividad se implementó con 261 estudiantes, representantes de 230 instituciones participantes. El relevamiento de estos datos es significativo a la hora de comprender la intervención clave del alumnado en estos momentos históricos de re-significación y revalorización de la Educación Secundaria Entrerriana.

El documento elaborado a partir de la sistematización de datos y producción de gráficos, refleja los pensamientos y sentimientos; necesidades y demandas de los jóvenes que transitan actualmente la escuela secundaria, así como también la impronta de diversas problemáticas de interés propuestas por los estudiantes. Por ello, queremos compartir la información empírica recolectada a través de la experiencia vivida en los talleres realizados en la provincia. Estas conclusiones se centran en las respuestas personales de los alumnos y consideraciones relevantes de los debates orales, como primera aproximación de datos.

En primer lugar hacemos mención al análisis del procesamiento de las respuestas personales de los alumnos donde se destaca qué piensan y sienten los jóvenes.

El 86% de los alumnos encuestados respondió que, cursar la escuela secundaria les genera sentimientos satisfactorios destacándose los sentimientos de alegría, amistad, compañerismo; mientras que el 12 % manifestó sentimientos de insatisfacción y un 2%, sentimientos de

aburrimiento, indecisión, nostalgia, y o ningún sentimiento en especial, entre otros. En El planteo positivo respecto a sus sentimientos los alumnos eluden (aluden ¿?) al placer de compartir con sus amigos la vida escolar y a su vez la tristeza que les genera la desvinculación de su grupo.

Con respecto a lo que le implica ser alumno de la escuela secundaria, observamos que el 69% de los jóvenes, expresó que se interesa en la formación académica que brinda la escuela, y también la formación personal en cuanto a valores y derechos; así como el 29% mantiene una representación social positiva de la escuela respecto a la oportunidad e integración a la sociedad en su futuro como adultos. Datos coincidentes en investigaciones realizadas en el país. Sólo el 2% se siente desmotivado al ser alumno de educación secundaria actual.

Por otra parte, se les solicitó a los alumnos que mencionaran actividades que les interese proponer pensando en la nueva educación secundaria. En este sentido, el 59% de los estudiantes hizo mención al aprendizaje académico relacionado con la educación sexual, actividades artísticas (plástica, música), taller sobre violencia y resolución de conflictos. El 27% mencionó la necesidad de incorporar actividades recreativas como el teatro, deportes, y danzas. El 14 % apunta a generar proyectos de integración de pares, intra e interinstitucional.

Concluyendo puntualmente con los temas que creen necesario desarrollar y o profundizar, el 52 % apunta a incorporar temas relacionados con problemáticas actuales, es decir, talleres y charlas acerca de adicciones, medio ambiente, violencia, discriminación, valores, ciudadanía, derechos humanos, salud (nombran bulimia y anorexia), educación vial, “educación en general”. El 37% opinan que es necesario ampliar y profundizar contenidos, ya que con la implementación del polimodal, hay materias básicas que se dan solo en los primeros años y no alcanzan a adquirir los conocimientos elementales. El orden de prioridad establecido por los jóvenes con respecto a las disciplinas es: matemáticas, contabilidad, física, química, historia, lenguas extranjeras (inglés, francés, italiano, portugués) idiomas de pueblos originarios. En otro grupo de selección enumeran las ciencias naturales, como biología, zoología y un tercer grupo, la ética/derecho, tecnología, psicología, geografía, ingeniería/arquitectura, economía. A un 11 % de alumnos les preocupa otros aspectos, la necesidad de la orientación vocacional, la creación de los centros de estudiantes y actividades culturales varias.

Como cierre, el último ítem de la encuesta aplicada, se centro en lo que esperan los alumnos de la escuela secundaria. El 43 % de los encuestados destacó la necesidad que la educación brinde aprendizajes y conocimientos respecto a contenidos curriculares; además prefieren que la educación en general los prepare para la universidad o bien poder obtención de (obtener) una salida laboral. El 34 % espera que la escuela los forme en valores fundamentales, para la construcción de relaciones, es decir, valores para la vida. El 23 % puntúan la necesidad de contar con recursos materiales, cuestiones edilicias, edificio propio, que posibilite (posibilite) un ambiente propicio, tranquilo, armonioso para el adecuado desarrollo de los aprendizajes.

La sistematización revela expresiones de jóvenes interesados, motivados, preocupados por el presente y por el futuro. Consideramos fundamental repensar el protagonismo de los jóvenes ya que desempeñan un rol fundamental y protagónico en la sociedad y en la escuela como sujetos de derecho y uno de esos derechos es la educación.

Concepción de Escuela

El desarrollo del Diseño Curricular se concreta en un espacio institucional: la escuela. Esta, como ámbito de los procesos históricos e intersubjetivos da cuenta de las sucesivas transiciones y transformaciones de quienes la integran, entre sus orígenes y mandatos y las nuevas configuraciones sociales, como también de las tensiones entre los otros niveles del sistema educativo que deben dar cuenta de un proceso integrado en la formación de estos sujetos.

La decisión de revisar los modelos de gestión institucional, que integren la visión de las actuales condiciones y situaciones -sociales y personales- en torno al saber y al conocimiento, debe formar parte de las acciones continuas que involucran, desde el Proyecto Educativo Institucional, el Diseño Curricular, hasta las prácticas áulicas, puesto que allí residen las posibilidades de acrecentamiento integral de los sujetos.

La escuela, como institución pública en tanto dispositivo cultural y más allá de las rupturas, quiebres, incertidumbres y contra propuestas, debe garantizar la difusión del conocimiento en resguardo del orden social en su transmisión. Le compete y es su obligación la transferencia de los mismos pero también de propiciar los modos de relación-personal y social- y de las re-significaciones que se cuentan necesarias para la vida democrática.

Que la escuela sea un ámbito de formación, constituye uno de los ejes de su función básica histórica, sin embargo hoy, esto se torna aún más complejo dadas las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales en las que lleva adelante su tarea.

Volver sobre las representaciones y acercar nuevas miradas a la Escuela como institución social, requiere también tomar distancia para revalorizar en principio, la implicancia que tiene en los modos de construir de todos. Y desde esta distancia, crítica pero comprometida, acentuar los esfuerzos desde el trabajo colaborativo de los equipos institucionales –no solo directivos- sea cual fuere nuestro rol en las mismas, que permitan crear una cultura pedagógica acorde a los planteos actuales respecto de los sujetos que la conforman.

En sus criterios de gestión, la escuela necesita interpelarse sobre los modos en los que se vincula con lo social, reencontrar principios y razones que fundamenten el espacio de lo educativo en consonancia con los planteos y situaciones sociales, por el verdadero peso que tiene en la confluencia de los vínculos, entre adultos y jóvenes.

El punto de anclaje para la transformación de la realidad, también se plasma en las instituciones escolares. Y en la dialéctica de estructura y sujetos los procesos cobran vida, por ende es imperioso abrir el espacio en el que se llevan a cabo algo más que correspondencias pedagógicas-didácticas en función al conocimiento y considerar la dimensión subjetiva, en la interrelación con el Otro, cargada de sentido democrática, en la idea de potenciar las elecciones posibles para un futuro deseable.

Integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Nueva propuesta curricular de la Escuela Secundaria

(...) Los nuevos escenarios que enmarcan hoy a la educación y en especial a los espacios de formación docente están signados por el protagonismo de las tecnologías de la comunicación y la

información. Consideramos que esta afirmación ya está lo suficientemente fundamentada ante el impacto social, cultural, político y comunicacional de la mismas en la sociedad.

“...los nuevos modos de comunicación inauguran formas de conocer, reestructurando la percepción y provocando fenómenos sociales y culturales novedosos” (Huergo J., 1996.). (...)

(...) Los cambios producidos son profundos, y especialmente importantes en lo vinculado a los modos de transmisión y aprendizaje de prácticas y representaciones sociales, pero se han dado en forma vertiginosa y desigual, desafiando y debilitando a las estructuras educativas que se consolidaron en otros contextos históricos, lo que hace necesaria una revisión de las formas organizativas, comunicativas y pedagógicas de estas instituciones. La explosión de la información requiere nuevas estrategias constructivas entre los que producen y aquellos que se apropian del conocimiento. (García Guadilla, 1994)

(...) las TICs permiten:

- acumular enormes cantidades de información,
- brindan la posibilidad de transmitir dicha información en forma inmediata.
- permiten superar los límites físicos y espaciales para la comunicación.
- modifican las categorías de tiempo y de espacio.
- redefinieron el concepto de realidad a partir de la posibilidad de construir realidades virtuales. (...)

(...) la organización y flujo de la información dependen del comportamiento de las personas que acceden a ella, permitiendo una mayor accesibilidad y socialización de la información, propiciando la conformación de equipos de trabajo y el aprendizaje colaborativo. El profesor se constituye en mediador, propiciando la búsqueda, selección, interpretación y procesamiento de la información, tendiendo a la conformación de redes de conocimiento basadas en el conocimiento individual y colectivo.

En este marco se hace ineludible repensar los espacios de formación de los docentes, que deberán redefinir el perfil teniendo en cuenta su función de mediador y orientador en los procesos de búsqueda, organización y procesamiento de la información y el conocimiento, analizando las derivaciones cognitivas de la utilización de las tecnologías de la comunicación y la información ,profundizando su conocimiento de las lógicas específicas de los distintos lenguajes en vistas a su potencialidad educativa y sus competencias comunicativas, agudizando su capacidad para realizar una constante relectura de los cambiantes escenarios en los cuales deberá actuar en vistas a construir estrategias de intervención y mediación adecuadas. La formación tendrá que concebirse como abierta y flexible.(...)

(...) Consideramos que estamos ante el desafío de pensar como alcanzar una real apropiación pedagógica y social de las tecnologías de la comunicación y la información como alternativas de inclusión social, de constitución de nuevos espacios y sujetos sociales, asumir su protagonismo como formas culturales constitutivas de esta época. Formular nuevas propuestas curriculares que concreten políticas educativas claras y definitivamente comprometidas con la igualdad de oportunidades y de acceso al conocimiento. (...)

Pautas orientadoras para el Taller Juventud, Participación y Ciudadanía

“...Dentro de la formación general, tanto en el Ciclo Básico como en el Orientado, es pertinente incorporar un itinerario específico (Juventud, Participación y Ciudadanía) a lo largo de toda la escuela secundaria que contribuya al autoconocimiento, a fortalecer capacidades de autonomía, responsabilidad ciudadana, actitud crítica y reflexiva, propiciar el protagonismo juvenil en proyectos solidarios, aprendizaje-servicio y otras formas de intervención comunitaria que impliquen una transformación en función de los valores que asume.

Los contenidos a ser integradas en este trayecto podrían tener formato de taller [1] de prácticas ciudadanas a fin de contemplar la concreción de proyectos, debates, foros, búsqueda de datos, que además de incluir los problemas relacionados con las culturas juveniles, permita instancias de autoconocimiento, descubrimiento de los propios intereses y de la vocación.

La función de acompañamiento y tutorías debe plasmarse en el modelo institucional, en el diseño curricular, en la necesidad de una respuesta para cada alumno en particular, en la relación docente- alumno...”

[1] En tanto Taller deben plantearse acciones que impliquen un modo de trabajo colectivo, dinámico y democrático, con características como:

- El carácter cooperativo en la producción de conocimiento.
- Tener como sujeto y objeto de conocimiento a los propios talleristas y sus interacciones.
- Apelar a construir procesos de autonomía y de toma de decisiones responsables.
- Asumir el proceso de enseñanza y de aprendizaje de naturaleza productiva en un determinado marco institucional.
- Poseer un carácter democrático.

Orientación Educacional y Vocacional

Es un campo relacionado a todas las disciplinas y quehacer institucional, a través del cual se intenta acompañar a los alumnos a lo largo del recorrido de su escolaridad ofreciéndoles la ayuda necesaria para que logren **completar el nivel secundario** y la preparación para **futuros desempeños**.

En relación a la primera finalidad, mediante la **orientación educacional** la institución intentará ofrecer múltiples perspectivas de trabajo escolar, para que el alumno se vaya reconociendo en ellas; también reconocerá a tiempo las problemáticas que enfrenta el alumno en sus desempeños escolares, para que esas situaciones no lleguen a poner en riesgo la **continuidad de sus estudios**.

Más aún, se trata de una revisión permanente de la propuesta educativa de la escuela, ya que todo lo que desde ella se ofrezca o se descuide puede redundar en diferentes **posibilidades para su futuro**.

En este sentido, las acciones implementadas en relación a sus actuales aprendizajes se complementan con **orientación vocacional**, relacionadas a decisiones de sus futuros estudios, futuro laboral, profesional y como ciudadano. Éstas son opciones que la escuela podrá ofrecer sustentadas en la orientación educacional que se haya desarrollado.

Las escuelas pueden diseñar las acciones de orientación desde proyectos, programas, servicios u otras modalidades que adopten acordes a su propuesta educativa – institucional. Aún así, se deberán

propiciar acciones contextualizadas, integradoras e integradas en los desarrollos disciplinares, que tengan continuidad temporal, curricular y se desarrollen en ámbitos participativos.

Pensamos la orientación educacional y vocacional en consonancia con los supuestos de la propuesta de Re-significación, coherente con el diseño didáctico, integrada a los procesos de enseñanza y de evaluación, en vistas a la producción del conocimiento que requiere y demandará la vida de estos sujetos.

Evaluación y Promoción

Fundamentación, indicadores e instrumentos de evaluación

En la propuesta de Re-significación de la escuela Secundaria, la evaluación se anticipa a las prácticas pedagógicas, intentando rupturas en los procedimientos que han logrado instalar, a veces sin mayores cuestionamientos de la escuela y la sociedad, escalas de jerarquías, pretensiones de excelencia igualitaria y selección de los más aptos para el pasaje seguro a otro nivel del sistema o hacia su ubicación laboral - profesional.

La vida en democracia desafía a la escuela secundaria a democratizar sus procesos de producción y distribución del conocimiento, a lo que la evaluación no es ajena. Esta, se constituye en un tipo de conocimiento, propone aprendizajes en relación a su diseño y desarrollo.

Diseñar la evaluación es responsabilidad de todos los docentes; se prepara mucho antes que las prácticas evaluativas propiamente dichas, al tomar decisiones sobre la planificación institucional y áulica, el proyecto curricular y las didácticas especiales. Se anticipa allí el marco conceptual, en base al cual se construyen los parámetros (objetivos, criterios, estrategias e indicadores) que delimitarán las acciones de evaluación, referidas a todos los aspectos, procesos, resultados, emprendimientos, equipos o proyectos institucionales.

En relación a los alumnos, estos parámetros también enmarcan las acciones de calificación, acreditación y promoción. En su oportuna comunicación a los alumnos, padres, tutores, encargados, referentes adultos, se socializan y legitiman estas decisiones de lo público.

En la transposición didáctica se concreta además, el diseño y desarrollo de la evaluación de los procesos de enseñanza y de aprendizajes, al habilitar los espacios de participación democrática entre los actores pedagógicos involucrados, al delinear, llevar a cabo y valorar dichas acciones.

Esta valoración, juicio mediante el cual se atribuye un valor a los actos y a las prácticas, instituye un recorrido por “tierras desconocidas” de lo escolar, lo subjetivo e intersubjetivo, lo social. Los sujetos implicados en el hecho educativo, aportan desde su lugar, distintas miradas para que la evaluación logre contemplar las valoraciones que pasarán a formar parte de la acreditación.

Nadie puede erigirse la autoría de esas valoraciones ni el conocimiento acabado en relación al evaluado, porque ningún sujeto lograría desentrañar, desenmarañar las líneas y desde allí levantar un mapa, cartografiar, recorrer tierras desconocidas, desde lo teórico absoluto, sino como plantea Foucault, realizar “el trabajo en el terreno” en conjunción dialógica de ambos dispositivos².

² “Se usará “dispositivo” de acuerdo con la definición de Foucault como “especie de ovillo o madeja, un conjunto multilineal”, para denominar a este conjunto de ideas que se mezclan al hablar de prejuicios – docentes – evaluación.

Quien es evaluado: alumno o docente, pone en debate sus propios puntos de vista, sus procesos y estrategias de aprendizaje, sus intereses y fundamentos, sus gustos y razones, aquello a lo cual otros no tienen acceso directo porque pertenece a la esfera de lo subjetivo.

Dar voz a quienes están involucrados en ella es recuperar modalidades de auto-evaluación y co-evaluación, de auto-corrección, co-corrección, que plantean aprendizajes disciplinares, multi, pluri, inter y transdisciplinares y transversales y en relación a sí mismos.

Esto requiere distintas modalidades de registros que permitan cotejar y recuperar información, analizarla e interpretarla desde la opinión de los actores involucrados, exponiendo los caracteres objetivos y subjetivos por el grado de vinculación que plasma la misma relación pedagógica.

Los registros se re-significan desde cada recorrido, convocan a su relectura en otros momentos de los procesos, ya que éstos no se cierran con cada propuesta de trabajo que finaliza, sino que pueden re-utilizarse y dar continuidad procesual a los aprendizajes.

Desde esta perspectiva, y sin que ello signifique sobredimensionar lo estratégico-metodológico, recuperamos algunas de esas estrategias evaluativas que los docentes han ido construyendo, adecuando y re-construyendo constantemente en sus variados trayectos profesionales, tanto como las estrategias de aprendizaje que cada alumno y alumna pone en acción en las actividades escolares.

Esto sin desconocer que el auto-conocimiento no prescinde de la mirada del otro: la heteroevaluación desde el docente, que pone al alumno en situación de reflexionar, descubrir-se, reconocer aprendizajes y errores, poner en palabras la experiencia desde el ejercicio de su derecho a participar en la propia evaluación.

La Escuela Secundaria puede generar espacios donde las alumnas y alumnos aprendan de la evaluación para hacer valoraciones de sí mismos además de la que hace el / la docente, a plantear expectativas propias no sólo las que cada disciplina dispone, a crear propuestas individuales o grupales además de las institucionales, a ejercitar la reflexión sobre procesos y resultados con la ayuda y acompañamiento docente, a aprender de la auto-evaluación además de la heteroevaluación, a generar nuevos proyectos no sólo los previstos curricularmente.

Las formalizaciones en términos de calificaciones, dentro del régimen propuesto por el sistema, se piensan no desde el encasillamiento en escalas universales previamente diseñadas que vuelven a categorizar a los sujetos de distintos contextos socio-culturales bajo iguales condiciones pedagógicas, sino desde la posibilidad de construirlas a partir del conocimiento de las condiciones de un grupo, según criterios pedagógicos-institucionales amplios y flexibles.

Las instancias de acreditación de saberes correspondientes a períodos preestablecidos por el sistema así como las de promoción, correspondientes a la finalización de años, ciclos y niveles (egreso), son algunas de las tensiones que enfrentan los docentes por los tiempos y decisiones que implican. Dar cumplimiento a dichas instancias sin detenerse lo suficiente en la interpretación de la información recogida implica acotar los procesos privando a los alumnos de lo más rico y formativo de la evaluación: la valoración.

Si en la propuesta de sostener y profundizar la evaluación formativa, el / la docente ha gestionado estos espacios de participación democrática, la evaluación entra en conexión con muchas

otras prácticas institucionales, entre ellas, el trabajo colaborativo y la convivencia pacífica, que contribuyen a la prevención de conflictos escolares.

Habilita también las de orientación educacional que intentan generar la búsqueda de respuestas y ofrecer la ayuda y acompañamiento necesarios para la toma de decisiones que el alumno va asumiendo durante el cursado, no sólo al momento de una elección final traducida en términos de 'carrera'.

Los alumnos de la escuela secundaria al tomar decisiones en relación a su futuro, las van construyendo desde los recorridos del Ciclo Básico Común y el Orientado y el itinerario formativo Juventud, Participación y Ciudadanía.

Estructura Curricular Preliminar del Ciclo Básico Común de la Escuela Secundaria Entrerriana

Espacio Curricular		CICLO BÁSICO COMÚN DE LA ESCUELA SECUNDARIA								
		1° Año Ciclo Básico Común			2° Año Ciclo Básico Común			3° Año Ciclo Básico Común		
		Cantidad de horas cátedras semanales	Cantidad de horas cátedras anuales	Cantidad de horas de reloj anuales	Cantidad de horas cátedras semanales	Cantidad de horas cátedras anuales	Cantidad de horas de reloj anuales	Cantidad de horas cátedras semanales	Cantidad de horas cátedras anuales	Cantidad de horas de reloj anuales
Ciencias Naturales	Biología	3	78	52	3	78	52	3	78	52
	Ciencias Físico Química	3	78	52	2	52	34 hs. 40 min.	2	52	34 hs. 40 min.
Ciencias Sociales	Historia	3	78	52	3	78	52	3	78	52
	Geografía	3	78	52	3	78	52	3	78	52
Educación Física		3	78	52	3	78	52	3	78	52
Educación Musical		1	26	17 hs. 20 min.	2	52	34 hs. 40 min.	2	52	34 hs. 40 min.
Educación Plástica y Visual		1	26	17 hs. 20 min.	2	52	34 hs. 40 min.	2	52	34 hs. 40 min.
Educación Tecnológica		2	52	34 hs. 40 min.	4	104	69 hs. 20 min.	4	104	69 hs. 20 min.
Formación Ética y Ciudadana		1	26	17 hs. 20 min.	3	78	52	3	78	52
Juventud, Participación y Ciudadanía		2	52	34 hs. 40 min.	2	52	34 hs. 40 min.	2	52	34 hs. 40 min.
Lengua y Literatura		6	156	104	6	156	104	6	156	104

RESOLUCION N° 0747 C.G.E.
Expte. Grabado N° (975331).-

Lenguas Extranjeras	3	78	52	3	78	52	3	78	52
Matemáticas	6	156	104	6	156	104	6	156	104
Total	37	962	641 hs. 20 min.	42	1092	728	42	1092	728
Proyecto Tutoría	2	52	34 hs. 40 min.	2	52	34 hs. 40 min.	2	52	34 hs. 40 min.
Totales	39	1014	676	44	1144	762 hs. 40 min.	44	1144	762 hs. 40 min.

La Ley Nacional N° 25.864 fija un ciclo lectivo anual mínimo de 180 días efectivos de clase, por lo tanto, hay aproximadamente 26 semanas de clase

Ciclo Básico Común de la Escuela Secundaria

Lineamientos Curriculares Preliminares para Ciencias Naturales

Fundamentación

Atendiendo a los propósitos antes mencionados de la Educación Secundaria, los Lineamientos Curriculares de las Ciencias Naturales se configuran integrando los soportes: epistemológico, psicopedagógico y sociocultural.

Teniendo en cuenta **lo epistemológico** las Ciencias Naturales están integradas por la Biología, la Física, la Química y las Ciencias de la Tierra. Estas ciencias estudian la Naturaleza desde su complejidad, buscando modelos predictivos que incorporan el azar y la indeterminación. Se caracterizan por un cuerpo teórico provisorio, como también por los procesos de construcción y por los valores culturales anhelados en este territorio del saber.

Estudiar la Naturaleza desde su complejidad es pensar los sistemas naturales como sistemas abiertos, en constantes intercambios de materia y energía con el entorno, donde las partes constituyen el todo, pero a su vez el todo está en cada una de las partes y como espacios de confluencia complementaria de elementos que puedan aparecer como antagónicos, pudiendo explicárselos provisionalmente a través de un diálogo disciplinar.

Además del soporte epistemológico, es necesario considerar la finalidad de la enseñanza de las ciencias, que no es la formación de científicos, sino la formación científica básica de los estudiantes como parte de la formación ciudadana, (Tedesco, 2008). Por lo tanto, la Educación Secundaria deberá ofrecer, a la futura ciudadanía en formación, un marco de análisis e interpretación de la realidad compleja, que le permita construir un mundo más justo socialmente.

Para lograr alcanzar esta propuesta, una educación en ciencias para todos, no debe alejarse del proceso de construcción de las ideas científicas, pues es muy difícil comprender los conceptos científicos fundamentales sin un entendimiento de los modos en que se produce el conocimiento a través de la investigación. Se trata de ir más allá de la habitual transmisión de conocimientos científicos debiendo incluir una aproximación a la naturaleza de la ciencia y a la práctica científica, poniendo énfasis en las relaciones ciencia, tecnología y sociedad con vistas a favorecer la participación ciudadana en la toma fundamentada de decisiones (Bybee y DeBoer, 1994; Bybee, 1997; Marco, 2000).

Los estudios pormenorizados acerca de la construcción de los conceptos científicos sugieren formas de abordaje que incluyan el planteo de situaciones problemáticas, la formulación de hipótesis, el diseño y realización de experiencias, los razonamientos rigurosos, que son también las características distintivas de los científicos cuando hacen investigación. Consecuentemente es necesario generar una educación en las ciencias cuyo foco sea el proceso de reconstrucción de las ideas científicas, donde los alumnos incorporen los nuevos conocimientos a su esquema de saberes previos.

La falta de coordinación entre las disciplinas que integran el área es una preocupación compartida por los distintos actores del sistema educativo de la provincia y, al mismo tiempo, una búsqueda constante por parte de los docentes. Esta debilidad dificulta el logro de aprendizajes

significativos por parte de los alumnos, influyendo en parte, en el alto nivel de repitencia de los mismos.

Teniendo en cuenta lo anterior proponemos para el Ciclo Básico Común de la Educación Secundaria, abandonar la lógica de la fragmentación, donde por un lado esté presente el recorte y conocimiento de la disciplina, conjuntamente con las exigencias de complementar e integrar con otras, posibilitando el diálogo entre ellas.

Para atender lo expresado y posicionarnos a favor de una ética que apuesta por el ambientocentrismo, como forma de diálogo entre la naturaleza y la sociedad, sugerimos ambientalizar el currículum. Es decir, construir una dimensión de sujeto como unidad compleja, respetuoso de la diversidad natural. En efecto, se trata de intentar construir otras representaciones del mundo, de la naturaleza, de las ciencias y de la tecnología.

Propuesta de selección y organización de contenidos

En la selección de contenidos se adoptaron como criterios: la importancia en la estructura lógica de la disciplina, su potencial explicativo, su nivel de complejidad, su relevancia funcional y social y la pertinencia respecto a los NAP.

Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación de la Nación (CFCE 2006) “constituyen un conjunto de saberes que deben formar parte de la educación de los jóvenes, tanto por significación subjetiva y social como por su potencialidad para construir” y “deberán actuar como referentes y estructurantes de la tarea docente”, para “garantizar que todos los habitantes alcancen competencias, capacidades y saberes equivalentes con independencia de su ubicación social y territorial”.

Si bien el Consejo General de Educación de la provincia de Entre Ríos propone, para el año lectivo 2009, implementar el Ciclo Básico Común de la Educación Secundaria y no modificar por el momento la caja curricular, sugerimos, para continuar el proceso de Re-significación, atender dentro del espacio curricular Biología los ejes de los NAP: “En relación con los seres vivos: diversidad, unidad, interrelaciones y cambios” y “En relación con la Tierra, el universo y sus cambios” y en el de Físico-química: “En relación con los materiales y sus cambio” y “En relación con los fenómenos del mundo físico”

Para la secuenciación de contenidos consideramos importante darles prioridad a las variables y fuentes de información señaladas por Del Carmen (1996) y Camaño (1997):

- Las características evolutivas de los estudiantes y su madurez intelectual.
- La historia de las ciencias que traza un posible camino en el tratamiento de ciertos contenidos, atendiendo a las dificultades que puedan encontrarse y a los posibles modos de superarlas.
- El soporte epistemológico que permite detectar los requisitos conceptuales, metodológicos y actitudinales que presenta la construcción de un determinado conocimiento e informa de la existencia de dificultades para su aprendizaje.
- Las concepciones alternativas y dificultades de aprendizajes intrínsecas de las ciencias y las relativas al pensamiento y la forma de razonamiento de los estudiantes.
- La elección de un contenido organizador, que pueden ser los conceptos, procedimientos o los contenidos: ciencia-tecnología y sociedad.

- El desarrollo continuo, ordenado y progresivo de las ideas, de lo cualitativo a lo cuantitativo y de lo más simple a lo más complejo.

Además de los criterios generales señalados, proponemos, realizar secuencias que potencien la comprensión del proceso de construcción de los conceptos. Esta orientación implica avanzar desde el mundo macroscópico e introducir progresivamente el mundo submicroscópico como consecuencia de las hipótesis que se construyen para interpretarlo. Lo anterior no supone un enfoque historicista rígido, puesto que se pretende aprender los conceptos desde una perspectiva evolutiva, no la historia exacta de su evolución. Lo importante es situar los conceptos con relación al problema que dio origen a su elaboración.

Es necesario destacar que no se trata únicamente de una serie de conceptos, sino que simultáneamente convendría considerar los procedimientos y actitudes que están relacionadas con ese campo del saber, las cuales podrán traducirse en los valores que el alumno incorpore a su vida y a la manera de comprenderla.

Atendiendo a lo expresado anteriormente y a las características del mundo natural, los contenidos a construir por los estudiantes, en los tres años del Ciclo, tanto en Biología como en Físico-química podrían organizarse a través de tres ejes vinculantes y no parcelados.

El eje procedimental está relacionado las formas de interrogación y de diálogo con la naturaleza. Tiene como propósito el acercamiento de la forma de producción del conocimiento científico de los expertos al modo de pensar de los alumnos y a la construcción de significado por parte de ellos.

El eje actitudinal atiende el desarrollo de la curiosidad y la responsabilidad, con el placer de atreverse a la producción del conocimiento, y con la aceptación de las limitaciones que impone el mundo natural a nuestros deseos, como también la actitud comprometida de los estudiantes con su medio.

El eje cognitivo comprende un conjunto de conceptos específicos de las disciplinas, los cuales están incorporados dentro de cada descripción y explicación de un sistema natural. Dentro de este eje proponemos como **metaconceptos o conceptos integradores**: la *organización*, la *diversidad*, la *interacción* y los *cambios*. La profundidad de tratamiento y desarrollo de los mismos podría ser la base conceptual adecuada para construir formas de pensamiento complejas.

A continuación realizaremos una breve caracterización de los metaconceptos citados:

La organización es un concepto estructurante, que permite comprender desde una visión dinámica, que todos los objetos de estudio están formados por elementos, que a su vez son sistemas, y que, interactúan de alguna forma, (Rogerio, F 2008). Esto conlleva a una serie de niveles de organización como el ecológico, el biológico, el molecular y el submicroscópico.

En síntesis, este concepto de organización supone ver cualquier fenómeno a diferentes escalas (desde la submicroscópica hasta la macroscópica) y desde diferentes disciplinas (Biología, Física, Química, Geología, Historia, etc.).

El concepto antes descrito está fuertemente ligado y da sentido al de *Interacción*, el cual se define como una acción recíproca entre dos o más objetos de estudio con una o más propiedades homólogas.

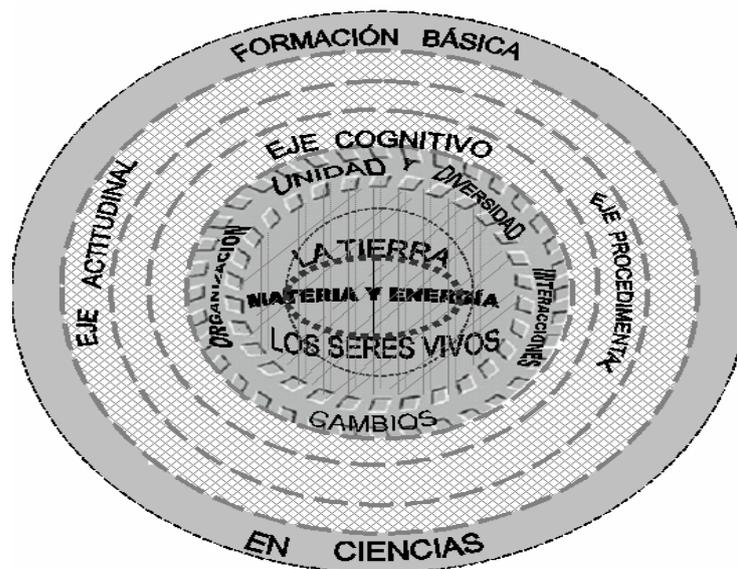
Las interacciones que se producen en los distintos niveles de organización de la materia, suponen intercambios de materia y energía, dando lugar a una nueva organización y produciéndose de esta manera cambios en el sistema.

Los *cambios* se producen en toda la Naturaleza y aumentan en relación con el número de interacciones. Estas transformaciones constantes conllevan a cambios que pueden ser reversibles o irreversibles. Por ejemplo: cambios en los estados de agregación de la materia por acción del calor, de posición de un cuerpo por efecto de una fuerza y los cambios en los seres vivos al adaptarse al ambiente.

La *diversidad y la unidad*, son también un concepto estructurante de las Ciencias Naturales pues en todo sistema natural existe: diversidad de componentes, diversidad de propiedades, diversidad de interacciones las cuales pueden producir diversidad de cambios y por ende de organizaciones. Sin embargo, el estudio de los sistemas naturales permite encontrar analogías de estructura y funcionamiento entre ellos, lo que evidencia principios de unidad aplicable, por ejemplo, las leyes que rigen el universo, los procedimientos científicos comunes a todas las ciencias..

Para propiciar una mayor especificación de los conceptos integradores hemos seleccionado como **Núcleos de contenidos**: “**La Tierra y los Seres Vivos**” y “**Materia y Energía**”. Es necesario remarcar que estos núcleos, comunes a los tres años, están atravesados por la naturaleza de las ciencias, como también por la aplicabilidad de sus conocimientos y por ende por las relaciones dialécticas que se establecen entre ciencias-tecnología-sociedad.

Lo expresado hasta el momento se representa en el siguiente esquema organizador:



A continuación, se sugieren los contenidos que se podrían trabajar en

Los dos espacios curriculares, Biología y Físico-química enfatizando la importancia del recorrido por los tres niveles de conocimiento de la materia: el nivel macroscópico (lo observable), el microscópico (el de las partículas y sus interacciones) y el simbólico (los símbolos, fórmulas, gráficas, diagramas, etc.).

Al introducir el espacio curricular **BIOLOGIA**, en el Ciclo Básico Común de la Escuela Secundaria Obligatoria, tomamos como núcleo de contenidos **“La Tierra y los Seres Vivos”**.

El campo del saber de esta ciencia se vuelve sumamente importante para los alumnos, debido a que en esta etapa se ve agudizada la búsqueda de la explicación de los fenómenos que se producen en la naturaleza, quienes manifiestan creciente interés por los cambios que observan en ella, específicamente en los seres vivos, así como en su propio cuerpo.

En el espacio curricular **FISICO-QUÍMICA**, la elección del núcleo temático **“La Materia y la Energía”**, se fundamenta en que tanto una como la otra son dos componentes esenciales de todo sistema natural y cuya cantidad combinada es fija en el Universo. Todos los cuerpos del universo al tener masa, ocupan un lugar en el espacio e impresionan nuestros sentidos; están formados por materia.

La Energía, es uno de los conceptos que más ayuda a construir una representación de los efectos de las interacciones entre diferentes sistemas. La posibilidad de intercambiar, transformar y conservar la energía, es una noción muy abarcativa y aplicable a numerosos procesos naturales. La idea de propagación de la energía a través de ondas, como las electromagnéticas, sonoras, etc, es también integradora al permitir interpretar a través de ella un gran número de fenómenos que se producen en la naturaleza.

Primer Año

La Tierra y los Seres Vivos

Para aproximarnos a una nueva forma de pensar la realidad, proponemos en el *primer año* del CBC, mirar en el Universo, la organización del **Planeta Tierra** como un macrosistema, integrado por otros sistemas: Hidrósfera, Geósfera, Atmósfera y Biósfera. Por lo tanto, el agua y el aire son componentes indispensables para la vida sobre la Tierra y fundamentales en la organización de los ecosistemas. Al mismo tiempo, estos conceptos permiten comprender la posibilidad de renovación-reutilización de los recursos naturales y las consecuencias de las decisiones y acciones humanas sobre el ambiente y la salud.

Al referirnos al conocimiento del mundo vivo, se atenderá el reconocimiento, organización y ordenamiento de los **Seres Vivos** y la importancia que tienen los mismos en el intercambio de materia y energía en los ecosistemas. Todos estos conocimientos deberán estar insertados en un contexto ecológico para interpretar las relaciones tróficas, su representación en cadenas y redes alimentarias, como también el reconocimiento del papel de productores, consumidores y descomponedores.

Se propone profundizar la noción de ser vivo como sistema abierto, focalizando el estudio en el hombre, atendiendo la función de nutrición considerando los sistemas involucrados en ella (digestivo – circulatorio – respiratorio - excretor). Es muy importante remarcar la relación de la nutrición con la salud y la calidad de vida.

La Materia y la Energía

En cuanto a los **materiales**, en el *primer año del CBC*, se abordarán desde el nivel macroscópico y simbólico: las propiedades generales y específicas, la clasificación utilizando diferentes criterios, los métodos de separación y fraccionamiento de fases, los materiales de aplicaciones tecnológicas y el lenguaje de la química, para el reconocimiento de algunas propiedades de los materiales presentes en los alimentos y en otros materiales tecnológicos o de uso masivo, la identificación de los métodos mecánicos para separar mezclas y fraccionar una solución en procesos industriales y/o artesanales, la iniciación en el uso de la tabla periódica y el reconocimiento de símbolos y fórmulas de sustancias conocidas, el uso de reactivos para la identificación de sustancias relacionadas con la nutrición y el reconocimiento de materiales que puedan causar deterioro ambiental a escala local y regional.

En cuanto a la **Energía**, se abordarán las manifestaciones, transformaciones, transferencia, degradación y conservación para la interpretación de procesos asociados a fenómenos físicos, por ejemplo el uso del intercambio de energías cinética y potencial para interpretar los cambios asociados a procesos mecánicos y en la interpretación del trabajo, el calor y la radiación como variación de energía, enfatizando en algunos procesos de transferencia y disipación. Fuentes de energía para reconocer la importancia del cuidado de las fuentes no renovables ante una crisis energética.

Segundo Año

La Tierra y los Seres Vivos

- En el *segundo año*, es importante realizar la descripción de los principales efectos que experimenta la **Tierra** como integrante del Sistema Solar. También incluimos la explicación del movimiento de diversos materiales entre la atmósfera, la geósfera y la hidrósfera, como efecto de la energía proveniente del Sol.

A medida que avanzamos en el Ciclo, considerando **los seres vivos**, distinguimos la organización de las primeras células, diferenciando la célula procariota de la eucariota vegetal y eucariota animal. Estos temas, que se desarrollarán en *segundo año*, permitirán adoptar distintos criterios de clasificación de los seres vivos destacando la división clásica en Cinco Reinos y tres Dominios

- Es primordial remarcar la relación entre los seres vivos y de estos con el ambiente, así como el reconocimiento de esta función en el organismo humano a través del análisis de situaciones donde se evidencien procesos de captación y procesamiento de la información y elaboración de respuestas, que permitan avanzar en la construcción de la noción de organismo como sistema integrado y abierto

- Para la caracterización de la función de relación en el organismo humano se tiene que atender a los sistemas involucrados: osteo-artro-muscular, neuroendocrino y, además, el sistema integumentario, para destacar la autorregulación y control, asociada con los cambios en los ambientes interno y externo.

La Materia y la Energía

En el *segundo año* se propone trabajar las propiedades de las soluciones, como por ejemplo la concentración. También se incluye la clasificación según diferentes criterios y los factores que influyen en la solubilidad de una sustancia, para la predicción de algunas consecuencias ambientales de la solubilidad de las sustancias en distintos medios o de la modificación de ella por otros factores como la temperatura y su aplicación en la argumentación de medidas de cuidado ambiental. El modelo cinético molecular para explicar, como resultado de las interacciones entre partículas, las propiedades de los estados de agregación, los cambios de estado, los procesos de disolución, cristalización, ósmosis y diálisis. La teoría atómico-molecular para el reconocimiento de los constituyentes de la materia tales como: moléculas, átomos e iones.

Se abordarán las características, clasificación y representación de fuerzas, como también la noción de campo, para el reconocimiento de la fuerza como agente físico capaz de cambiar la forma o velocidad del objeto; la introducción a la noción de campo como zona del espacio donde se manifiestan interacciones de diferente naturaleza; el reconocimiento de que a los campos gravitatorio y eléctrico se les puede asociar una energía potencial; el análisis de experiencias donde aparecen interrelaciones eléctricas y magnéticas, por ejemplo, en un electroimán. Las interacciones entre partículas para interpretar variables macroscópicas como volumen, presión y temperatura en términos de la energía que interviene en los procesos submicroscópicos.

Tercer Año

La Tierra y los Seres Vivos

En consecuencia al mirar la **Tierra**, en el *tercer año*, los estudiantes podrán realizar una interpretación del clima terrestre a partir de modelos, con variables como la posición geográfica, altitud, presencia de agua en superficie y/o tipo de vegetación. Además, se plantea la comparación desde un punto de vista histórico y mecánico, entre los modelos geocéntrico y heliocéntrico del universo y también la aproximación al tiempo geológico para construir una historia de la Tierra.

En este año, los jóvenes habrán logrado las bases cognitivas para analizar **los seres vivos** y para comprender la reproducción a nivel celular, renovación de tejidos y el mecanismo de producción de gametas y la transmisión de caracteres. Los conceptos básicos de genética para la interpretación de los mecanismos hereditarios, propuestos por Mendel desde la teoría cromosómica de la herencia a las temáticas científicas actuales que generan debates en la sociedad (clonación, alimentos transgénicos, huellas de ADN, etc.). También se plantea la caracterización de las estructuras y procesos relacionados con la reproducción humana y con la importancia de la toma de decisiones responsables en salud reproductiva humana.

La Materia y la Energía

En el *tercer año* se abordarán las transformaciones químicas para el reconocimiento de las reacciones involucradas en la vida cotidiana y en acciones preventivas y reparadoras del deterioro ambiental, como también para el reconocimiento de algunas variables que influyen en la velocidad de las reacciones utilizadas en procesos industriales y artesanales. La teoría atómico-molecular para explicar la ley de conservación de la masa y los cambios químicos como reacomodamiento de partículas, comenzando a hacer uso del lenguaje simbólico mediante ecuaciones. El modelo actual simplificado para la aproximación al concepto de reacción nuclear y la tabla periódica como instrumento para el estudio sistemático de los elementos.

Para el *tercer año* se proponen Las Leyes de Newton, para utilizarlas como marco explicativo para algunos fenómenos físicos como por ejemplo el aumento de rapidez que adquiere un auto que no arranca y es empujado, la atracción gravitatoria, etc., la representación de los fenómenos físicos mediante expresiones matemáticas. La luz para la aproximación a la idea de luz como fenómeno ondulatorio y la contrastación histórica entre el modelo corpuscular y ondulatorio. El sonido para la aproximación a la idea de fenómeno ondulatorio y su utilización en la fabricación de productos tecnológicos.

Es importante destacar que al culminar el **Ciclo Básico Común** los alumnos tendrán un conocimiento del medio, los fenómenos naturales, una aproximación al desarrollo histórico de las teorías científicas que explican la evolución de la Tierra y de los seres vivos. Además, tendrán conocimientos de los seres vivos y una visión integral del organismo humano: su estructura, función e interacción para promover actitudes de responsabilidad frente a su propio cuerpo, a los otros, a los derechos humanos, a la valoración, la protección y la conservación del patrimonio natural y cultural, razones inseparables del pensamiento basadas en una concepción compleja.

La educación científica atendiendo a los núcleos de conocimientos “La Tierra y Los seres vivos” desarrollado por una Biología integrada y “Materia y Energía” desde la especificidad Físico-química, aparece así como una necesidad del desarrollo social y personal.

A modo de reflexión

Consideramos que lo presentado es una de las formas de seleccionar y organizar los contenidos, pues la identificación de los mismos constituye una fase que guía una tarea, que continúa en la escuela mediante:

- La mirada profesional y el pensamiento reflexivo de los equipos directivos y docentes evidenciado en los aportes realizados en las distintas actividades propuestas en el marco de la Re-significación de la Escuela Secundaria.
- La disposición de los estudiantes para desempeñar su rol y la necesidad de aprendizaje, así como las inquietudes de las familias y el acompañamiento que ellas hagan en el desarrollo de la escolaridad obligatoria de sus hijos.
- Inclusión de los requerimientos de la realidad de su contexto y de la comunidad.

Bibliografía

- Audesirk, T., *et al.* (2003): *La Vida en la Tierra*: 6ª edición: México: Prentice Hall.
- Atkins, P. y otro (1998): *Química: Moléculas, materia, cambio*: Tercera edición: Barcelona: Ediciones Omega.
- Curtis, E., (2000): *Biología* 6ta.Edición.Editorial Médica Panamericana. Bs.As. Argentina
- Gedtyes, E.*et. al.* (1997): *Física clásica y moderna*. México: Edit. Mc Graw Hill.
- Gil, D, (1991): *La enseñanza de las Ciencias de la educación Secundaria*: España: ICE HORSORI.
- Giordano, María y otros. (1991): *Enseñar y aprender Ciencias Naturales, Reflexión y práctica en la Escuela Media*. Argentina: Troquel educación.
- Novo M. (1995): *La Educación Ambiental: Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Universitas.
- Pozo J.I., *et. al.* (1999): *El cambio de las concepciones de los profesores sobre el aprendizaje: en Educación Científica*. España: Universidad de Alcalá.
- Solomon, E. P., *et. al.* (2001): *Biología*, 5ª edición. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Tedesco, J.C. (2005): *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Tipler, P. (2003): *Física para la Ciencia y la Tecnología*: Argentina: Edit. Reverté .S.A.
- Wagensberg, J. (1985): *Ideas sobre la Complejidad del Mundo*. Barcelona: Tusquets.

Documentos

- CFCE. (2006): Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) – Tercer ciclo- Ministerio de Educación de la Nación – Argentina.
- C.G.E. (2008): Documento 1 “*Sensibilización y Compromiso*” de la Re-significación de la escuela secundaria Entrerriana, Entre Ríos. Argentina.
- C.G.E. (2008): Documento 2 “*Curricular – Epistemológico*” de la Re-significación de la escuela secundaria Entrerriana, Entre Ríos. Argentina.
- C.G.E. (1997): Diseño curricular educación General Básica (Versión preliminar) Entre Ríos-Argentina
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1996): Fuentes para la transformación curricular. Ciencias naturales. Argentina.

Lineamientos Curriculares Preliminares para Ciencias Sociales**Fundamentación**

Pensar en las Ciencias Sociales nos lleva a cuestionar, con qué contenidos y de qué manera llegar a nuestros alumnos, es por eso que en éste espacio se ha tomado conjuntamente a la Historia y la Geografía para intentar explicar las complejas relaciones entre el hombre y su espacio a través del tiempo. Su enseñanza en el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria se presenta como una instancia fundamental para el afianzamiento y la profundización de las etapas anteriores y

particularmente, como el momento adecuado para posibilitar construcciones de mayor complejidad conceptual y metodológica de modo tal que adquieran significado, acorde a las posibilidades que ofrece el pensamiento de los alumnos de este ciclo.

Se plantean como objetos de análisis los distintos procesos que dan sentido a las acciones y producciones humanas en una perspectiva espacial y temporal con una permanente referencia al presente. Ello supone que los conceptos propios de las Ciencias Sociales deberán contribuir a facilitar una mirada global del área, de modo tal que sea posible establecer diversas relaciones a partir del empleo y entrecruzamiento de distintas escalas de análisis, para abordar los procesos, conflictos y tensiones que configuren el espacio mundial desde una mirada de América y Argentina. Ahora bien, ¿qué conocimientos sistematizados ofrecen las Ciencias Sociales?, ¿qué implica pensar en términos de procesos sociales? ¿cómo incluir la actualidad en el trabajo del aula?

Desde el campo disciplinar de la Geografía, la inclusión de problemáticas territoriales y ambientales, ofrecen un escenario de importantes transformaciones, que se pueden analizar y explicar desde las complejas relaciones históricas entre la sociedad y la naturaleza y que dan como resultado un espacio geográfico en permanente proceso de cambio. Se trata de reflexionar sobre las principales cuestiones de la sociedad como el deterioro ambiental, el cambio climático, el desigual acceso a los recursos, el hambre y la pobreza.

En tanto que desde la Historia la comprensión y explicación de esta realidad considera a los fenómenos sociales en sus distintos niveles de análisis social, económico, político y cultural teniendo en cuenta las articulaciones y los vínculos que la atraviesan. Esto hace que sea sumamente importante considerar, por ejemplo, cómo cada sociedad organiza la producción y distribución de bienes y servicios para asegurar la subsistencia y la reproducción, así como las relaciones de intercambio en el mercado; analiza las formas de organización que se dan en la sociedad civil identificando a los sujetos sociales y a las distintas maneras de manifestar los conflictos o de construir los consensos.

Comprender estos problemas implica el dominio de conceptos propios de las Ciencias Sociales tales como: *Espacio geográfico*, en tanto construcción social que requiere un conocimiento de procesos físicos y prácticas sociales; *Tiempo histórico* entendido desde su dimensión de continuidad y cambio, como así también desde la centralidad de la relación pasado presente y *Actores sociales* a partir de los cuales es posible dar cuenta de las múltiples racionalidades, intencionalidades y posibilidades de aquellos grupos que por lo general han quedado al margen de la explicación social de la realidad: los jóvenes, las mujeres, los pueblos originarios, los desocupados etc.

En este sentido, la idea de proceso debe permitir la explicación y comprensión de los fenómenos del presente reconociendo en él las permanencias y cambios respecto del pasado. En este devenir se relacionan las acciones realizadas por los sujetos en todos los planos de la vida social, con lo cual, éste concepto supone la puesta en juego de la noción de cambio social resultante del proceso de transformación que abre paso a otras construcciones y para cuya explicación es necesario apelar al principio de multicausalidad que permite identificar las múltiples variables que configuran una realidad esencialmente compleja.

Por otra parte, lo metodológico-estratégico hace visible, entre otras cosas, la enseñanza de contenidos y más allá de los distintos modos de abordarlos en el trabajo áulico, creemos que el mayor desafío en ciencias sociales descansa en “...cómo centrar su eje en *enseñar contenidos significativos en forma significativa...*” (Iaies y Segal: 2006). Si una propuesta didáctica no logra dar una respuesta equilibrada a los aspectos disciplinares, psicológicos y metodológicos no garantizará la posibilidad de aprendizajes genuinos.

Los contenidos del campo de las ciencias sociales que la escuela debe enseñar, no son solamente hechos sino también conceptos, métodos de investigación, verificación, procedimientos argumentativos, etc., indispensables para concatenarlos en explicaciones, apropiarse de información relevante, trabajarla, extraer conclusiones y tomar contacto con valores éticos y morales. Con lo cual el trabajo en el aula debería reflejar una metodología que ofrezca a los alumnos oportunidades para que confronten sus imágenes y representaciones y se acerquen paulatinamente a esas ideas más complejas. Como así también que permita un uso activo del conocimiento que implique aprender a pensar con lo que se aprende, entendiendo comprensión como: no sólo poseer el conocimiento sino que con él y a partir de él se logre explicar, ejemplificar, justificar y generalizar en ciencias sociales (Perkins: 1995)

La lógica de los Ejes

A fin de permitir la articulación lógica y epistemológica de los contenidos se ha optado por la elaboración de ejes en busca de una estructura que les dé sentido y colabore en este camino de transición, hacia los nuevos Diseños Curriculares Provinciales, a construir ideas más generales e inclusivas acerca del mundo, potenciando habilidades integradoras y de síntesis. Entendiendo la especificidad y el carácter de éste Ciclo Básico Común se plantea el desafío de abordarlo atendiendo a una mayor complejización, no sólo en cuanto a la discusión de los contenidos sino a las competencias que se deberán construir en esta instancia. De allí que consideramos que la categoría de sujeto, deberá ser considerada acentuando la noción de proceso como elemento central. Así podemos ver en el análisis de los procesos espaciales y temporales los cambios y permanencias que atraviesan los fenómenos naturales, sociales y culturales entre otros.

Esto organiza y define el Área de Ciencias Sociales para el Ciclo Básico Común de la Escuela Secundaria tomando como base para su elaboración los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios.

Primer Año

El mapa político del mundo denota cambios en los distintos tipos de relaciones entre países, fundamentalmente, en la forma en que se organizan para satisfacer sus necesidades básicas, distribuir la riqueza, legitimar el poder. Se hace entonces indispensable, la comprensión y la explicación de los múltiples e interrelacionados orígenes y consecuencias del surgimiento, desarrollo y crisis, de Estados y Sociedades en el marco de sus creencias, valores y costumbres.

Este mundo, constituido por diferentes ambientes, comporta una variedad importante de recursos naturales como así también una variada gama en las formas de aprovechamiento. Esto

implica necesariamente la comprensión y explicación de los causales e implicancias de los problemas ambientales así como de las políticas ambientales de mayor relevancia.

Las características de la población mundial requieren de la comprensión y la explicación de sus principales problemáticas, particularmente las vinculadas con la distribución, las migraciones y las condiciones de vida, como así también, de sus actores sociales promotores de procesos productivos.

Eje 1: Lugares y espacios geográficos: relaciones entre las prácticas sociales y los procesos físicos

Este eje nos remite al análisis de los conflictos y tensiones entre sociedad, economía y territorio en el marco de una reestructuración global. Explicar los problemas que se presentan en el mundo real, exige un conocimiento sustancial de la relación entre las prácticas sociales y los procesos físicos. Las transformaciones socio-territoriales en el marco de los actuales procesos sociales y físico-naturales configuran los diversos escenarios de las sociedades humanas.

Una interpretación crítica de la cuestión del uso y la producción social del espacio, así como la redefinición de los territorios y el nuevo papel de los lugares, exigen comprender y explicar la gran diversidad ambiental como así también los contrastes y desigualdades socio-económicas y culturales que configuran las relaciones entre los espacios y sociedades.

Eje 2: Actividades humanas y organización social: cambios y continuidades a través del tiempo y el espacio

Desde este eje se propone un análisis de los procesos desde los cuales se configura la trama de relaciones que particulariza la construcción de distintos tipos de sociedades. Esto supone el análisis de los acuerdos y consensos, como así también de los conflictos y sus modos de resolución, entre la sociedad civil, los partidos políticos, organizaciones diversas y el Estado. La ideología cobra mucha preponderancia en relación estrecha con el poder y los actores, siendo éstos constructores de relaciones y espacios sociales, a partir de diferentes actividades en el marco de los cambios y las permanencias.

Estos dos ejes cobran sentido si se los considera articuladamente y direccionados hacia la creación y recreación de significados posibles de ser apropiados por el sujeto, permitiéndole un abordaje tanto desde su propia realidad y desde otras en todos los tiempos y espacios enfatizando la dimensión de los procesos, para cada año del Ciclo Básico Común.

Segundo Año

El mapa político de América en sus distintas formas de organización hace necesario el abordaje las principales áreas de conflicto y tensión y el rol que desempeñan los organismos interamericanos e internacionales de cooperación.

Se hace sumamente valiosa la comprensión y la explicación de las sociedades indígenas americanas en relación a cómo conformaron sus sistemas de creencias, organizaron el trabajo, distribuyeron la riqueza y jerarquizaron y legitimaron socialmente a través del culto. Como así

también, el análisis crítico de los procesos de conquista y colonización europea por los que atravesaron, enfatizando en el impacto sobre las sociedades indígenas y en las variadas relaciones que estas establecieron con los conquistadores. En este sentido el sistema colonial hispanoamericano, imprimió un sello particular que caracterizó el vínculo colonial y que junto con los posteriores cambios generados por la Revolución Francesa e Industrial ameritan un análisis tendiente a comprender y explicar políticas e ideologías, como así también relaciones culturales, sociales, económicas y de producción.

En este marco, los distintos ambientes del continente americano, comportan una gran variedad recursos naturales y formas de aprovechamiento, que en muchas oportunidades éste último deriva en problemas ambientales con distintas escalas geográficas implicadas; y que para el análisis de sus causas y consecuencias las políticas ambientales son un factor importante.

En este continente la diversidad de su población se traslada a una gran diversidad de problemáticas, especialmente vinculadas con la distribución, estructura y dinámica de la población; las migraciones y las condiciones de vida y de trabajo, los procesos productivos y la relación de las tecnologías de producción, información y comunicación en las formas de organización territorial.

Eje 1: Lugares y espacios geográficos: relaciones entre las prácticas sociales y los procesos físicos

Este eje nos remite al análisis de los conflictos y tensiones entre sociedad, economía y territorio en el marco de una reestructuración global. Explicar los problemas que se presentan en el mundo real, exige un conocimiento sustancial de la relación entre las prácticas sociales y los procesos físicos. Las transformaciones socio-territoriales en el marco de los actuales procesos sociales y físico-naturales configuran los diversos escenarios de las sociedades humanas.

Una interpretación crítica de la cuestión del uso y la producción social del espacio, así como la redefinición de los territorios y el nuevo papel de los lugares, exigen comprender y explicar la gran diversidad ambiental como así también los contrastes y desigualdades socio-económicas y culturales que configuran las relaciones entre los espacios y sociedades.

Eje 2: Actividades humanas y organización social: cambios y continuidades a través del tiempo y el espacio

Desde este eje se propone un análisis de los procesos desde los cuales se configura la trama de relaciones que particulariza la construcción de distintos tipos de sociedades. Esto supone el análisis de los acuerdos y consensos, como así también de los conflictos y sus modos de resolución, entre la sociedad civil, los partidos políticos, organizaciones diversas y el Estado. La ideología cobra mucha preponderancia en relación estrecha con el poder y los actores, siendo éstos constructores de relaciones y espacios sociales, a partir de diferentes actividades en el marco de los cambios y las permanencias.

Estos dos ejes cobran sentido si se los considera articuladamente y direccionados hacia la creación y recreación de significados posibles de ser apropiados por el sujeto, permitiéndole un abordaje tanto desde su propia realidad y desde otras en todos los tiempos y espacios enfatizando la dimensión de los procesos, para cada año del Ciclo Básico Común.

Tercer Año

La organización política del territorio argentino, en sus distintas etapas en el proceso de organización territorial admite la comprensión y explicación del proceso de construcción del Estado Nacional Argentino, en el marco de la expansión capitalista y de la división internacional del trabajo, teniendo en cuenta los acuerdos y conflictos de los actores sociales implicados y su participación en la conformación de una economía agro exportadora y de una nueva sociedad.

Los diversos sistemas políticos argentinos invitan al análisis de las estrategias desplegadas por las élites dirigentes y los nuevos actores sociales y políticos, las nuevas relaciones del Estado con los distintos sectores sociales y los conflictos más relevantes, en el marco de los procesos de democratización de los sistemas políticos europeos y americanos.

Los diferentes ambientes de la Argentina y el análisis del carácter histórico y social de las distintas formas de valorización y aprovechamiento de los recursos naturales también conllevan a la comprensión y explicación de los problemas ambientales más relevantes, reconociendo los actores sociales en juego, las principales políticas ambientales y las distintas escalas geográficas implicadas.

Las características más relevantes de la población argentina y la interpretación y explicación de sus principales problemáticas, particularmente las vinculadas con su distribución, estructura y dinámica, las migraciones y las condiciones de vida y de trabajo; nos llevan a ahondar en los procesos de urbanización y de conformación de la red urbana argentina y sus transformaciones recientes. Las múltiples consecuencias de la crisis de 1929 a nivel mundial y su impacto en la Argentina, particularmente, en lo referente a la ruptura de la institucionalidad democrática y a los cambios en el rol del Estado, coadyuvaron al proceso de industrialización sustitutiva de importaciones. Esto no se puede analizar fuera de lo que implicó la organización de los espacios rurales, caracterizando las actividades económicas primarias y los circuitos productivos regionales y atendiendo especialmente a los distintos actores que en ellos participan.

Eje 1: Lugares y espacios geográficos: relaciones entre las prácticas sociales y los procesos físicos

Este eje nos remite al análisis de los conflictos y tensiones entre sociedad, economía y territorio en el marco de una reestructuración global. Explicar los problemas que se presentan en el mundo real, exige un conocimiento sustancial de la relación entre las prácticas sociales y los procesos físicos. Las transformaciones socio-territoriales en el marco de los actuales procesos sociales y físico-naturales configuran los diversos escenarios de las sociedades humanas.

Una interpretación crítica de la cuestión del uso y la producción social del espacio, así como la redefinición de los territorios y el nuevo papel de los lugares, exigen comprender y

explicar la gran diversidad ambiental como así también los contrastes y desigualdades socio-económicas y culturales que configuran las relaciones entre los espacios y sociedades.

Eje 2: Actividades humanas y organización social: cambios y continuidades a través del tiempo y el espacio

Desde este eje se propone un análisis de los procesos desde los cuales se configura la trama de relaciones que particulariza la construcción de distintos tipos de sociedades. Esto supone el análisis de los acuerdos y consensos, como así también de los conflictos y sus modos de resolución, entre la sociedad civil, los partidos políticos, organizaciones diversas y el Estado. La ideología cobra mucha preponderancia en relación estrecha con el poder y los actores, siendo éstos constructores de relaciones y espacios sociales, a partir de diferentes actividades en el marco de los cambios y las permanencias.

Estos dos ejes cobran sentido si se los considera articuladamente y direccionados hacia la creación y recreación de significados posibles de ser apropiados por el sujeto, permitiéndole un abordaje tanto desde su propia realidad y desde otras en todos los tiempos y espacios enfatizando la dimensión de los procesos, para cada año del Ciclo Básico Común.

Bibliografía

- Aisenberg, B. y S. Alderoqui (comps.) (2006): *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y Reflexiones*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Aisenberg, B. y S. Alderoqui (comps.) (2006): *Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Aróstegui, J. Buchrucker, C. y J. Saborido (2001): *El Mundo Contemporáneo: Historia y Problemas*. Barcelona: Crítica-Biblos.
- Benejan, P. (1999): “El conocimiento científico y la Didáctica de las Ciencias Sociales”, en: García Santa María. *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI*. España: Diada Editora.
- Castrillón, J. (1997): *Fundamentos Epistemológicos de las Ciencias Sociales*. Serie Postgrado. CINDE-Universidad de Manizales.
- Cordero, S. y J. Svarzman (2007): *Hacer geografía en la escuela Reflexiones y aportes para el trabajo en el aula*. Buenos Aires: Ed. Noveduc.
- De la Herrán, A. y J. Muñoz (2002): *Educación para la universalidad*. Madrid: Dilex.
- Ferrero, A. (1998): *La construcción del conocimiento geográfico*. Buenos Aires: Ed. Homo Sapiens.
- Historia General de América Latina (2001): Madrid: Ediciones UNESCO. Editorial Trotta.
- Iaies, G y A. Segal (2006): “La escuela primaria y las ciencias sociales: Una mirada hacia atrás y hacia adelante”, en: Aisenberg, B. y S. Alderoqui (comps.) *Didáctica de las ciencias sociales I. Aporte y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Perkins, David. (1995): *La escuela Inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- Schujman, G. y I. Siede (Comps.) (1997): *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y ciudadana*. Buenos Aires: Aique.

Documentos

CFCE. (2006): Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) Tercer ciclo. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.

C.G.E. (1997): Diseño Curricular- Educación General Básica (Versión preliminar) Entre Ríos. Argentina

Lineamientos Curriculares Preliminares para Educación Física

Fundamentación

La intervención pedagógica de la Educación física en este ciclo continúa con la coherencia y articulación planteadas en el enfoque de los ciclos anteriores, concibiendo a la Educación Física como una disciplina pedagógica que al realizarse como práctica social, incide en la constitución de la corporeidad y motricidad de los sujetos, en forma contextualizada, como contribución a su formación y en armonía con el ambiente.

En este ciclo, la enseñanza de a Educación Física pretende impactar en la corporeidad de los adolescentes e involucrar el conjunto de sus capacidades cognitivas, emocionales, motrices, expresivas y relacionales, contribuyendo a su formación integral y respetando su contexto.

Actualmente se vincula el tema de la corporeidad y motricidad con el campo de la sociedad y la cultura, le corresponderá entonces a la Educación Física resituar al alumno en este ámbito de la cultura.

Los intereses, conceptos y prácticas de los adolescentes frente a las actividades físicas, la corporeidad, lo lúdico motriz, el uso del tiempo y el espacio y las relaciones interpersonales son complejos y diversos. Se dan en un momento de la cultura, en el cual lo corporal es un medio de expresión de identidad, comunicación y afecto. Modas, gestos, prácticas abren un espacio que el currículo de Educación Física debe considerar. El cuerpo y sus gestos conforman discursos individuales y colectivos con los cuales los estudiantes se representan.

La integración de la corporeidad va en búsqueda del conocimiento del propio cuerpo dentro del proceso evolutivo individual: la representación que el adolescente hace de sí, su cuidado, aprecio y manejo, y el uso de todas sus facultades.

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

El docente de esta asignatura debe construir y experimentar el concepto de corporeidad, partiendo de una actitud abierta a observar, escuchar, interpretar los mensajes que de diferentes modos hacen llegar los adolescentes, mensajes que tienen una forma de asumir su corporeidad. Éste es punto de partida para una tarea profunda de Educación Física que tiende a desarrollar en los jóvenes sus capacidades y posibilidades de desenvolverse en el entorno corporal, físico y humano, sus posibilidades de generar producciones verbales y motrices, de mejorar sus habilidades sociales, de poner en juego adecuadamente su afectividad en distintas situaciones, etc. Aceptar al adolescente como participante de su propia formación, no en el sentido de hacer lo que el estudiante quiera de manera caprichosa, sino el de encontrar a través de nuevas formas

didácticas de relación, una forma distinta de acercarse al conocimiento y a las responsabilidades de cada uno de acuerdo con su nivel de desarrollo.

El profesor debe tener las competencias necesarias para abrir horizontes y orientar los rumbos que permitan alcanzar los logros previstos. La motivación del adolescente hacia las experiencias corporales, motrices y lúdicas requiere orientación hacia propósitos que permitan las mayores posibilidades de enriquecimiento personal y social, hecho que exige un conocimiento profundo de estas dimensiones y sus implicaciones en la formación humana.

El conocimiento del desarrollo del alumno tiene varias implicaciones pedagógicas. En su desarrollo corporal se puede hablar, en esta etapa de dos momentos. El primero se caracteriza por el considerable crecimiento de los jóvenes, este "alargamiento" se presenta sobre todo en las extremidades, mientras que el crecimiento del tronco va más a la zaga. "El resultado es una alteración más o menos marcada de las proporciones del cuerpo. El aspecto armónico del cuerpo infantil da paso a la figura desarmónica de la pubertad" (Meinel). Esta alteración trae consigo un menoscabo cualitativo de sus movimientos, se observa una perturbación pasajera del desarrollo motor que consiste en la tosquedad de sus movimientos, disminución de la agilidad y de la seguridad y del dominio de los mismos.

Los docentes y en general los adultos deben estar atentos a los cambios fisiológicos que se presentan en los y las jóvenes para comprenderlos y orientarlos de tal manera que puedan asumirlos sin mayores dificultades.

En el segundo momento se da una rearmonización de la configuración del cuerpo, desarrollándose las formas específicamente masculinas o femeninas. El desarrollo de los hombros en los varones y de las caderas en las mujeres ocupa un lugar preponderante en la configuración del cuerpo. Esta rearmonización está en concordancia con el desarrollo marcado del sentido estético y erótico corporal.

Progresivamente se observa una disminución de las perturbaciones, la calidad motriz alcanza ya un nivel muy parecido al que poseía antes de comenzar la adolescencia, y se manifiestan con paulatina claridad los rasgos masculinos o femeninos del movimiento.

Este desarrollo armónico se constituye en un hecho y, al mismo tiempo, un período excelente para el aprendizaje sobre todo si la orientación pedagógica y las exigencias que se hacen a los adolescentes los ayudan a comprender, aceptar y vivir los procesos propios de su crecimiento.

Organización Curricular Preliminar

A partir de la consideración de aspectos constitutivos de la corporeidad y la motricidad de los sujetos y su relación con las producciones culturales, se continúa con los tres ejes organizadores que atraviesan los tres niveles del sistema educativo (Inicial, Primario y Secundario). Esta organización mantiene el criterio y la lógica de los ejes planteados en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (N. A. P), Mediante ellos, los contenidos propios de la Educación Física pueden ser abordados según una concepción integral, considerando sus dimensiones cognitiva, afectiva, motriz, funcional, relacional y social.

Para este nivel, los contenidos, aún no han sido presentados por el Consejo Federal, se encuentran en proceso de elaboración, por ello se presenta en este documento la re-significación de los términos para una mayor comprensión del planteo de los ejes.

Ejes:

- ✓ **Corporeidad y motricidad**
- ✓ **Corporeidad y ludomotricidad**
- ✓ **Corporeidad y motricidad en el medio natural**

Primer Año, Segundo Año y Tercer Año

Corporeidad y motricidad

Para motivar una reflexión sobre los aspectos de la motricidad en educación física, corporeidad y pedagogía de la conducta motriz, se hace necesario tejer un entramado conceptual en torno a su comprensión. Estas temáticas requieren ser abordadas desde la complejidad, dado que plantean toda una historia paradigmática, no solo desde la Educación Física, sino también desde aquellas posturas científicas de otras áreas del conocimiento que ponen de manifiesto un pluralismo epistemológico que nos ha acompañado y acercado a los sentidos que hoy sustentan la esencia disciplinar.

Las nuevas formas de concebir y de interpretar el cuerpo y el movimiento desbordan la simple y orgánica lectura hecha hasta el momento y devienen en una concepción integral y compleja del ser, aspectos que tienen asiento en la corporeidad y en la motricidad.

Así, la **corporeidad** se sitúa en una concepción del ser humano como unidad compleja, contiene en sí misma distintas dimensionalidades a través de las cuales se manifiesta y desarrolla y, por lo tanto, no es una manifestación en forma aislada sino, por el contrario, cada dimensionalidad afecta a la otra.

El ser humano posee un cuerpo, pero no es un cuerpo exclusivamente objetual, es un cuerpo que vive, que es expresión. El humano ya no sólo “posee” un cuerpo que sólo hace, sino que su existencia es corporeidad, corporeidad que implica hablar de su integralidad y no de una parte del ser, “esa persona que vive, siente, piensa, hace cosas, se desplaza, se crece, se emociona, se relaciona con otros y con el mundo que le rodea” (Trigo, 2001), y a partir de esas relaciones construye su propio mundo significativo que le sirve para dar sentido a su vida.

La **corporeidad** es una categoría fenomenológica que entiende que el ser humano es cuerpo y esto implica una posición desde la complejidad, puesto que desde allí es posible comprender sus dimensiones; “es posible identificar corporeidad con humano” ya que esta es la “condición de presencia, participación y significación del Hombre en el Mundo” (Zubiri, citado por Manuel Sergio, 2003).

El cuerpo se constituye en una unidad significativa (no objeto ni instrumento pasivo) dotado de sentido; la corporeidad es el modo de ser en el mundo, como centro de las relaciones de existencia con el medio y con los otros; el cuerpo es el vehículo de ser en el mundo (M. Ponty 1975: 100).

La revisión de los actuales presupuestos de las ciencias del hombre destaca la evolución experimentada por los principales referentes epistemológicos de la Educación Física (Pastor

Pradillo, 2007). Los referentes fundamentales que deberían haber regido la evolución conceptual y metodológica de la Educación Física son el cuerpo y el movimiento siendo, precisamente, el complejo específico donde se relacionan ambas nociones su objeto de conocimiento diferenciador e identitario y, como consecuencia, de la intervención docente.

Ambos conceptos, entendidos por la comunidad científica de manera diversa a lo largo de los dos últimos siglos (Pastor Pradillo, 2007), han experimentado una evolución conceptual que podría representarse en dos itinerarios paralelos y relacionados. En uno de ellos a la musculatura se le ha ido otorgando distintas consideraciones que se intentaron expresar con denominaciones inéditas como cuerpo, lo corporal, corporeidad, corporalidad, etc. De idéntica manera, las nuevas significaciones del movimiento, ahora entendido como algo más complejo que una mera resolución biomecánica, se denominaron ejercicio, praxia, acción, comportamiento, etc. Completando la descripción de Vayer y Toulouse (1987) podríamos resumir esta evolución como una sustitución del cuerpo por el Yo y del movimiento por la conducta.

En consecuencia, la identidad nuclear de la asignatura de Educación Física ha de estar basada en los objetivos relacionados con la estructuración psicomotriz que se identifica con la **Motricidad** (Pastor Pradillo, 2007) lo cual, en absoluto significa que se proponga la erradicación del deporte escolar o que el docente ignore la importancia de transmitir valores. Lo que indica es que las señas de identidad, han de derivar del proceso de intervención con el cual se pretende dotar al alumno de la estructuración psicomotriz necesaria para una adecuada construcción del Yo y de una capacidad conductual motrizmente eficaz para resolver su proyecto adaptativo y vital.

Aproximación al concepto de Motricidad

Una definición coherente sobre el concepto de **Motricidad** exigirá la aceptación de una creencia previa, de un paradigma inicial que, como afirma Cecchini (1993), evidencia la imposibilidad de una “*actividad motora desligada de elementos psicológicos*” cuya expresión ya no se identificará con el movimiento sino con la conducta.

Por tanto, a nivel epistemológico, este nuevo enfoque trasladaría el interés de lo motor a la conducta y del cuerpo a un Yo descrito como un cuerpo en movimiento. Podríamos afirmar que el objetivo fundamental de la Motricidad ha de referirse a la potenciación de cuantas aptitudes, estructuras, organizaciones funcionales o sistemas psicomotrices permiten al individuo resolver su problema adaptativo, la emisión de comportamientos y el desarrollo de la personalidad (Aucouturier, 2004). Algunos tratadistas esquematizan su descripción resaltando aquellos elementos o aspectos que permiten al sujeto integrar “*las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y sensoriomotrices en la capacidad de ser y de expresarse en un contexto social*”.

Si todos los objetivos de la **Motricidad** se orientan hacia la comprensión de la conducta y, en consecuencia, la intervención se realiza mediante el empleo de las posibilidades que proporciona la experiencia del comportamiento motor, la alternativa metodológica debería dar respuesta tanto a objetivos vivenciales como funcionales que, de acuerdo con Boscaini, se integrarían en la noción del “Yo” encargado de la ejecución de la conducta (Boscaini, 1992 y 1994) y en quien radica el principio de realidad.

El ser humano es fundamentalmente corpóreo, olvidarnos de ello es no actualizar todas sus potencialidades. Una persona que deja de “jugar”, de moverse libre y creativamente, está perdiendo la posibilidad de enfrentar nuevos retos y vivenciar situaciones que le van a permitir ubicarse en una actitud abierta para afrontar nuevos conocimientos y experiencias de cualquier otro campo del saber y hacer humano: “la motricidad no es sólo simple movimiento, porque es praxis y, como tal, cultura (o sea, transformación que el Hombre realiza, consciente y libremente, tanto en sí mismo como en el mundo que le rodea)” (Sergio, 1996: 100). Esta transformación sobre sí mismo y el mundo requiere de un proceso creativo, de construcción personal de sueño, que haga posible la existencia de una libertad personal.

Conseguir que las personas aprecien y entiendan la dimensión corpórea de su existencia, transcurre indefectiblemente por lograr que las experiencias que les son ofrecidas no se transformen en simples catálogos de actividades desprovistas de significado. La motricidad que se pretende es la de la estimulación de la afectividad positiva, de reto a la cognición, de encuentro con los demás, de aceptación reconciliadora con su cuerpo en movimiento, de invitación a dar lo mejor de sí, de placer por lo que se hace, de curiosidad por lo que puede ser, de, sencillamente: Ser.

Para el abordaje de este eje se sugieren a modo de ejemplo, los siguientes Núcleos de Contenidos hasta la aprobación de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, (N.A.P.) para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria.

- Integración de la corporeidad: Conciencia, imagen y cuidado de sí mismo.
- Desarrollo y ajuste de las Capacidades Condicionales y Coordinativas.
- Habilidades Motrices: combinadas y específicas.
- Ritmo: Estructuras, Secuencias.
- Los aspectos saludables de las prácticas corporales y motrices.

Corporeidad y ludomotricidad

La Ludomotricidad: Esta postura ideológica, busca la esencia y originalidad del juego motor. Su máximo representante es Parlebas, quien defiende que la rehabilitación del juego debe ir pareja a la búsqueda de la especificidad de Educación Física. Este autor gran defensor de los juegos tradicionales fundamenta su obra en la praxeología motriz (ciencia de la acción motriz) y construye siete modelos operativos denominados universales (red de comunicación motriz, red de cambio de roles, red de cambio de subroles, red de interacción de marca, sistema de puntuación o tanteo, código gestémico y código praxémico), para el estudio de la lógica interna de estas prácticas, demostrando que existen juegos tradicionales con una estructura interna tanto o más compleja que los propios deportes. De ahí que sean verdaderas herramientas pedagógicas a considerar.

Sobre los elementos constitutivos del juego:

La estructura interna de todo juego motor, se configura a partir de unos elementos constitutivos, permanentes y a la vez objetivos, los cuales al relacionarse originan prácticas lúdicas distintas. Estos elementos pertinentes, pilares del funcionamiento de todo juego los podemos concretar en: El Espacio de juego, El Imperativo Temporal, Los Jugadores y el Material.

Por ello cualquier adaptación metodológica que se plantee, tendrá que hacer referencia a estos elementos de la lógica interna del juego.

Para el abordaje de este eje se sugieren a modo de ejemplo, los siguientes Núcleos de Contenidos hasta la aprobación de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, (N.A.P.) para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria.

Juegos Atlético y Deportivos, de Cooperación, de Cooperación y Oposición, Estructura lógica: Reglas, Roles, Funciones, Espacios, Tiempos, Acciones Motrices y Formas de Comunicación.

La apreciación crítica de las prácticas atléticas, gimnásticas y deportivas.

Corporeidad y motricidad en el medio natural

Un elemento necesario para vivenciar la corporeidad y motricidad es la exploración, entendida como búsqueda de campos de experiencia sensorial y comunicativa que lleva a descubrir en el adolescente potencialidades y limitaciones de su cuerpo en relación con el mundo físico y social.

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

Para el abordaje de este eje se sugieren a modo de ejemplo, los siguientes Núcleos de Contenidos hasta la aprobación de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, (N.A.P.) para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria.

La exploración, experimentación sensible y descubrimiento del nuevo ambiente y la conciencia crítica de su problemática

Actividades ludomotrices, individuales y grupales, para el desempeño eficaz, placentero y equilibrado en el ambiente.

Los elementos, equipos y procedimientos adecuados para desenvolverse en ambientes naturales o poco habituales.

Bibliografía

Aisenstein, A. (2000): *Repensando la Educación Física Escolar. Entre la educación integral y la competencia motriz*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Aucouturier, B. (2004): *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Graó.

Boscaini, F. (1994): *La educación psicomotriz en la relación pedagógica. Psicomotricidad*. Revista de estudios y experiencias, 47, 7-21. Madrid: CITAP.

Boscaini, F. (1992): *Hacia una especificidad de la Psicomotricidad. Psicomotricidad*. Revista de estudios y experiencias, 40, 5-49. Madrid: CITAP.

Cecchini Estrada, J.A. (1993): *Antropología y Epistemología de la Educación Física*. Oviedo: Ferrería.

- Cecchini J. (1993): *Bases para una educación física funcional*. Revista miscelánea de investigación N°10, pp. 67 – 81. Barcelona: Graó
- Furlán, A. (1997): *¿Qué es lo educativo y que es lo físico en la Educación Física?* Conferencia Congreso Educación Física. Córdoba. Argentina.
- Gómez, R. (2003): *El aprendizaje de las habilidades y esquemas motrices en el niño y el joven*. Buenos Aires: Stadium.
- Gómez, J. (2002): *La Educación Física en el patio. Una nueva mirada*. Buenos Aires: Stadium.
- Graso, A. y B. Erramouspe (2005): *Construyendo identidad corporal. La corporeidad escuchada*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Grasso, A. (2001): *El aprendizaje no resuelto de la educación física. La corporeidad*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Hernández Moreno, J. y j. P. Rodríguez Ribas (2004): *La Praxiología Motriz: fundamentos y aplicaciones*. Barcelona: INDE.
- Lagardera Otero, F. y P. Burgués Lavega (2003): *Introducción a la Praxiología Motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Lleixá Arribas, T. (2007): *Educación Física y competencias Básicas*. Revista Tándem, N° 23, pp. 31 – 37. Barcelona: Graó
- Leixá Arribas, T (2003): *Educación Física hoy realidad y cambios curriculares*. Barcelona: Horsori Editorial.
- Meinel K. y G. Schnabel (1988): *Teoría del Movimiento*. Buenos Aires: Stadium.
- Merleau Ponty, M. (1993): *La Estructura del Comportamiento*. Buenos Aires: Editorial Planeta Agostini.
- Parlebás, P. (2001): *Juegos, deportes y sociedades. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Pastor Pradillo, J.L. (2007): *Motricidad, ámbitos y técnicas de intervención*. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Ruiz Pérez, L. (1987): *Desarrollo motor y Actividades físicas*. Madrid: Ed. Gymnos.
- Sergio, M. (2003): *Para una epistemología da motricidad humana*. Lisboa: Compendium.
- Toro, S. (2004): *Didáctica de la Motricidad, un desafío posible*. Revista Internacional Ciencia de la Motricidad Humana 1 pp 15 – 20 Granada: Comares
- Trigo Aza, Eugenia et. al. (1999): *Creatividad y Motricidad*. Barcelona: Inde.
- Trigo Aza, Eugenia et. al. (2001): *Fundamentos de la Motricidad*. Madrid: Gymnos.
- Vázquez, B. et. al. (2005): *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Madrid: Síntesis.

Documentos

Diseño Curricular (1997) EGB 3 CGE Entre Ríos.

Lineamientos Curriculares Preliminares para Educación Musical **Funfamentación**

“...el mundo sonoro que está dentro de las personas les sirve para comunicarse consigo mismo y también para comunicarse con los demás”

Violeta H. de Gainza.

Desde los orígenes de la de la escolarización argentina la educación musical estuvo presente, por razones de formación de identidad nacional en el aprendizaje de marchas e himnos, o por la consideración de lo artístico en la formación integral de las personas. Años de puestas en marcha de formulas pedagógico-musical nos encuentran viviendo un profundo proceso de transformación en donde las preguntas muchas veces son más que las respuestas.

Lo que ya no se puede dejar de considerar es que, el lenguaje artístico es un saber fundamental para comprender al mundo en su complejidad, y necesario para fortalecer las competencias multidisciplinares que deben estar presentes en una educación para el tercer milenio.

La relación y apropiación de la música por parte de los adolescentes ha cambiado caótica e inexorablemente en la última década, la virtualidad y los dispositivos de traslado y producción sonora hacen que la clase frontal o el aula estática deban ser repensadas, comprendiendo al fenómeno musical tanto en sus relaciones estéticas como en el contexto cultural en que se desarrolla y los circuitos de circulación.

Ya no podemos pensar la disciplina desde cantar o hacer cantar como animadores socio-culturales, o enseñar los conceptos integrantes del código sonoro como entidades separadas. Se deben incorporar las herramientas metodológicas, que favorezcan la producción y análisis para el desarrollo de un pensamiento crítico y divergente.

El alumno hoy, por diversos medios, adquiere y desarrolla los elementos para producir fenómenos musicales, así como los tiempos y formas para la práctica musical. Al mismo tiempo, los signos y las ideas sonoras que estos representan suelen ser parte fundamental de las apropiaciones que los adolescentes y jóvenes realizan con las prácticas cotidianas, las que bien pueden enriquecerse en el marco de la educación musical, propias del orden pedagógico.

Primer Año

Eje 1: En relación con las prácticas del lenguaje musical.

Producción musical

Este eje supone la participación en propuestas de producción musical de todos los alumnos y alumnas desterrando las prácticas instaladas que priorizaban el trabajo con los “más aptos”, “dotados”, y/o “talentosos”. Los trabajos se realizarán de manera individual o colectiva.

Interpretación Vocal

Utilización, como fuente sonora de: la voz hablada y cantada

El desarrollo de recursos técnico-vocales necesarios para abordar un repertorio diverso de canciones, atendiendo a los rasgos de estilo

Búsqueda y el reconocimiento de diferentes usos de la voz hablada y cantada en repertorios y estéticas diversas.

Expresión corporal

Desarrollo del pensamiento divergente a través de acciones que pongan en juego la ruptura, el cambio, la búsqueda de lo novedoso, lo sorprendente, lo inesperado, lo absurdo, como modos de aproximación a la creatividad.

Relación del movimiento corporal con los contenidos de la música. Estimulo sonoro y ritmo corporal.

Utilización, como fuente sonora de: el propio cuerpo (percusión corporal)

Ejecución rítmica

Improvisación, elaboración y ejecución de composiciones musicales utilizando: motivos y/o frases rítmicas, métricas o libres.

Organizaciones formales con relaciones de similitud y diferencia entre las partes.

Trabajo grupal asignando de roles de ejecución, concertación y el ajuste temporal.

Aproximaciones iniciales a la elaboración de representaciones gráfico/ analógicas.

Ejecución melódica

Improvisación, elaboración y ejecución de composiciones musicales que presenten: motivos y/o frases melódicas dentro del contexto tonal y modal.

Ejecución instrumental

Exploración de diversos modos de toque instrumental, que posibiliten una ejecución musical fluida.

Identificación y clasificación de las características sonoras de fuentes convencionales y no convencionales a partir de distintos criterios: familias, material, construcción, elemento vibrante y modo de acción.

Creación

Improvisación, elaboración de composiciones musicales utilizando: motivos y/o frases rítmicas y/o melódicas junto con esquemas armónicos reconocibles de la música folclórica y popular.

Eje 2: En relación con la contextualización

Apreciación

Audición de relaciones musicales

Relación entre las diversas fuentes sonoras y las características de estilo y procedencia de la obra.

Identificación de relaciones entre las manifestaciones musicales y el entorno social geográfico, histórico en el que se produce (instrumentos, danzas típicas, lugares y situaciones donde circula la música).

Diferenciación de géneros (vocal e instrumental) y aproximaciones a los estilos (cancionero tradicional, Folklore, Tango, Rock/Pop, música académica).

Audición de relaciones sonoras

Percepción e interpretación del entorno sonoro a partir de las cualidades referenciales del sonido y la relación fuente/sonido.

Identificación y clasificación de las características sonoras de fuentes convencionales y no convencionales a partir de distintos criterios: familias, material, construcción, elemento vibrante y modo de acción.

Atención respecto al entorno sonoro del propio contexto local y regional, advirtiendo características de la contaminación sonora.

Exploración de los diversos modos de producir sonidos en la actualidad

Segundo Año

Eje 1: En relación con las prácticas del lenguaje musical

Producción musical

Este eje supone la participación en propuestas de producción musical de todos los alumnos y alumnas desterrando las prácticas instaladas que priorizaban el trabajo con los “más aptos”, “dotados”, y/o “talentosos”. Los trabajos se realizarán de manera individual o colectiva.

Interpretación Vocal

Utilización, como fuente sonora de: la voz hablada y cantada

El desarrollo de recursos técnico-vocales necesarios para abordar un repertorio diverso de canciones, atendiendo a los rasgos de estilo

Búsqueda y el reconocimiento de diferentes usos de la voz hablada y cantada en repertorios y estéticas diversas.

Expresión corporal

Desarrollo del pensamiento divergente a través de acciones que pongan en juego la ruptura, el cambio, la búsqueda de lo novedoso, lo sorprendente, lo inesperado, lo absurdo, como modos de aproximación a la creatividad.

Relación del movimiento corporal con los contenidos de la música. Estimulo sonoro y ritmo corporal.

Utilización, como fuente sonora de: el propio cuerpo (percusión corporal)

Ejecución rítmica

Improvisación, elaboración y ejecución de composiciones musicales utilizando: motivos y/o frases rítmicas, métricas o libres

Organizaciones formales con relaciones de similitud y diferencia entre las partes.

Trabajo grupal asignando de roles de ejecución, concertación y el ajuste temporal.

Aproximaciones iniciales a la elaboración de representaciones gráfico/ analógicas.

Ritmos con mayor o menor densidad cronométrica, con cambios súbitos de tempo y variaciones graduales (aceleraciones – desaceleraciones).

Ejecución melódica

Improvisación, elaboración y ejecución de composiciones musicales que presenten: motivos y/o frases melódicas dentro del contexto tonal y modal.

Ejecución instrumental

Exploración de diversos modos de toque instrumental, que posibiliten una ejecución musical fluida.

Identificación y clasificación de las características sonoras de fuentes convencionales y no convencionales a partir de distintos criterios: familias, material, construcción, elemento vibrante y modo de acción.

Creación

Improvisación, elaboración de composiciones musicales utilizando: motivos y/o frases rítmicas y/o melódicas junto con esquemas armónicos reconocibles de la música folclórica y popular.

Eje 2: En relación con la contextualización**Apreciación**

Audición de relaciones musicales

Relación entre las diversas fuentes sonoras y las características de estilo y procedencia de la obra.

Identificación de relaciones entre las manifestaciones musicales y el entorno social geográfico, histórico en el que se produce (instrumentos, danzas típicas, lugares y situaciones donde circula la música).

Diferenciación de géneros (vocal e instrumental) y aproximaciones a los estilos (cancionero tradicional, Folklore, Tango, Rock/Pop, música académica).

Identificación de los instrumentos musicales y su utilización en contextos culturales diversos.

Indagación de los modos de producción del sonido en realizaciones audiovisuales y medios de comunicación.

Indagación en torno a los rasgos o características musicales que definen la pertenencia de una obra a una determinada estética³.

Identificación, denominación y representación gráfica⁴ / analógica de los elementos discursivos atendiendo a las organizaciones rítmicas, melódicas, texturales y formales abordadas en el nivel.

³ Se trata de ir de lo próximo a lo lejano, enfatizando aquellas manifestaciones musicales a las que los alumnos no accederían sin la intervención del docente (especies folclóricas, tango, etc.)

⁴ Las representaciones gráficas son un recurso para la apropiación y comprensión del discurso musical ya que permiten plasmar a través de descripciones, dibujos, relatos, esquemas, etc., la organización discursiva.

Identificación de la interdependencia entre la melodía y el ritmo en música de diferentes géneros y estilos.

Audición de relaciones sonoras

Percepción e interpretación del entorno sonoro a partir de las cualidades referenciales del sonido y la relación fuente/sonido.

Identificación y clasificación de las características sonoras de fuentes convencionales y no convencionales a partir de distintos criterios: familias, material, construcción, elemento vibrante y modo de acción.

Atención respecto al entorno sonoro del propio contexto local y regional, advirtiendo características de la contaminación sonora.

Exploración de los diversos modos de producir sonidos en la actualidad

Tercer Año

Eje 1: En relación con las prácticas del lenguaje musical

Producción musical

Este eje supone la participación en propuestas de producción musical de todos los alumnos y alumnas desterrando las prácticas instaladas que priorizaban el trabajo con los “más aptos”, “dotados”, y/o “talentosos”. Los trabajos se realizarán de manera individual o colectiva.

Interpretación Vocal

Utilización, como fuente sonora de: la voz hablada y cantada

Búsqueda y el reconocimiento de diferentes usos de la voz hablada y cantada en repertorios y estéticas diversas.

Desarrollo de recursos técnico-vocales⁵ necesarios para abordar un repertorio y diverso de canciones a dos o más voces, atendiendo a los rasgos de estilo.

Expresión corporal

Desarrollo del pensamiento divergente a través de acciones que pongan en juego la ruptura, el cambio, la búsqueda de lo novedoso, lo sorprendente, lo inesperado, lo absurdo, como modos de aproximación a la creatividad.

Relación del movimiento corporal con los contenidos de la música. Estimulo sonoro y ritmo corporal.

Utilización, como fuente sonora de: el propio cuerpo (percusión corporal)

Ejecución rítmica

Improvisación, elaboración y ejecución de composiciones musicales utilizando: motivos y/o frases rítmicas, métricas o libres

⁵ Se hace referencia al trabajo que posibilite el manejo de la dosificación del aire, la ampliación de la tesitura vocal, el progresivo dominio de la afinación, el cuidado de la articulación, el manejo de los resonadores de la voz adecuándolos a los rasgos estilísticos de la obra por interpretar.

Organizaciones formales con relaciones de similitud y diferencia entre las partes.
Trabajo grupal asignando de roles de ejecución, concertación y el ajuste temporal.
Aproximaciones iniciales a la elaboración de representaciones gráfico/ analógicas.
Ritmos con mayor o menor densidad cronométrica, con cambios súbitos de tempo y variaciones graduales (aceleraciones – desaceleraciones).
Ritmos con métrica regular e irregular ; compases binarios, ternarios y equivalentes (3/4-6/8) presentes en la música popular argentina y latinoamericana.

Ejecución melódica

Identificación de las vinculaciones entre la melodía en música de diferentes géneros y estilos.

Improvisación, elaboración y ejecución de composiciones musicales que presenten: motivos y/o frases melódicas dentro del contexto tonal y modal.

Ejecución instrumental

Desarrollo de recursos técnico-instrumentales, que posibiliten una ejecución musical fluida, iniciando la profundización en el manejo de un instrumento⁶ en particular, y atendiendo a los rasgos de estilo y carácter.

Identificación y clasificación de las características sonoras de fuentes convencionales y no convencionales a partir de distintos criterios: familias, material, construcción, elemento vibrante y modo de acción.

Creación

Improvisación, elaboración de composiciones musicales utilizando: motivos y/o frases rítmicas y/o melódicas junto con esquemas armónicos reconocibles de la música folclórica y popular.

Eje 2: En relación con la contextualización

Apreciación

Audición de relaciones musicales

Relación entre las diversas fuentes sonoras y las características de estilo y procedencia de la obra.

Identificación de relaciones entre las manifestaciones musicales y el entorno social geográfico, histórico en el que se produce (instrumentos, danzas típicas, lugares y situaciones donde circula la música).

Diferenciación de géneros (vocal e instrumental) y aproximaciones a los estilos (cancionero tradicional, Folklore, Tango, Rock/Pop, música académica).

Identificación de los instrumentos musicales y su utilización en contextos culturales diversos.

Indagación de los modos de producción del sonido en realizaciones audiovisuales y medios de comunicación.

⁶ Refiere a instrumento convencional o no convencional.

Indagación en torno a los rasgos o características musicales que definen la pertenencia de una obra a una determinada estética⁷.

Identificación, denominación y representación gráfica⁸ / analógica de los elementos discursivos atendiendo a las organizaciones rítmicas, melódicas, texturales y formales abordadas en el nivel.

Identificación de la interdependencia entre la melodía y el ritmo en música de diferentes géneros y estilos.

Identificación de los usos convencionales de las fuentes sonoras de acuerdo a estilos y situación social y/o marco cultural determinado.

Aproximación a los profesionales de la música que desarrollan su actividad en distintos ámbitos (instrumentistas, compositores, musicalizadores, sonidistas, etc.).

Audición de relaciones sonoras

Percepción e interpretación del entorno sonoro a partir de las cualidades referenciales del sonido y la relación fuente/sonido.

Identificación y clasificación de las características sonoras de fuentes convencionales y no convencionales a partir de distintos criterios: familias, material, construcción, elemento vibrante y modo de acción.

Atención respecto al entorno sonoro del propio contexto local y regional, advirtiendo características de la contaminación sonora.

Exploración de los diversos modos de producir sonidos en la actualidad

A modo de reflexión

La elaboración de este documento se ha realizado tomando como referencia los lineamientos de Educación Musical del Diseño curricular Educación General Básica Tercer Ciclo del año 1997, adaptándolo al Documento Preliminar NAP. Música, del Ministerio de Educación de la Nación Noviembre 2008.

Se sugiere la consideración de los mismos en la adecuación de los contenidos a las realidades institucionales, al contexto en que se llevarán a cabo las prácticas y a las características propias de cada grupo de alumnos. La elección de los ejes de los lineamientos y su desarrollo sigue la lógica de la producción y la apreciación.

⁷ Se trata de ir de lo próximo a lo lejano, enfatizando aquellas manifestaciones musicales a las que los alumnos no accederían sin la intervención del docente (especies folclóricas, tango, etc.)

⁸ Las representaciones gráficas son un recurso para la apropiación y comprensión del discurso musical ya que permiten plasmar a través de descripciones, dibujos, relatos, esquemas, etc., la organización discursiva.

Bibliografía

- Frega, A. L. (1997): *Metodología Comparada de la Educación Musical*. Buenos Aires: CIEM Collegium Musicum.
- Hemsey de Gainza, Violeta (2002): *Pedagogía Musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires: Lumen.
- Hemsey de Gainza, Violeta (Editora) (1997): *La Transformación de la Educación Musical a las puertas del Siglo XX*. Buenos Aires: Ed. Guadalupe.
- Rasskin, Martín (1994): *Música Virtual*. Sociedad General de Autores de España. España: ANAYA Multimedia.
- Saitta, Carmelo (1997): *Nuevas caracterizaciones de la actividad musical en el aula*. Revista Novedades Educativas. Ed. N° 93. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Schafer, R. Murray (1998): *El Rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ed. Ricordi

Documentos

- Ministerio de Educación. Documento Preliminar. NAP Música. Año 2008.
- Consejo General de Educación Provincia de Entre Ríos, Diseño curricular EGB3 Año 1997.

Lineamientos Curriculares Preliminares para Educación Plástica y Visual**Fundamentación**

“Educación visual es la que nos prepara a pensar, comprender y comunicarnos con el lenguaje visual en general, con el de la imagen en concreto, dentro del mundo de las artes visuales” (Dondis, 1976)

Educación plástica es el arte que mediante un sentido de experimentación con diversos materiales, se puede realizar una obra con resultados visuales, estéticos, imaginado o sugeridos.

Es importante que los alumnos aprendan a dominar los tres medios de expresión y comunicación, el escrito, el oral y la imagen. En lo que se refiere a educación plástica – visual se considera que no solo se percibe la imagen como una expresión artística si no también como un medio para la comunicación puesto que posee sintaxis y gramática para su lectura y comprensión. Por lo tanto la imagen ha sido utilizada con fines artísticos como educativos, informativos, ilustrativos, documentales, ornamentales, etc.

El lenguaje de las artes visuales constituye un conjunto complejo y múltiple, a través del cual los alumnos aprenden a observar, a re-significar, a efectuar elecciones, a aceptar o rechazar alternativas de solución, a responder, evaluar y tomar decisiones.

La educación plástica y visual se constituye en un campo muy importante para el crecimiento personal, atravesando sus tres dimensiones: la producción, la apreciación y la contextualización de una obra. La producción: con los conocimientos de los códigos propios del lenguaje visual y su instrumentación. La apreciación: tomando como punto de partida la producción, que facilita una inteligencia artística cualitativa, estimulando el desarrollo de la

sensibilidad, percepción y juicio crítico. La contextualización: que da lugar a un pensamiento reflexivo relacionando el arte, la sociedad y el entorno.

En tanto educación por el arte, la educación plástica y visual, promueve el desarrollo de capacidades y permite el fortalecimiento de la identidad personal, vinculándolo con su medio histórico y socio cultural, en el que el docente cobra vital importancia, en tanto guía de los estudiantes, para la incorporación de los mismos a un campo de conocimiento que incluye saberes vinculados al desarrollo del pensamiento creativo y crítico, las apreciaciones y manifestaciones de sensibilidad enraizadas en los sujetos, además de las apropiaciones del espacio y el tiempo la abstracción y el desarrollo estético en sí mismo.

La lógica de los Ejes

Presentamos una organización basada en dos ejes con una selección de contenidos teniendo en cuenta aspectos de producción, apreciación y contextualización de una obra, saberes que a partir de su conocimiento le permita al joven observar, percibir, experimentar, descubrir, analizar, conocer, valorar, discernir con un vocabulario técnico específico del lenguaje visual.

Así también el conocimiento y la valoración de las producciones artísticas que integran el patrimonio cultural local, provincial y nacional.

Primer Año

Eje 1- Sintaxis del lenguaje plástico visual

En relación a producciones visuales (pinturas, impresos, objetos, instalaciones, dibujos, construcciones) a partir del conocimiento de los elementos, materiales, soportes, técnicas y procedimientos propios del lenguaje visual, tanto en el espacio bidimensional como tridimensional.

La organización en la composición

La forma figurativa y abstracta. Relación figura y fondo.

Espacio: problemática el encuadre, panorámica, plano general, primer plano, plano detalles.

Indicadores de espacio: luz y sombra, textura, horizontalidad, repetición, relación de tamaño. Fuera del sistema de la perspectiva.

Plano y volumen: elección de materiales, soportes y técnicas (collage, pintura, frottage y otros) en la bidimensión y tridimensión.

Escalas: pequeño, mediano y gran formato

La línea: de contorno y abstracta, abierta y cerrada, curva y recta, horizontal y vertical, oblicua, quebrada, ondulada.

La textura: visual y táctil

El valor: niveles de contraste, clima, luminosidad.

El color: diferencia entre visión (acto fisiológico) y mirada (como construcción cultural). Posibilidades de vinculación entre el color y la luminosidad.

Interpretación de producciones visuales propias y ajenas.

Análisis de producciones visuales en variadas épocas, géneros, estilos, etc.

Eje 2 - Manifestaciones artísticas y sus contextos

La consideración de la imagen visual como un proceso situado en el contexto cultural.

Reflexión crítica acerca de la relación entre las imágenes visuales, los contextos culturales (el barrio, provincia, país) y los circuitos de circulación (museos, plazas, clubes y otros) y medios de comunicación.

Contacto con artistas y artesanos dentro y fuera de la escuela.

Conocimiento y valoración de las producciones artísticas que integran el patrimonio cultural local, provincial y nacional.

Segundo Año

Eje 1- Sintaxis del lenguaje plástico visual

En relación a producciones visuales (pinturas, impresos, objetos, instalaciones, dibujos, construcciones) a partir del conocimiento de los elementos, materiales, soportes, técnicas y procedimientos propios del lenguaje visual, tanto en el espacio bidimensional como tridimensional.

La organización en la composición

La forma figurativa y abstracta. Relación figura y fondo. Posición y dirección de las figuras en el campo (centrado, descentrado, concentrado, disperso). Relaciones de tamaño.

Espacio: agregando a los trabajados años anteriores, fuera de cuadro, fuera de campo.

Simetría – asimetría

Plano y volumen: elección de materiales, soportes y técnicas (collage, pintura, frottage, estarcido y otros) en la bidimensión y tridimensión.

Escalas: como elemento en la relación entre el espacio del espectador y el espacio de la imagen, y de los emplazamientos.

La línea: de contorno y abstracta, abierta y cerrada, en el espacio bidimensional y tridimensional, texturada y otras.

La textura: propia de la materia, del soporte y/o de la manera. Las tramas.

El valor: niveles de contraste, clima, luminosidad. Operaciones de negativización.

El color: diferencia entre visión (acto fisiológico) y mirada (como construcción cultural).

Monocromías y policromías. Experiencias con color luz y color pigmento.

Perspectiva clásica: con un o con dos puntos de fuga.

Paisaje: elementos constitutivos. Perspectiva atmosférica.

Funciones del lenguaje visual: significados connotativos y denotativos.

Producción de mensajes utilizando la gráfica, fotografía, video, etc.

Interpretación de producciones visuales propias y ajenas.

Análisis de producciones visuales en variadas épocas, géneros, estilos, etc.

Eje 2 - Manifestaciones artísticas y sus contextos

La consideración de la imagen visual como un proceso situado en el contexto cultural.

Reflexión crítica acerca de la relación entre las imágenes visuales, los contextos culturales (el barrio, provincia, país) y los circuitos de circulación (museos, plazas, clubes y otros) y medios de comunicación.

Contacto con artistas y artesanos dentro y fuera de la escuela.

Conocimiento y valoración de las producciones artísticas que integran el patrimonio cultural local, provincial y nacional.

Valoración y conservación del patrimonio artesanal, conociendo artesanías propias de la región, sus procedimientos y materiales.

Tercer Año**Eje 1- Sintaxis del lenguaje plástico visual**

En relación a producciones visuales (pinturas, impresos, objetos, instalaciones, dibujos, construcciones) a partir del conocimiento de los elementos, materiales, soportes, técnicas y procedimientos propios del lenguaje visual, tanto en el espacio bidimensional como tridimensional.

La organización en la composición

La forma figurativa y abstracta, agregando a lo trabajado en años anteriores las variaciones en el vínculo entre equilibrio físico y equilibrio visual (coincidente o divergente) en las obras tridimensionales.

Espacio: agregando a los trabajados años anteriores, operaciones de re encuadre y la imagen secuenciada.

Simetría – asimetría

Plano y volumen: elección de materiales, soportes y técnicas (collage, pintura, fotocopiado, fotografía, ensamblado, modelado y otros) en la bidimensión y tridimensión.

Escalas: su intervención en el espacio público.

La línea: en el espacio bidimensional y tridimensional.

La textura: las tramas.

El color: experiencias con color luz y color pigmento. Análogos, complementarios, saturación.

Cabeza humana: frente y perfil, proporciones, cánones, retratos, enfoque desde la historieta y caricatura

Funciones del lenguaje visual: significados connotativos y denotativos.

Murales: definición, relaciones compositivas. Distintos tipos de murales (pintura, alto relieve, técnicas mixtas)

Producción de mensajes utilizando la gráfica, fotografía, video, etc.
Interpretación de producciones visuales propias y ajenas.
Análisis de producciones visuales en variadas épocas, géneros, estilos, etc.

Eje 2- Manifestaciones artísticas y sus contextos

La consideración de la imagen visual como un proceso situado en el contexto cultural.

Reflexión crítica acerca de la relación entre las imágenes visuales, los contextos culturales (el barrio, provincia, país) y los circuitos de circulación (museos, plazas, clubes y otros) y medios de comunicación.

Contacto con artistas y artesanos dentro y fuera de la escuela.

Conocimiento y valoración de las producciones artísticas que integran el patrimonio cultural local, provincial, nacional y latinoamericano.

Valoración y conservación del patrimonio artesanal, conociendo artesanías propias de la región, sus procedimientos y materiales.

Bibliografía

Bianchi, L. y Origlio, F. (1999): *Enseñar artes en la escuela a través de proyectos. Propuestas de integración: Música y Plástica*. Buenos Aires: Actilibro.

Einer, Elliot W. (1995): *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.

Frigerio, G. y G. Diker (compil.) (2007): *Educación: (sobre) impresiones estéticas*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Nun de Negro, Berta (2008): *Los proyectos de arte. Enfoque metodológico en la enseñanza de las artes plásticas en el sistema escolar*. Magisterio del Río de la Plata: Grupo Editorial Lumen.

Lineamientos Curriculares Preliminares para Educación Tecnológica

Fundamentos y criterios

Re-significar es considerar y partir de lo real. Pero es a la vez proponer innovaciones sobre las prácticas, revisiones de las mismas, rescate de experiencias significativas, introducción de nuevos aportes multidisciplinarios.

Visto así entonces dar fundamentos es hacer una síntesis o producto diferente y no solamente una sumatoria de catálogos, autores o documentos referidos a la educación tecnológica; esto incluye los aspectos ideológicos y políticos. Queremos decir que los fundamentos no son solamente un marco teórico que tiene un carácter vinculante, aunque sí favorecen la reflexión y promueven la gestión de definiciones y acuerdos a futuro.

Es menester plantear que las bases para los lineamientos curriculares tienen que ver con el proceso histórico del área, toman como referencia los documentos que le precedieron y se plantean

recuperar la experiencia de cada docente y cada escuela en la tarea de plasmar un currículum. Consideramos que estos lineamientos deben cumplir la tarea de posibilitar la reflexión, proponer debates que logren repensar las prácticas. Es desde ese lugar que creemos que es el docente un actor central en el desarrollo curricular. No puede prescindirse de tal masa crítica para la re – significación de la escuela secundaria.

Si nos detenemos a considerar lo que le compete al docente en su lugar de trabajo, si lo ubicamos dentro de la institución y a punto de comenzar su tarea diaria: ¿Qué es lo que podríamos ver como aspectos que lo transitan, lo recorren y le atraviesan como críticos, que contienen pasado y futuro? En esto consiste la auténtica re – significación, reconocer un territorio de prácticas, de perfiles y estilos que se plasman en un currículum. Lo que algunos llaman “currículum real”.

Coherente con esto está lo referido a la transición que implican estas circunstancias de las políticas educativas que se gestan en la Ley de Educación Nacional N°26.206. En otros procesos anteriores se postulaba una dicotomía entre “lo de antes y lo de ahora”, “lo tradicional o lo moderno”. Tal bifurcación llevaba a que los protagonistas se sintieran obligados, frente a términos tales como cambio o transformación, a quedar de un lado, en alguna orilla: o del lado del cambio o del lado de la conservación. Como si eso hubiese sido posible por una especie de decisión intuitiva.

Recordemos cual es el espíritu de nuestros lineamientos curriculares: dar un material para considerarlo como transitivo entre los modelos inspirados en el proceso que comenzó con los Contenidos Básicos Comunes (1995), el Diseño Curricular (1997) y este momento histórico, marcado por la impronta de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios⁹ en pos de un diseño curricular para el futuro próximo.

La Educación Tecnológica debe servir para conocer y comprender la realidad asumiendo un rol activo y crítico frente a las creaciones de la técnica; es por eso que estos lineamientos se proponen aportar ideas que promuevan una fuerte vinculación de los temas trabajados en las clases con aquellas problemáticas socio-técnicas que sean relevantes en la actualidad. Se plantea un ida y vuelta permanente, si se quiere recursivo, entre las situaciones particulares y las generales, entre la acción y la reflexión, entre el presente y el pasado, que integre y contextualice los saberes.

La organización a partir de Ejes tiene como objetivo clarificar y organizar aspectos básicos del campo de conocimientos escolares. Sin embargo, a la hora de pensar la propuesta de enseñanza será propicio trabajar con temas en lo que estén presentes los tres ejes.

A partir de la selección, organización y secuenciación de los contenidos se busca promover la construcción de una concepción de la Tecnología como parte de la cultura, como fenómeno complejo en el que interrelacionan aspectos económicos, ideológicos, políticos entre otros. Esto será posible en la medida que el proceso de desarrollo curricular que se realice en la escuela contemple acciones que promuevan la integración y contextualización de los saberes implicados.

“Por eso no me basta con conocer cómo armar el circuito, sino también poder reflexionar sobre los impactos ambientales y repercusiones sociales de ese circuito (o de los artefactos que

⁹ El Ministerio de Educación de la Nación en 2008 ha elaborado los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios que incluye el 7mo año, en 2009 se encuentra previsto el desarrollo de los mismos para el ciclo Básico de Secundaria.

forma parte), el camino histórico que le dio lugar, el conocimiento involucrado, el producto cultural a que da lugar, etc.” (Gennuso, G. 1999)

Aportes para el proceso de desarrollo curricular en el ciclo básico de la escuela secundaria entrerriana. Los Lineamientos Curriculares

Con la intención de recuperar el proceso de construcción curricular en el área estos lineamientos toman como base de trabajo al Diseño Curricular EGB3 (1997), el Proyecto de Asistencia Técnica para Supervisores y Directivos para el Desarrollo Curricular (2002) y el Documento Preliminar de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para Segundo Ciclo y 7mo año (2008)¹⁰.

Organización de los contenidos

Algunos aspectos a tener en cuenta sobre el uso de ejemplos, temas y contenidos:

En el desarrollo se han utilizado numerosos ejemplos con la intención de mostrar el alcance de los contenidos. Se intenta presentar temas vinculados con el contexto provincial, en el que se desarrollan saberes generales sobre la tecnología.

Es importante destacar que no deberían confundirse los temas, que son presentados a modo de ejemplo, con los contenidos que se espera que los alumnos adquieran. Por ejemplo, el recorte o contexto de estudio seleccionado podría ser “el tambo” o la “producción lechera”. En el siguiente párrafo se destacan en “negrita” algunos contenidos:

¿Cuáles son los medios técnicos utilizados en la operación de ordeñar? ¿Cuáles son las tareas que realizan las personas en el espacio de trabajo estudiado? ¿Cuáles son los cambios técnicos que ha experimentado esta operación en el transcurso de los años? ¿Qué conocimientos han permitido, en los últimos años, el aumento de la producción de leche por vaca?

Ejes Propuestos

Eje 1 Procesos Tecnológicos

Eje 2 Medios Técnicos

Eje 3 Reflexión sobre la tecnología como proceso sociocultural: diversidad, cambios y continuidades

Eje 1 Procesos Tecnológicos

El cuerpo de conocimientos comprendidos en el presente Eje incluye a todo proceso tecnológico en el que se resuelven problemas de transformación, transporte, almacenamiento y control tanto de los materiales, como de la energía y de la información. Aquí se abordan todos los procesos¹¹, que con una mirada general abarcan el “conjunto de fases sucesivas de un fenómeno artificial”. Permiten un abordaje más amplio que el propuesto por el eje de los procesos de

¹⁰ Se utilizan los Ejes Propuestos por los NAPs.

¹¹ Refiere al desarrollo en el tiempo de una o más operaciones relacionadas causalmente entre sí

producción presente en nuestro diseño curricular de 1997. Desde esta perspectiva se incluyen también procesos que no podrían ser considerados como “de producción”; tal es el caso de los referidos a la gestión de las organizaciones o los de distribución de la electricidad, o a las comunicaciones, entre otros.

En este eje se abordarán los contenidos referidos a las secuencias de operaciones¹² presenten en todo proceso tecnológico, sus modos de organización (en serie, en paralelo, conformando redes, entre otros), el control de las mismas que permite que se logre efectividad y eficiencia y la asignación de tareas¹³ en los lugares de trabajo. Se incluyen en este eje los sistemas de representación utilizados en los diferentes procesos.

Eje 2 Medios Técnicos

Este Eje contiene los saberes relacionados con la identificación y el análisis las estructuras, funciones y funcionamiento de los medios técnicos involucrados en los procesos tecnológicos. Se incluyen las acciones que realizan las personas al utilizar artefactos - en un sentido amplio del término- y la progresiva delegación de las mismas. Se incorporan, además, los saberes vinculados a las formas de representación¹⁴ del conocimiento técnico para reproducir y/o diseñar los medios utilizados en los procesos técnicos de trabajo.

Eje 3 Reflexión sobre la tecnología como proceso sociocultural: diversidad, cambios y continuidades

Desde este Eje se reflexiona sobre la Tecnología, partiendo de la concepción de que cada idea técnica, cada artefacto, cada proceso, cada “tecnología”, surge, se desarrolla y se implementa en un determinado contexto. Hablar de contexto significa hablar de un lugar geográfico y un tiempo histórico con características culturales, económicas, sociales y políticas; con un conocimiento y un medio tecnológico determinados.

Mediante una mirada que involucra a las tecnologías de ayer y de hoy se reconocen las relaciones entre ellas; desde esta perspectiva cada nueva solución tecnológica tiene antecedentes en desarrollos anteriores.

Asimismo se estudia la coexistencia, en un determinado momento histórico, de tecnologías antiguas con las de reciente creación, como son el caso de los medios de transporte de tracción a sangre transitando junto con automóviles que incorporan las últimas innovaciones. Otro ejemplo podría ser el de los diversos modos de recolección de agua: con baldes, cisternas, molinos o

¹² El concepto de operación refiere a la clase transformación (material, energética o informacional) que experimenta una situación cualquiera (un insumo o un estado) ante la intervención técnica, independientemente de la tecnología empleada para lograrlo.

¹³ Cierta clase de actividades se denominan tareas cuando su organización témporo- espacial y la asignación de medios dispuesta para realizarla, incluida la clase de sujetos que la llevarán a cabo, resulta planificada e impuesta por el orden técnico- económico propio del mundo del trabajo.

¹⁴ Nos referimos a los diferentes modos de comunicar el diseño de un artefacto o el proceso de funcionamiento del mismo, entre otros, siguiendo ciertas pautas estándar de representación sobre un soporte material de cualquier tipo (papel, pantalla, pizarra, etc.)

complejas estructuras de recolección, potabilización y distribución. Estos ejemplos nos sirven para ilustrar las relaciones entre la cultura, la sociedad y la tecnología como íntimamente relacionados.

Por otra parte, se pone atención por un lado, a las lógicas de continuidad que ayudan a reconocer invariantes en el cambio tecnológico, a a transferencia de funciones humanas a los artefactos por otro, y a la sustitución o a la integración de tecnologías.

Primer Año

Eje 1 Procesos Tecnológicos

Analizar los procesos que se realizan sobre los insumos, reconociendo el modo en que se organizan y controlan. Identificando las tareas que realizan las personas en esos procesos y utilizando diferentes modos para comunicar la información técnica. Algunas temáticas posibles:

Procesos cuyo flujo principal es la materia, por ejemplo: los procesos que se desarrollan en el tambo, la fabricación de cajones para frutas, los procesos vinculados al pescado de río, la fabricación de aberturas metálicas, la elaboración de harinas o alimentos balanceados, o la fabricación de pasta de papel entre otros. Reconociendo las operaciones de transformación de los materiales que se desarrollan en los mismos e identificando operaciones similares en procesos diferentes.

En procesos cuyo flujo principal es la energía, en este caso se desarrollan contenidos vinculados al modo en que el hombre delega la función motriz. Analizar procesos en los que los animales y las ruedas hidráulicas o eólicas (molinos) cumplen, al igual que los motores eléctricos o de combustión, la función de motorizar las máquinas a partir de transformar un recurso energético.

En relación con los procesos sobre la información como insumo, por ejemplo: las telecomunicaciones o procesos de comunicación a distancia mediados por tecnologías (señales de humo, banderas, antorchas, telégrafos ópticos y eléctricos). Reconociendo las operaciones necesarias para transmitir los mensajes.

En procesos que almacenan y procesan la información se reconocen las operaciones necesarias y se analiza el proceso de delegación de funciones de las personas en los artefactos. Se identifican operaciones semejantes en procesos diferentes, por ejemplo la codificación utilizada para transmitir y para almacenar o procesar.

El control a través de los sentidos y a través de artefactos. Analizar procesos automáticos, identificando los cambios que se producen en la organización de los mismos por la información proveniente de sensores y compararlos con procesos en donde los cambios ya están “programados” en función del tiempo.

Diseñar¹⁵ procesos tecnológicos reconociendo la dependencia temporal de ciertas operaciones, tomando decisiones sobre la distribución espacial de los medios técnicos. Por ejemplo el diseño de procesos de producción donde se pasa de una elaboración por “unidad” a una de “muchos productos iguales”.

¹⁵ Nos referimos a la anticipación intencional de un proceso que conducirá a un resultado definido con aproximación creciente. El proceso de diseño no excluye experiencias de construcción

Identificar el tipo de instructivos utilizados para comunicar la información técnica, en diversos procesos tecnológicos.

Representar mediante dibujos y diagramas la planificación de la secuencia de operaciones y la consecuente distribución espacial de los medios técnicos.

Eje 2 Medios Técnicos

Reconocer el tipo de artefactos que realizan las operaciones en un proceso tecnológico, indagar acerca de las secuencias de actividades y tareas delegadas en los mismos. Identificar las relaciones entre las partes de los artefactos, las formas que poseen y la función que cumplen. Buscar, evaluar y seleccionar alternativas para la solución a problemas.

Reconocer el tipo de máquinas que realizan operaciones sobre los materiales (moler, cortar, calentar, desbastar). Identificando su estructura, función y funcionamiento.

Resolver problemas de diseño¹⁶ de artefactos que produzcan transformaciones sobre los materiales o transformen una situación existente en otra. Por ejemplo: construcción de dispositivos que copien la forma de una pieza o la clasifiquen por su tamaño.

Analizar los dispositivos utilizados en las máquinas para obtener productos o resultados iguales (copiadoras, matrices, estampadoras, moldes, órganos de distribución de semillas en las sembradoras, etc.). Delegación de operaciones de medición y control en dispositivos.

Realizar experiencias de construcción de artefactos que produzcan transformaciones sobre la energía proveniente del agua o del viento para producir un trabajo útil por ejemplo: moler grano o extraer agua de pozo.

Análisis de artefactos en los que se reconozca la transferencia de la función motriz a partir del uso de motores a vapor, eléctricos, o de combustión interna.

Analizar los procedimientos que realizan las personas para emitir, recibir y retransmitir mensajes utilizando sistemas telegráficos. Identificar las operaciones necesarias para enviar y recibir mensajes: codificación, transformación, recepción.

Resolver problemas de diseño de sistemas de comunicaciones a distancia donde se desarrollen artefactos y códigos en función de los requerimientos y de los medios técnicos utilizados. Reconocer la necesidad de establecer reglas para controlar la comunicación (protocolos),

Indagar sobre artefactos mecánicos que almacenan y procesan información, Por ejemplo: máquinas de tejer que utilizan tarjetas perforadas para almacenar la información del dibujo y que poseen dispositivos que controlan la acción de las agujas; la máquina analítica de “Babbage”, el fonógrafo, entre otros; reconociendo el modo en que se resuelven las limitaciones que impone el medio técnico, identificando las actividades necesarias.

Analizar procesos automáticos con sensores (alarmas, control de temperatura en invernaderos o depósitos, control de nivel de líquido en tanques de almacenamiento, por ejemplo);

¹⁶ Problemas de diseño o síntesis son aquellos en los que se ponen en juego unidades previas, saberes y recursos, y se procura de otras nuevas para obtener como resultado una solución práctica. En el proceso se espera que los involucrados construyan nuevos conocimientos

reconociendo las acciones y decisiones que han sido delegadas en los artefactos (medición de cambios de temperatura o nivel, correcciones de los cambios, por ejemplo).

Representar artefactos mediante croquis y bocetos, se espera que los estudiantes puedan integrar formas y mediciones (antes, durante y al finalizar) las actividades de resolución de problemas.

Eje 3 Reflexión sobre la tecnología como proceso sociocultural: diversidad, cambios y continuidades

Indagación sobre la continuidad y los cambios que experimentan los procesos y las tecnologías a través del tiempo; por ejemplo: la continuidad en ciertas operaciones como la de “moler el grano” y el cambio producido en los medios con los que se realiza tal operación, entre otros.

El interés y la indagación de la coexistencia, en una misma sociedad o culturas, de tecnologías diferentes. Por ejemplo: la coexistencia de tecnologías ancestrales para producir quesos que coexisten con industrias lácteas cuyos procesos se encuentran automatizados.

El reconocimiento de que los procesos y las tecnologías se presentan formando conjuntos, redes y sistemas. Por ejemplo: cómo se modifican los aspectos técnicos y sociales de las actividades cuando varía algún componente en los contextos de trabajo (las interacciones entre el sistema ferroviario y el telégrafo y los circuitos económicos locales o los cambios en el transporte y el almacenamiento de la leche al incorporar los envases “Tetra Brik”¹⁷ o el tratamiento “U.A.T.”¹⁸ o la incorporación de la siembra directa en agricultura extensiva).

La reflexión sobre la creciente potencialidad de las tecnologías disponibles y su contraste con las condiciones de vida. Por ejemplo: la disponibilidad de tecnologías para producir alimentos que exceden las necesidades de toda la población conviviendo con situaciones de desnutrición estructural, o el acceso a ciertas tecnologías por parte de un sector de la población, entre otros.

Segundo Año

Eje 1 Procesos Tecnológicos

Analizar los procesos que se realizan sobre los insumos, reconociendo el modo en que se organizan y controlan. Identificando las tareas que realizan las personas en esos procesos y utilizando diferentes modos para comunicar la información técnica. Algunas temáticas posibles:

Procesos cuyo flujo principal es la materia: por ejemplo los procesos de elaboración de pan, jugos cítricos o quesos, la fabricación de placas de madera laminada o aglomerada, o de piezas o elementos de plástico, entre otros; poniendo énfasis en las distintas transformaciones energéticas que se requieren en las operaciones.

En procesos cuyo flujo principal es la energía en este caso se desarrollan contenidos vinculados a los modos en que se “produce” y transporta la energía eléctrica; o como se extraen, transforman y transportan los combustibles. Se reconocen operaciones similares en procesos diferentes (por ejemplo: almacenamiento, transformación, transporte, distribución); identificando

¹⁷ Nombre comercial del envase multicapa compuesto por diferentes materiales.

¹⁸ Tratamiento denominado Ultra Alta Temperatura utilizado para esterilizar líquidos

las tecnologías empleadas y el tipo de recurso utilizado para generar la energía necesaria para realizar el proceso (agua, viento, combustible, entre otros).

En relación con los procesos sobre la información como insumo. Por ejemplo: las telecomunicaciones o procesos de comunicación a distancia mediados por tecnologías (telégrafos eléctricos y teléfonos¹⁹). Se reconocen las operaciones de transformación, retransmisión, amplificación y distribución de las señales.

Se analizan los sistemas de control lógico y electromecánico utilizados en diferentes procesos tecnológicos automáticos. Se identifican componentes de los sistemas de control, por ejemplo: circuitos de lógica de llaves que se utilizan en condiciones “y” y “o”.

Se organizan experiencias de producción en serie y por lotes, relacionando el modo en que se modifican los saberes con el modo en que se “dividen las tareas”, a partir del surgimiento de la producción manufacturera. Reconocimiento del surgimiento de nuevos perfiles labores y del cambio de rol de las personas en relación con el aumento de la escala de producción

Utilizar textos instructivos para comunicar la información técnica. Representar mediante diagramas la planificación de la secuencia temporal de las operaciones (camino crítico) para optimizar los tiempos en los procesos de fabricación o proyectos. Planificar y/o representar el desarrollo de procesos de manufactura utilizando sistemas de representación como los diagramas de proceso.

Eje 2 Medios Técnicos

Reconocer los artefactos que realizan las operaciones en un proceso. Indagar acerca de las secuencias de actividades y tareas delegadas en los mismos. Identificar las relaciones entre las partes de los artefactos, las formas que poseen y la función que cumplen. Buscar, evaluar y seleccionar alternativas para la solución a problemas.

Reconocer el funcionamiento de los artefactos que realizan transformaciones de energía en los procesos; por ejemplo: las máquinas herramienta, los diferentes tipos de hornos, los sistemas de pasteurización, entre otros.

Analizar los dispositivos que realizan operaciones en los procesos de “producción” de energía eléctrica. (transformarla de un tipo a otro, aumentar o disminuir la tensión o la potencia, etc.). Por ejemplo: los transformadores, los generadores, las celdas fotovoltaicas, entre otros.

Explorar soluciones a problemas planteados con circuitos eléctricos de bajo voltaje analizando las diferentes respuestas que se obtienen en función de la forma en que se relacionen los componentes. Explorar el funcionamiento de los circuitos eléctricos en serie y en paralelo utilizando dispositivos manuales de regulación del flujo eléctrico (diversos tipos de pulsadores y llaves) reconociendo su utilización en la vida cotidiana. Desarrollar problemas de control lógico²⁰ (“y” / “o”) con circuitos de bajo voltaje.

¹⁹ Se hace referencia al funcionamiento de los primeros dispositivos en función de las posibilidades de apropiación de los estudiantes y el nivel de complejidad técnica.

²⁰ A modo de ejemplo se recomienda observar la propuesta de Jorge Petrosino en Propuestas para el aula, EGB3, disponible en <ftp://ftp.me.gov.ar/currifom/propuestas/tecnologia3.pdf> consulta: 20/11/08

Organizar y facilitar el desarrollo de experiencias de construcción de artefactos con electroimanes, permitiendo comprender su aprovechamiento al permitir la transformación de la electricidad en movimiento. Estudiar funcionamiento de motores y generadores eléctricos.

Analizar el funcionamiento de los motores a combustión como proveedores de movimiento. Identificando los principios de funcionamiento desde un enfoque sistémico, identificando la interrelación de partes y subsistemas, las diferentes transformaciones durante el proceso y las salidas como energía útil y residual.

Analizar los dispositivos electromecánicos utilizados en el control de procesos, como por ejemplo: relés, pulsadores, interruptores de fin de carrera, sensores de nivel, etc. Identificándolos como dispositivos presentes en los artefactos utilizados en la vida cotidiana.

Reconocer diferencias y semejanzas entre los sistemas telegráficos y telefónicos, identificando las operaciones sobre las señales (emitir, codificar, amplificar, retransmitir, conmutar, decodificar, recibir), así como la forma en que se resuelven los problemas de alcance y distribución de las mismas.-

Representar artefactos mediante croquis y bocetos, se espera que los estudiantes puedan integrar textos, vistas y escalas de los objetos (antes, durante y al finalizar) las actividades de resolución de problemas

Eje 3 Reflexión sobre la tecnología como proceso sociocultural: diversidad, cambios y continuidades

Indagación sobre la continuidad y los cambios que experimentan los procesos y las tecnologías a través del tiempo. Por ejemplo apreciar los diversos cambios y continuidades en las prácticas sociales a partir de la disponibilidad de motores; el control de máquinas y comunicaciones a partir de relés o el acceso masivo a las tecnologías de la comunicación y los cambios en la producción. Reconocer los procesos de sustitución e integración de funciones en los artefactos; por ejemplo los producidos en máquinas como las cosechadoras o los lavarropas automáticos.

El interés y la indagación de la coexistencia, en una misma sociedad o culturas, de tecnologías diferentes. Reconocer la coexistencia de diversos modos de control de procesos de producción, en ámbitos de trabajo y en la vida cotidiana. Por ejemplo el control de tiempo de duración de un proceso, o la temperatura, entre otros. Reconocer la coexistencia de actividades semejantes que se realizan con el aporte de diferentes energías.

El reconocimiento de que los procesos y las tecnologías se presentan formando conjuntos, redes y sistemas. Por ejemplo: Reconocer y discutir como se modifican los aspectos técnicos y sociales de las actividades a partir de la disponibilidad de energía eléctrica, de sistemas telefónicos o de redes de datos. Analizar las relaciones político-económicas y las implicancias ambientales de los sistemas de transporte y generación de electricidad que funcionan a partir de combustibles fósiles.

La reflexión sobre la creciente potencialidad de las tecnologías disponibles y su contraste con las condiciones de vida. Por ejemplo reconocer que la disponibilidad de energía implica la utilización de recursos en su mayoría no renovables, así como también del inequitativo uso que los

distintos sectores sociales, hacen de los mismos. Analizar las causas de la utilización no racional de la energía y promover acciones que posibiliten la toma de conciencia sobre el uso responsable de la energía.

Tercer Año

Eje 1 Procesos Tecnológicos

Analizar los procesos que se realizan sobre los insumos, reconociendo el modo en que se organizan y controlan. Identificando las tareas que realizan las personas en esos procesos y utilizando diferentes modos para comunicar la información técnica. Algunas temáticas posibles:

Procesos cuyo flujo principal es la materia, poniendo énfasis en la información requerida para el desarrollo de las operaciones en el proceso. Analizar procesos agropecuarios reconociendo el lugar de la información y el conocimiento en los mismos. Por ejemplo, el aporte de las biotecnologías o la informática en agricultura de precisión, avicultura, ganadería, entre otras.

En procesos cuyo flujo principal es la energía: la producción de biocombustibles²¹, hidrógeno y otras alternativas a la crisis energética. Reconociendo las analogías entre procesos semejantes. Analizar las operaciones presentes en estos procesos de producción de energías.

En relación con los procesos cuyo insumo es la información. Se analizan procesos automatizados en contextos de producción y en la vida cotidiana, reconociendo las operaciones delegadas en los artefactos

Reconocer de las operaciones presentes en proceso de almacenar información y reproducirla (sonido e imagen) a través del gramófono, la fotografía, los discos de pasta, entre otros. El análisis de las operaciones en el proceso de comunicación y procesamiento digitalizado, los procesos de conversión de señales analógicas y digitales. Análisis de las operaciones sobre la información en las redes de datos.

La gestión como procesamiento de la información para la toma de decisiones en las organizaciones. Diferentes modos de organizar los procesos y de gestionar organizaciones.

Analizar el modo en que se organiza la creación de tecnologías. Análisis de los factores de demanda de tecnologías, los diferentes modos en que el Estado y las empresas se organizan para promover las innovaciones, como por ejemplo las incubadoras tecnológicas. Los pasos del proceso de diseño y el proyecto tecnológico.

Realizar visitas a empresas²² en las que se analicen los cambios en los saberes de las personas a partir de la incorporación de métodos organización como: “Justo a tiempo”, “ceros olímpicos”, sistemas de calidad, entre otros.

Representar mediante diagramas de GANTT y PERT la planificación de la secuencia temporal de las operaciones y el desarrollo de acciones en proyectos de producción. Planificar y/o representar el desarrollo de procesos de manufactura utilizando sistemas de representación como los diagramas de proceso.

²¹ Si bien la producción de un biocombustible es un proceso en el que se realizan operaciones sobre la materia, se ha considerado relevante abordarlo en el marco de las problemáticas actuales vinculadas a la energía.

²² En caso de no poder acceder a visitas se pueden utilizar vídeos, sitios web o textos en los que se describan procesos semejantes.

Eje 2 Medios Técnicos

Reconocer los artefactos que realizan las operaciones en un proceso. Indagar acerca de las secuencias de actividades y tareas delegadas en los mismos. Identificar las relaciones entre las partes de los artefactos, las formas que poseen y la función que cumplen. Buscar, evaluar y seleccionar alternativas para la solución a problemas.

Reconocer y diferenciar las operaciones de medición, comparación, y ejecución vinculados al control de los artefactos.

Estudiar los medios técnicos necesarios y evaluar las posibilidades fácticas de producción de biocombustibles en la región. Identificar niveles de complejidad técnica en la producción de diferentes energías por ejemplo: hidrógeno, nuclear, solar, entre otras.

Reconocimiento de las funciones del programador en distintos dispositivos: Programadores mecánicos, Controladores Lógicos Programables, Controladores numéricos, Programa, Interfaces, Sensores y Actuadores entre otros.

Desarrollar experiencias de construcción de dispositivos de control automático con programadores mecánicos y eléctricos, por ejemplo: tarjetas perforadas o cilindros con levas, entre otros, desarrollando un programa en función del comportamiento esperado de los actuadores (o efectores).

Organizar y facilitar el desarrollo de experiencias con relés, vinculando este dispositivo con la resolución de problemas de retransmisión en los sistemas de comunicación telegráficos y con el control de circuitos. Realizar experiencias de amplificación de señales con circuitos electrónicos básicos.

Analizar funcionamiento de las computadoras y otros artefactos que realizan operaciones sobre la información reconociendo los procesos de integración de funciones provocados por la digitalización. Reconocer y analizar la estructura, función y funcionamiento de componentes (lógicos y físicos) de las redes de datos.

Analizar el funcionamiento de los dispositivos que almacenan la información, principalmente los medios magnéticos y ópticos (casetes, CD), reconociendo analogías entre los modos de almacenar sonido y vídeo.

Desarrollar experiencias grupales de creación de organizaciones, de modo real o simulado, en los que se pongan en juego los distintos aspectos vinculados a la gestión de empresas.

Representar circuitos y artefactos mediante dibujos, croquis o bocetos. Se espera que los estudiantes reconozcan el uso de diferentes simbologías, utilicen perspectivas y otros recursos para diseñar y comunicar la información técnica.

Eje 3 Reflexión sobre la tecnología como proceso sociocultural: diversidad, cambios y continuidades

Indagación sobre la continuidad y los cambios que experimentan los procesos y las tecnologías a través del tiempo. Analizar los cambios en procesos a partir de la delegación de funciones, sustitución o integración en máquinas, equipos o sistemas, por ejemplo en los

diferentes equipos utilizados para transmitir, procesar y almacenar la información a lo largo de la historia.

Analizar los cambios originados por la sustitución de los recursos para generar energía. Por ejemplo los cambios que se producirían por el reemplazo de combustibles fósiles por biocombustibles

Reconocer los cambios socio técnicos por la automatización de tareas en los ámbitos de trabajo y en la vida cotidiana.

Comprender los diversos cambios en las prácticas sociales a partir del uso masivo de las tecnologías para la comunicación y la información.

El interés y la indagación de la coexistencia, en una misma sociedad o culturas, de tecnologías diferentes.

Reconocer la coexistencia de diferentes modos de gestión de las organizaciones: de tipo familiar, con métodos de gestión desarrollados específicamente para pymes o microempresas. Así también la existencia de procesos que se desarrollan a partir de diferentes niveles de tecnificación.

El reconocimiento de que los procesos y las tecnologías se presentan formando conjuntos, redes y sistemas.

Reconocer cómo los cambios en una tecnología producen modificaciones en el sistema técnico en el que se desarrolla. Por ejemplo: la introducción de silos bolsa modifica los sistemas de trabajo y las relaciones entre la producción y la comercialización de granos; y requiere de nuevos saberes y medios.

Reconocer las relaciones entre los procesos y los medios técnicos, la participación y control del Estado y de los ciudadanos. Por ejemplo: las implicaciones producidas por los residuos en el medio ambiente. Por ejemplo: el tipo de packaging utilizado por la industria y el comercio (bolsas de nylon, etc) y como se podría modificar el método de embalaje, para disminuir los residuos y mejorar el medio ambiente.

Analizar las interrelaciones entre el mercado, la publicidad, los modos de consumo (las modas) y la creación de nuevos productos y tecnologías. Reconocer los diferentes aspectos presentes en el diseño: Los aspectos técnicos (materiales y tecnologías utilizadas, la delimitación de su partes, manejo o manipulación del objeto, uso del color y la textura, la solidez, etc.), como así también los políticos e ideológicos (tipo de sociedad o de persona que se promueve).

La reflexión sobre la creciente potencialidad de las tecnologías disponibles y su contraste con las condiciones de vida.

Evaluar las tecnologías por su valor social y sustentabilidad ambiental. La participación activa de los ciudadanos en el control social sobre las tecnologías en su comunidad.

Bibliografía

- Barón, M. (2007): *Enseñar y aprender tecnología*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
Bruner, J. (1984): "Una asignatura sobre el hombre", en: *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata: Madrid
Buch, T. (1996): *El tecnoscopio*. Buenos Aires: Aique.

- Buch, T. (1999): *Sistemas tecnológicos*. Buenos Aires: Aique.
- Camilloni, A. et. al. (2007): *El Saber Didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Cohan, A. y G. Kechichian (1999): *Tecnología II*. Buenos Aires: Santillana Polimodal.
- Cwi, M. y S. Orta Klein (2008): *Tecnología Segundo Ciclo EGB/ Nivel Primario, Serie "Cuadernos para el aula"*, Ministerio de Educación. http://www.me.gov.ar/curriform/nap/tecno_2_final.pdf
- Davini, M. C. (1999): *Curriculum*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes
- De Alba, A. (1998): Cap. 3 "Las perspectivas" en: *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores. pp. 57-136.
- Del Carmen, L. (1996): "Cap.5", en: *El análisis y secuenciación de los contenidos educativos*, Cuadernos de Educación, N° 21, Barcelona: ICE.
- Edgerton, D. (2006): *Innovación y Tradición. Historia de la Tecnología Moderna*. Barcelona: Crítica.
- Feeney, S y G. Cappelletti (2008): *Fundamentos de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales*. Buenos Aires: Univ. Nacional de Quilmes.
- Gennuso, G. (1999): "La educación Técnica y la Tecnológica: ¿Un cambio de paradigma?" en *Novedades Educativas N°107 disponible en: <http://laeducaciontecnologica.blogspot.com>* acceso 01/12/08
- Gennuso, G. (2000): "La propuesta didáctica en Tecnología", *Novedades Educativas*, n° 114, Bs As, junio 2000 *disponible en: <http://laeducaciontecnologica.blogspot.com>* acceso 01/12/08.
- Kemmis, S. (1988): Cap.3 "Hacia la teoría crítica del Currículum", en: *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.pp.78-93.
- Linietzky, C y G. Serafini (1999): *Tecnología para todos. Segunda parte*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Orta Klein, S. y M. Cwi (2007): "Algunas reflexiones sobre los criterios y enfoques puestos en juego para la definición de los NAP en el área de Educación Tecnológica", Ministerio de Educación 2007. Buenos Aires: Mimeo.
- Petrosino, J. (2001): "Propuestas para el aula. Material para docentes. Tecnología Polimodal", Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/pub_ppea_poli.html#tecno
- Petrosino, J., et. al. (2001): "Propuestas para el aula. Material Para docentes. Tecnología EGB 3". Ministerio de Educación de la Nación Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/pub_ppea_egb3.html#tecno
- Pierce. J. y A. Noll (1995): *Señales. La ciencia de las Telecomunicaciones*. Barcelona: Reverté.
- Prentis, S. (1993): *Biotechnología. Una nueva revolución industrial*. Barcelona: Savat.
- Rodríguez de Fraga, A y S. Orta Klein (1995): *Tecnología. Documento de Trabajo N° 1, Actualización curricular*. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires: Secretaría de Educación, Dirección de Currículum.
- Schwab, J. (1983): Cap.9 "Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum", en: Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Angel (comps). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

Terigi, F. (1999): Curriculum: Itinerarios para aprehender un territorio, Buenos Aires: Santillana.

Documentos

Consejo General de Educación (1997): Diseño Curricular EGB3 - Provincia de Entre Ríos.

Ministerio de Educación de la Nación (1995): Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica.

Consejo Federal de Educación (2002): Documento de Asistencia Técnica a Directores y Supervisores para el Desarrollo Curricular. Entre Ríos.

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2004): Programas de Educación Tecnológica 1° Y 2° año del Nivel Medio. Secretaría de Educación, Dirección de Currícula.

Ministerio de Educación de la Nación (en prensa) Documento Preliminar Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Tecnología. Segundo Ciclo EGB/Primaria y 7mo año Primaria/Secundaria.

Lineamientos Curriculares Preliminares para Formación Ética y Ciudadana

Fundamentación

Para brindar una educación realmente significativa a nuestros alumnos, será de mucha utilidad dilucidar el contexto social, cultural, familiar, económico, político e histórico, entre otras variables, que influyen en la formación de los sujetos que alberga el sistema educativo en sus diversos niveles. En este sentido, el ciclo básico común de la escuela secundaria se presenta como un desafío permanente para la escuela, ya que los púberes, adolescentes y jóvenes, se encuentran en los comienzos de fuertes transformaciones.

Es una etapa donde se despliegan infinitas posibilidades en cuanto a la configuración de la personalidad, que más adelante contribuirá a la prosecución de estudios superiores, la inserción competente en el mercado laboral y el ejercicio de una ciudadanía crítica, responsable y participativa, inspirada en los valores de la democracia.

Sin este acercamiento a la realidad será muy difícil lograr el interés y la motivación del alumno.

La Escuela como Institución educadora, transmisora de la cultura y humanizadora, tiene hoy más que nunca el desafío de captar al sujeto concreto de su accionar pedagógico. Y para esto debe reconocer su entorno. En esta período de su desarrollo es muy importante que el alumno se sienta interpretado, validado en sus anhelos y preocupaciones, descubierto como sujeto capaz de participar y aportar a la transformación de la cultura y la sociedad, con el fin de arribar a una auténtica convivencia, más justa y solidaria, en la cual se posibilite la igualdad de oportunidades.

Esta captación del sujeto concreto debe evitar posicionamientos reductivos y extremos.

Asistimos a una realidad social que muestra su complejidad. Por lo tanto, esta realidad social se resiste a cualquier análisis simplificador. Es necesario aquí un cambio de paradigma, por lo tanto, tendremos que acercarnos a ella para comprenderla desde este paradigma. Es más, si la sociedad se remite a esta cotidianeidad de movimiento y organización, intuimos que sus protagonistas también son complejos. El ser humano, en sí mismo, es una realidad compleja.

Es, desde este lugar y con este sujeto, a partir de donde podemos incorporar componentes en todas las dimensiones, que nos permitan enriquecer las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Los conceptos y métodos de una sola disciplina no se bastan a sí mismos para brindar una interpretación acabada de la realidad. Es necesario el entrecruzamiento de las múltiples relaciones entre los diversos saberes que aportan las disciplinas del currículum escolar. En otros términos, nuestras prácticas pedagógicas ya no pueden dejar de lado la interdisciplinariedad y la transversalidad en nuestras aulas.

Otra cualidad que nos ayudará a alcanzar una explicación más abarcativa e integral de la realidad es la de “multicausalidad”. Si pretendemos explicar un fenómeno social, ya sea, un hecho histórico, una determinada configuración espacial, un problema ambiental, o la existencia de una tradición enmarcada en ciertos valores, normas o costumbres, será conveniente abordar interdisciplinariamente las múltiples causas o factores desencadenantes de los procesos que dieron lugar a ese fenómeno social que es objeto de estudio de una determinada disciplina.

Desde este lugar se brindará tanto a los docentes como a los alumnos la posibilidad de establecer relaciones entre los distintos campos del saber, buscando una integración que permita la re-significación de las prácticas.

Formación Ética y Ciudadana es un espacio curricular relativamente joven que a la luz de estas consideraciones puede ser actualizado, quizás no tanto en cuanto a los contenidos, sino en cuanto a su abordaje y metodología.

Sin embargo se hace urgente una nueva mirada de la escuela y los diversos actores institucionales sobre las nuevas adolescencias, ya que asistimos a profundas transformaciones en campos tan importantes como son la globalización de la comunicación, las nuevas tecnologías de la información, los problemas ambientales, los cambios en la institución familiar, los nuevos grupos urbanos, las alteraciones en el orden de la salud física y psíquica y sus causas, la diversificación del mundo laboral y la necesidad de nuevas competencias, el rol de la escuela, entre otros muchos.

Como ya dijimos, esta nueva mirada estará centrada en el sujeto que llega a nuestras Instituciones Educativas para conocer sus anhelos y preocupaciones. Los alumnos de la Escuela Secundaria de hoy son distintos. Hay un fuerte influjo de los medios de comunicación que han permitido que ellos accedan a un gran cúmulo de información, muchas veces sin un sentido crítico.

Por esta razón, la Formación Ética y Ciudadana se constituye en un espacio que permite y promueve el análisis de ese flujo informativo tomando de los otros espacios curriculares elementos que favorecen el desarrollo de un adecuado análisis valorativo de la realidad en la que ellos se encuentran inmersos.

Los contenidos propios de esta disciplina vendrán a re-significar los aprendizajes previos de los alumnos y la metodología tendrá que privilegiar siempre la integración en la secuenciación de los temas, para que el educando encuentre en la unidad de los mismos el significado de este espacio curricular.

Contenidos y Abordajes

Es muy difícil llegar a una conducta ética y socialmente aceptable, si la razón no nos aporta el sentido y significado de esa conducta. Recordemos que nos proponemos un aprendizaje significativo, y el progresivo desarrollo y consolidación de los educandos de su capacidad crítica, dejando de lado toda acumulación enciclopedista de normas y leyes que se deben cumplir sin saber muy bien por qué.

Desde la Antropología Filosófica, sabemos que el obrar conforme a la dignidad de la persona humana, es aquel que llega después de que la inteligencia nos ha mostrado, cual es la acción más conveniente en una determinada situación, para nuestro desarrollo y para el crecimiento del tejido social. De acuerdo a esta manera de entender el encuentro del sujeto con la realidad, la ética, será consecuente con las construcciones del conocimiento provenientes de la Antropología Filosófica, ya que de la concepción de sujeto que se tenga y las circunstancias que lo rodean, se derivará la conducta del mismo.

En el ciclo básico común de la escuela secundaria, nos encontramos con sujetos que atraviesan por una de las etapas más importantes y cruciales. Desde la psicología evolutiva, podemos afirmar que es un período de grandes cambios y transformaciones, físicas, psíquicas, sociales que hacen al comportamiento, cuyas características será necesario tener en cuenta, para saber qué y cómo enseñar, desde la Formación Ética y Ciudadana.

En coherencia con lo ya planteado, sería conveniente que el **primer eje** se centre en el **“Autoconocimiento y Comprensión Personal”**. En articulación con este primer eje podrán entonces plantearse algunos contenidos básicos y significativos para el mundo del púber, adolescente o joven, en lo referente a la ética. El **segundo eje** podría denominarse **“La conducta personal y social de los sujetos en la actualidad”**. El **tercer eje** podrá referirse a la organización de la vida en sociedad, el conocimiento de los distintos documentos institucionales llamados a preservar esa organización, como las constituciones nacionales y provinciales, la organización del estado democrático, los poderes ejecutivo, legislativo y judicial, el estudio de otros regímenes de gobierno.

Asimismo una aproximación histórica a la promulgación de los derechos humanos y sus fundamentos. Este eje podría denominarse **“La organización de la vida en sociedad: la democracia y los derechos humanos”**:

A continuación proponemos algunos contenidos orientativos para cada año del ciclo básico, que de acuerdo a una adecuada contextualización institucional y áulica, cada docente puede organizar personalmente modificando y re-estructurando los presentados en este diseño preliminar.

Primer Año

Eje: Autoconocimiento y Comprensión Personal

Inteligencia, voluntad y libertad, como capacidades que nos distinguen de los otros seres y nos ayudan a conocer el mundo en que vivimos.

La etapa que atravesamos y los cambios que notamos en nosotros.

Distintos tipos de organización familiar y el acercamiento a los diversos roles de sus integrantes.

Orientaciones para el aprovechamiento de las nuevas tecnologías de la información, de acuerdo a un aprovechamiento crítico y responsable de los mismos.

Cuidado y valoración de nuestro cuerpo en todas sus dimensiones.

Eje: La conducta personal y social de los sujetos en la actualidad

El comportamiento como fenómeno complejo.

La progresiva conquista de la libertad: autonomía y responsabilidad.

Las normas, los valores y las costumbres, como ejes del desarrollo personal y social.

Sujeto y conciencia moral.

Eje: La organización de la vida en sociedad: la democracia y los derechos humanos

La escuela, el barrio y la ciudad

La democracia como estilo de vida.

Los derechos del niño

El medio ambiente, un bien que hay que cuidar para el bien de todos.

Segundo Año

Eje: Autoconocimiento y Comprensión Personal

Los nuevos grupos urbanos: caracterización.

La amistad: fuente del desarrollo de valores (confianza, compañerismo, cuidado del otro, altruismo, etc.)

Reflexión sobre la pertenencia y el liderazgo en el grupo de pares.

Búsqueda de la identidad personal. La identidad sexual.

El estudio y el trabajo.

Eje: La conducta personal y social de los sujetos en la actualidad

Las relaciones humanas.

Incidencia de la conducta humana en la construcción del tejido social.

Las diferentes formas de organización social.

Las costumbres presentes en los distintos tipos de sociedad.

Los valores éticos, culturales y religiosos, de diversas cosmovisiones.

La práctica de los derechos y los deberes como fuente de la justicia y la paz social.

Sujeto y conciencia moral como eje de la justicia social.

Eje: La organización de la vida en sociedad: la democracia y los derechos humanos

La democracia como forma de vida y como organización sociopolítica.

La Constitución Nacional. Reformas de la Constitución

La violencia como atentado para la convivencia

Tercer Año**Eje: Autoconocimiento y Comprensión Personal**

La libertad y la construcción de un proyecto de vida. Libertad individual y responsabilidad social

Análisis y reflexión acerca de los valores y disvalores en nuestra sociedad actual.

La salud personal y la salud social.

Eje: La conducta personal y social de los sujetos en la actualidad

La fundamentación de las normas a partir de principios éticos.

La norma como reguladora de la convivencia social.

Distinción y caracterización de las normas sociales, morales y jurídicas.

La convivencia en los distintos grupos de participación social.

El respeto de las normas como posibilidad de reconocimiento de los Otros.

El estado de derecho como forma de convivencia social.

Los procedimientos para resolver racionalmente los conflictos.

Los derechos humanos y sus fundamentos.

Sujeto y conciencia moral en relación a los derechos humanos.

Eje: La organización de la vida en sociedad: la democracia y los derechos humanos

El estado. Concepto y caracterización

La división e independencia de poderes.

Derechos y garantías.

La ciudadanía

La Constitución Provincial

La Carta Orgánica Municipal

Los derechos humanos, sus fundamentos e historia.

Distintos tipos de derecho.

Defensa de los derechos humanos

Violaciones a los derechos humanos

Bibliografía

Alonso María, *et. al.* (1996): *Educación Ética. Repensando la educación cívica*. Argentina: Troquel.

Bermúdez, J. (2000): *Psicología de la personalidad*. Madrid: UNED.

Bourdieu, Pierre (2003): *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. Argentina: Siglo XXI.

Calveiro, Pilar (2005): *Política y/o Violencia. Una aproximación a la guerrilla de los años 70*. Buenos Aires: Norma.

Carretero, Mario (2007): *Documentos de Identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Argentina: Paidós Entornos 2

- [Clérico](#), Laura (2004): *Nuestra mirada hacia los niños y los jóvenes: de la mirada "asistencialista/tutelar" a la "mirada ciudadana y respetuosa de los derechos de los niños y jóvenes"*. Barcelona: Octaedro editorial.
- Cullen, C. (1998): "La discusión ética entre el disciplinamiento social y la madurez individual de los sujetos". En: José E.T. y Palacios M.J. (Comp.) *Formación ética y ciudadana. Cuestiones teóricas y didácticas*. Salta: UNSalta.
- Devoto Fernando (dir.) (2008): *Estado, Ciudadanía y Cultura*. Argentina: Santillana.
- Devoto Fernando (dir.) (2008): *Ética, Ley y Derechos Humanos*. Argentina: Santillana.
- Freire, P. (1996): *Política y Educación*. México: Siglo XXI
- Fornet Betancourt R. (1998): "Supuestos filosóficos del diálogo intercultural". *Utopía y praxis latinoamericana*. Venezuela. Año 3. No.5.
- Freud, Sigmund (1968): *Obras Completas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- García Canclini, N. (1997): *Cultura y comunicación*. La Plata: UNLP.
- (1995): *Culturas híbridas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- (1995): *Consumidores y ciudadanos*. Buenos Aires: Grijalbo
- (1995): *Las culturas populares en el capitalismo*. México: Nva. Imagen.
- Kohlberg, Lawrence. (1992): *Sicología del desarrollo Moral*. España: Editorial Desclée de Brower.
- Nunca Más. (1999): *Informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas*. Argentina: Eudeba.
- Perrenoud, P. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Rojas, Enrique. (2004): *¿Quién eres?* Buenos Aires: Booket.
- [Schujman](#), G. (coord.) (2004): *Formación ética y ciudadana: un cambio de mirada*. España: Octaedro editorial.

Documentos

- Consejo General de Educación (1997): *Diseño Curricular EGB 3. Entre Ríos*.
- Núcleos de Aprendizaje Prioritarios- Ciencias Sociales (2006): *Tercer Ciclo EGB*. Buenos Aires: M.E.C. y T.

Lineamientos Curriculares Preliminares para Lengua y Literatura

Fundamentación

*"Leer es el último acto en el trabajo de la enseñanza
El orden debe ser....Calcular – Pensar – Hablar – Escribir y Leer
No.... Leer – Escribir y Contar".*

Simón Rodríguez.²³

²³ Rodríguez, Simón. "Educación Republicana" en *Obras Completas*, Tomo I

Los profundos cambios sociales que han provocado las tecnologías de la información y de la comunicación han movido los cimientos de la escuela, que desde sus orígenes estuvo relacionada con la transmisión de la lectura y la escritura.

En efecto, la digitalización de la imagen y del sonido abren posibilidades insospechadas de manipulación en la forma de los mensajes, instalando un umbral inestable entre lo real y lo virtual. Esta generalización de la informática ha favorecido no sólo la aparición de múltiples textos, relatos y escrituras (orales, visuales, musicales, audiovisuales, telemáticos) que circulan a la velocidad del enter, a través de infinitas redes, sino también el cambio en los modos de leer. Frente a estas nuevas tecnologías que generan subjetividades en devenir, en construcción constante pero que también se constituyen en sutiles y eficaces dispositivos de poder, conciliar el mundo de la cultura escrita, del lenguaje literario y la aceleración y virtualidad de la realidad, es todo un desafío dado que no podemos adoptar ni una actitud apocalíptica ni la utopía de una Edad de Oro, puesto que conviven las lógicas de la cultura del libro o el mundo letrado vehiculiza con los modos de pensamiento que lo audiovisual-digital propone.

Las nuevas prácticas alfabetizadoras hacen referencias a la capacidad de leer y escribir distintos tipos de textos, artefactos e imágenes a través de los cuales nos vinculamos y comprometemos con la sociedad. Las nuevas prácticas de lectura y escritura deben comprender la multiplicidad y complejidad de las maneras en que lo escrito, lo oral, lo gestual y lo audiovisual se integran en sistemas de hipertextos accesibles en Internet y la red mundial. Sin embargo, este advenimiento de una era enriquecida por las potencialidades de las redes digitales van de la mano con el mercado, institución omnipresente en la contemporaneidad, y por lo tanto, amarrada al proyecto del capitalismo actual, régimen que necesita ciertos tipos de sujetos para abastecer sus engranajes (góndolas, vitrinas, redes de relaciones vía web) mientras repele otros cuerpos y subjetividades, que ahondan las brechas entre las regiones más ricas y más pobres del mundo.

Por otra parte, a pesar de las fantásticas posibilidades inauguradas por las redes interactivas, todavía para el ingreso al mundo del trabajo y a los estudios superiores son necesarias lógicas que sólo la cultura del libro propone.

Estas transformaciones y sus efectos replantean la enseñanza de la lengua la cual ya no puede reducirse a una concepción solamente instrumental del lenguaje y las expectativas pedagógicas, centradas en la formación de usuarios competentes, deben reemplazarse por la necesidad de formar sujetos con competencias propias.

El hablar y el escuchar, el leer y el escribir no son simples herramientas que se puedan dominar con mayor o menor habilidad, sino que estas cuatro macro habilidades constituyen un problema puesto que entre ellas se juega una singular experiencia lingüística que excede la idea de eficacia de la comunicación, porque la experiencia lingüística no es el uso de la lengua, la relación instrumental con ella, el sentirse en casa en la lengua, sino "...la experiencia de que nuestra lengua no nos pertenece, que no se somete a nuestra voluntad, la experiencia de la impropiedad y, por tanto, de la impersonalidad de la lengua, la experiencia de que no estamos en casa en la lengua".(Larrosa, Jorge y Skliar, Carlos 2001:30)

Además, si la lengua se pensaba desde el punto de vista de la representación o desde la relación entre significado y significante, actualmente se piensa el modo de la traducción, es decir,

desde el punto de vista de la relación y transporte entre el sistema de signos. De manera que, frente a los temas del origen de las lenguas, de su estructura o de sus rasgos comunes, cobran relevancia sus diferencias, sus contaminaciones, sus dinámicas fronterizas, sus aspectos idiomáticos porque el sentido es lo inagotable del significado, lo disperso, confuso e infinito, es decir, el movimiento del intercambio del transporte y la pluralidad del significado.

El lenguaje determina nuestra forma de pensamiento y de nuestra experiencia como seres sociales, integrantes de una comunidad. Poner el acento en estas cuatro macro habilidades, problematizarlas, criticarlas, experimentar con sus fortalezas y sus límites, nos permite ubicarnos en una lengua que no construye posiciones de alto o bajo, de superior y de inferior, sino que implica plantear una lengua que permite una relación horizontal entre un yo y un tú, una experiencia de los singular y singularizadora, de lo plural y pluralizadora, una experiencia activa y pasional en el camino del conocimiento.

Ante la crítica de la concepción comunicativa e instrumentalista que impuso que la Literatura fuera considerada como un discurso social más, se hace necesario recuperar y fortalecer el espacio de esta práctica discursiva significativa de nuestra cultura.

La recuperación del espacio curricular de la Literatura contemplará los aportes de la Teoría y Crítica Literaria, de la Historiografía (con su Historia de la Lectura) de los Estudios Culturales, de las Literaturas comparadas, Feminismo y estudios Queer. Todos estos aportes deben estar relacionados con las experiencias surgidas en el campo de la enseñanza de la Lengua porque como sostiene Bombini (2005:32): *“...es necesario apostar a reinventar la enseñanza de la Literatura, a recuperar un espacio curricular en el que sea posible reconocer a esa disciplina escolar Literatura a partir de supuestos teóricos consistentes, de contenidos culturales significativos, de una propuesta de lectura y escritura (ficcional y crítica) en la que tengan lugar las identidades culturales de los sujetos que se encuentran en el aula, entendida ésta como un ámbito para un encuentro intercultural”*.

Primer Año

I- Comprensión y Producción Oral

Este eje supone utilizar un repertorio léxico acorde con el tema y con la situación comunicativa, que permita manifestar opiniones, acuerdos y desacuerdos, justificar las afirmaciones realizadas y reflexionar sobre el proceso llevado a cabo.

La Conversación²⁴. Participación en conversaciones sobre temas propios del Área y de la Cultura. Participación en debate, mesa redonda y asamblea.

Escucha comprensiva²⁵ y crítica de textos y temas de interés general. Audición de exposiciones. Toma de notas y apuntes. Recuperación de la información relevante de lo que se ha escuchado. Realizar de inferencia.

²⁴ El pasaje del silencio al lenguaje que implica toda conversación, todo saber con otros, insta un umbral donde las dimensiones del silencio y de las palabras resultan nítidas y cambiantes. De manera que, en esa dinámica paradójica, en el entramado con el silencio se hacen posible las transformaciones, desajustes y rupturas de la semiosis.

²⁵ La escucha atenta no significa tener una atención de tipo protocolar sino un “darse al otro”, es decir, donar su tiempo al otro, donar el deseo a la palabra del otro.

Producción de textos orales referidos a contenidos estudiados y a temas de interés general, en pequeños grupos y/o de manera individual. Incluir discursos referidos, directos e indirectos, empleando correctamente verbos “del decir” y los tiempos verbales. Exposiciones orales, dentro y fuera del aula, ordenar, jerarquizar la información y seleccionar los recursos propios de la exposición(definiciones, ejemplos, comparaciones), tener en cuenta las partes de la exposición(presentación del tema, desarrollo, cierre) y utilizar esquemas, ilustraciones y otros soportes gráficos.

II- Lectura y Escritura

Propiciar la organización del aula como Taller de Lectura y Escritura, porque esta modalidad privilegia el trabajo colectivo y democrático, permite identificar obstáculos y analizar críticamente las prácticas. Dado que los talleres tienen con sujeto y objeto de conocimiento a los propios talleristas, estos favorecen el desarrollo de experiencias productivas y creativas.²⁶

1- **Lectura** de textos que divulguen temas específicos del área y del mundo de la cultura, textos literarios de autores regionales, nacionales y universales. Lectura de textos en soporte electrónico, tanto lecturas en pantalla como lecturas de hipertextos. Lectura de textos poniendo en juego estrategias adecuadas, relacionar el texto con sus condiciones de producción. Relectura y registro de información relevante. Lectura fluida frente a un auditorio.

2- **Escritura** de textos ficcionales y no ficcionales a partir de consignas que propicien la invención y la experimentación. Planificación de la escritura del texto: consulta de material bibliográfico y a modelos de textos similares al que se va a escribir, cuando lo considere necesario, redacción del borrador, revisión y reescritura. Reflexión acerca del proceso realizado. Reescrituras que impliquen cambios de género.

III – Literatura

La Literatura permite la desnaturalización de la relación del alumno con el lenguaje. Es conveniente abordar las condiciones de producción de las obras, porque esto enriquece la interpretación de los textos y la competencia cultural.

La historia de los géneros, por ejemplo, pone en juego las convenciones propias de los mismos, lo que posibilitaría experiencias de pensamiento, de interpretación y de escritura.

El mito. La leyenda. Parábolas.

El cuento: de terror, de ciencia ficción, policial, fantástico.

Los relatos del yo. Biografía y autobiografía.

La novela: de aventura, policial, romántica, realista.

Relación de la Literatura con la historieta. Comparación.

²⁶ La creatividad es la capacidad de ver las cosas de una forma nueva y no convencional. Generar ideas y las estrategias para concretarlas, cambiar de puntos de vista o perspectivas, generar soluciones alternativas son algunas capacidades creativas que explican la inventiva humana.

Baudelaire definió la imaginación como la facultad científica de percibir las relaciones últimas y secretas de las cosas, las correspondencias y las analogías. Lejos de ser un privilegio del artista o una legitimación subjetivista, la imaginación tiene un valor heurístico incomparable.

La poesía: elementos formales y rítmicos. Recursos de estilo. Composiciones poéticas:
romances, sonetos, coplas.

IV- Reflexión sobre la lengua

En este eje se debe tener en cuenta la reflexión sistemática de aspectos normativos, gramaticales y textuales, el incremento y la estructuración del vocabulario, a partir de las situaciones de lectura y escritura.

1- Variedades lingüísticas. Dialecto (geográfico y social). Registros. Reflexión sobre algunos usos locales e indagación sobre el prestigio o el desprestigio de los dialectos y las lenguas.

2- Reflexión sistemática sobre diferentes unidades y relaciones gramaticales y textuales distintivas de los textos trabajados en el año.

Los géneros discursivos. Características.

Narración: su estructura. Funciones de la descripción y el diálogo en el relato. Personas gramaticales y tipos de narrador. Los tiempos verbales propios del relato y sus correlaciones. Conectores temporales y causales.

Textos de divulgación. El presente para narrar la atemporalidad.

Los adjetivos descriptivos para caracterizar los objetos presentados. Organizadores textuales y conectores. Procedimientos: ejemplos, definiciones, comparaciones y paráfrasis.

Textos de opinión. Tesis y argumento.

Clases de palabras: sustantivos, adjetivos, artículos, pronombres (personales y posesivos) y adverbios.

La oración. Concordancia. Sujeto y predicado.

Relación de significado entre las palabras: sinónimos, antónimos, hiperónimos e hipónimos, para ampliar el vocabulario, inferir el significado de palabras desconocidas y como procedimiento de cohesión y recurso de estilo.

Formación de palabras. Morfología derivativa: sufijación, prefijación, composición, para ampliar el vocabulario, inferir el significado o la ortografía de alguna palabra.

Reglas ortográficas. Uso correcto de los signos de puntuación.

Segundo Año

I- Comprensión y Producción Oral

Este eje supone utilizar un repertorio léxico acorde con el tema y con la situación comunicativa, que permita manifestar opiniones, acuerdos y desacuerdos, justificar las afirmaciones realizadas y reflexionar sobre el proceso llevado a cabo.

1- La Conversación. Participación en conversaciones sobre temas propios del Área y de la Cultura y de la Vida Ciudadana. Participación en debate, mesa redonda y asamblea.

2- Escucha comprensiva y crítica de textos y temas de interés general. Audición de exposiciones. Toma de notas y apuntes. Recuperación de la información relevante de lo que se ha escuchado. Realizar de inferencia. Reconocimiento de tesis y argumentos. Las expresiones para

manifestar acuerdos y desacuerdos, las valoraciones subjetivas entre otras. Elaboración de un inicio atractivo para los oyentes y una síntesis con los aspectos fundamentalmente tratados. Responder las preguntas del auditorio.

3- Producción de textos orales referidos a contenidos estudiados y a temas de interés general, en pequeños grupos y/o de manera individual. Incluir discursos referidos, directos e indirectos, empleando correctamente verbos “del decir” y los tiempos verbales. Exposiciones orales, dentro y fuera del aula, ordenar, jerarquizar la información y seleccionar los recursos propios de la exposición (definiciones, ejemplos, comparaciones), tener en cuenta las partes de la exposición (presentación del tema, desarrollo, cierre) y utilizar esquemas, ilustraciones y otros soportes gráficos.

II- Lectura y Escritura

Propiciar la organización del aula como Taller de Lectura y Escritura, porque esta modalidad privilegia el trabajo colectivo y democrático, permite identificar obstáculos y analizar críticamente las prácticas. Dado que los talleres tienen con sujeto y objeto de conocimiento a los propios talleristas, estos favorecen el desarrollo de experiencias productivas y creativas.²⁷

1- **Lectura** de textos que divulguen temas específicos del área y del mundo de la cultura, textos literarios de autores regionales, nacionales y universales. Lectura de textos en soporte electrónico, tanto lecturas en pantalla como lecturas de hipertextos. Lectura de textos poniendo en juego estrategias adecuadas, relacionar el texto con sus condiciones de producción. Relectura y registro de información relevante. Lectura fluida frente a un auditorio.

Desarrollo de estrategias de lectura según el género del texto y el propósito de lectura. Análisis de los elementos paratextuales²⁸. Establecer relaciones entre el texto y las ilustraciones y/o los esquemas que puedan acompañarlo. Realizar anticipaciones, detectar la información relevante, relacionar el texto y sus condiciones de producción.

2- **Escritura** de textos ficcionales y no ficcionales a partir de consignas que propicien la invención y la experimentación. Planificación de la escritura del texto: consulta de material bibliográfico y a modelos de textos similares al que se va a escribir, cuando lo considere necesario, redacción del borrador, revisión y reescritura. Reflexión acerca del proceso realizado.

Reescrituras que impliquen cambios de género.

Análisis de procedimientos que aparecen en los textos leídos y de las funciones que cumplen las definiciones, las reformulaciones, las citas, las diferentes voces, las comparaciones y los ejemplos.

²⁷ La creatividad es la capacidad de ver las cosas de una forma nueva y no convencional. Generar ideas y las estrategias para concretarlas, cambiar de puntos de vista o perspectivas, generar soluciones alternativas son algunas capacidades creativas que explican la inventiva humana.

Baudelaire definió la imaginación como la facultad científica de percibir las relaciones últimas y secretas de las cosas, las correspondencias y las analogías. Lejos de ser un privilegio del artista o una legitimación subjetivista, la imaginación tiene un valor heurístico incomparable.

²⁸ Es interesante retomar la idea de lo paratextual como “umbrales” del texto desarrollado por Gerard Genette.

Reconocimientos de los argumentos que sustentan la posición asumida por el autor e identificación de palabras o expresiones que ponen de manifiesto la subjetividad del productor del texto.

Expresión de acuerdos y desacuerdos fundamentándolos. Socialización de las interpretaciones y valoraciones en torno a lo leído con el docente, con sus pares y con otros miembros de la comunidad.

Redacción de textos instrumentales: cartas formales y solicitudes.

Escritura de textos de opinión: elegir un tema/problema y fijar una posición personal respecto del mismo, formulando argumentos que sostengan la posición tomada, organizándolos en un orden adecuado.

III – Literatura

La Literatura permite la desnaturalización de la relación del alumno con el lenguaje. Es conveniente abordar las condiciones de producción de las obras, porque esto enriquece la interpretación de los textos y la competencia cultural.

La historia de los géneros, por ejemplo, pone en juego las convenciones propias de los mismos, lo que posibilitaría experiencias de pensamiento, de interpretación y de escritura.

El mito. La leyenda. Parábolas.

El cuento y la novela: de terror, de ciencia ficción, realista, policial, fantástico. Recuperación de saberes previos referidos a géneros trabajados en años anteriores y profundización en los géneros tratados. Reconocimiento de las reglas propias de cada uno de los géneros

Los relatos del yo. Biografía, autobiografía, memorias, diarios íntimos y diarios de escritores.

Relación de la Literatura con la historieta. Comparación²⁹.

La poesía: elementos formales y rítmicos. Recursos de estilo. Composiciones poéticas: romances, sonetos, coplas.

Lectura, análisis e interpretación de las obras de teatro.

IV- Reflexión sobre la lengua

En este eje se debe tener en cuenta la reflexión sistemática de aspectos normativos, gramaticales y textuales, el incremento y la estructuración del vocabulario, a partir de las situaciones de lectura y escritura.

1- Variedades lingüísticas. Dialecto (geográfico y social). Registros. Reflexión sobre algunos usos locales e indagación sobre el prestigio o el desprestigio de los dialectos y las lenguas.

2- Reflexión sistemática sobre diferentes unidades y relaciones gramaticales y textuales distintivas de los textos trabajados en el año.

²⁹ El análisis comparativo es importante en la enseñanza de la Literatura porque permite contemplar su historicidad sin obligar a un recorrido cronológico de la misma. La comparación, además, permite el análisis de textos alejados en el tiempo, hace posible vincular la Literatura de distintas nacionalidades así como textos en lenguas maternas y traducciones.

Los géneros discursivos. Características.

Narración: su estructura. Funciones de la descripción y el diálogo en el relato. Personas gramaticales y tipos de narrador. Los tiempos verbales propios del relato y sus correlaciones. Conectores temporales y causales.

Textos de divulgación. El presente para narrar la atemporalidad. Los adjetivos descriptivos y las nominalizaciones. Los adjetivos descriptivos para caracterizar los objetos presentados. Organizadores textuales y conectores. Procedimientos: ejemplos, definiciones, comparaciones y paráfrasis.

Textos de opinión. Tesis y argumento. La distinción entre aseveración y posibilidad. Los adjetivos con matiz valorativo. Organizadores textuales y conectores causales y consecutivos.

Clases de palabras: sustantivos, adjetivos, artículos, pronombres (personales, posesivos demostrativos e interrogativos y exclamativos) y adverbios.

La oración. Concordancia. Sujeto y predicado.

Palabras variables e invariables. Categorías morfológicas nominales (género y número) y verbales (tiempo, modo y persona). Concordancia.

La construcción sustantiva y verbal (núcleo y modificadores) y funciones sintácticas en la oración simple.

Relación de significado entre las palabras: sinónimos, antónimos, hiperónimos e hipónimos, para ampliar el vocabulario, inferir el significado de palabras desconocidas y como procedimiento de cohesión y recurso de estilo.

Formación de palabras. Morfología derivativa: sufijación, prefijación, composición, para ampliar el vocabulario, inferir el significado o la ortografía de alguna palabra.

Reglas ortográficas. Uso correcto de los signos de puntuación.

Uso correcto de: diptongo, triptongo y hiato (tildación) y su relación con licencias poéticas; tildación de palabras compuestas y en pronombres interrogativos y exclamativos en estilo directo e indirecto; afijos vinculados con el vocabulario específico y usos convencionales de marcas tipográficas como negrita, cursiva, subrayado y mayúscula.

Tercer Año

I- Comprensión y Producción Oral

Este eje supone utilizar un repertorio léxico acorde con el tema y con la situación comunicativa, que permita manifestar opiniones, acuerdos y desacuerdos, justificar las afirmaciones realizadas y reflexionar sobre el proceso llevado a cabo.

1- La Conversación. Participación en conversaciones sobre temas propios del Área y de la Cultura y de la Vida Ciudadana. Participación en debate, mesa redonda y asamblea.

2- Escucha comprensiva y crítica de textos y temas de interés general. Audición de exposiciones. Toma de notas y apuntes. Recuperación de la información relevante de lo que se ha escuchado. Realizar de inferencia. Reconocimiento de tesis y argumentos. Las expresiones para manifestar acuerdos y desacuerdos, las valoraciones subjetivas entre otras. Elaboración de un

inicio atractivo para los oyentes y una síntesis con los aspectos fundamentalmente tratados. Responder las preguntas del auditorio.

3- Producción de textos orales referidos a contenidos estudiados y a temas de interés general, en pequeños grupos y/o de manera individual. Incluir discursos referidos, directos e indirectos, empleando correctamente verbos “del decir” y los tiempos verbales. Exposiciones orales, dentro y fuera del aula, ordenar, jerarquizar la información y seleccionar los recursos propios de la exposición (definiciones, ejemplos, comparaciones), tener en cuenta las partes de la exposición (presentación del tema, desarrollo, cierre) y utilizar esquemas, ilustraciones y otros soportes gráficos.

4- Gestión de entrevistas, reportajes y encuestas. Identificación de los rasgos distintivos de cada una.

5- Escucha, análisis y comentario de entrevistas radiales y televisivas. Identificación de los aspectos sustanciales en la entrevista argumentando acerca de las formas de conducción de las mismas.

II- Lectura y Escritura

Propiciar la organización del aula como Taller de Lectura y Escritura, porque esta modalidad privilegia el trabajo colectivo y democrático, permite identificar obstáculos y analizar críticamente las prácticas. Dado que los talleres tienen con sujeto y objeto de conocimiento a los propios talleristas, estos favorecen el desarrollo de experiencias productivas y creativas.³⁰

1- **Lectura** de textos que divulguen temas específicos del área y del mundo de la cultura, textos literarios de autores regionales, nacionales y universales. Lectura de textos en soporte electrónico, tanto lecturas en pantalla como lecturas de hipertextos. Lectura de textos poniendo en juego estrategias adecuadas, relacionar el texto con sus condiciones de producción. Relectura y registro de información relevante. Lectura fluida frente a un auditorio.

Desarrollo de estrategias de lectura según el género del texto y el propósito de lectura. Análisis de los elementos paratextuales³¹. Establecer relaciones entre el texto y las ilustraciones y/o los esquemas que puedan acompañarlo. Realizar anticipaciones, detectar la información relevante, relacionar el texto y sus condiciones de producción.

Identificación y análisis de los Medios Masivos de Comunicación Social: periódico, revista, televisión, radio, publicidad gráfica y audiovisual.

Seguimiento de una noticia durante un tiempo.

Organización de mesas de canje de diarios y revistas.

³⁰ La creatividad es la capacidad de ver las cosas de una forma nueva y no convencional. Generar ideas y las estrategias para concretarlas, cambiar de puntos de vista o perspectivas, generar soluciones alternativas son algunas capacidades creativas que explican la inventiva humana.

Baudelaire definió la imaginación como la facultad científica de percibir las relaciones últimas y secretas de las cosas, las correspondencias y las analogías. Lejos de ser un privilegio del artista o una legitimación subjetivista, la imaginación tiene un valor heurístico incomparable.

³¹ Es interesante retomar la idea de lo paratextual como “umbrales” del texto desarrollado por Gerard Genette.

2- **Escritura** de textos ficcionales y no ficcionales a partir de consignas que propicien la invención y la experimentación. Planificación de la escritura del texto: consulta de material bibliográfico y a modelos de textos similares al que se va a escribir, cuando lo considere necesario, redacción del borrador, revisión y reescritura. Reflexión acerca del proceso realizado.

Reescrituras que impliquen cambios de género.

Análisis de procedimientos que aparecen en los textos leídos y de las funciones que cumplen las definiciones, las reformulaciones, las citas, las diferentes voces, las comparaciones y los ejemplos.

Reconocimientos de los argumentos que sustentan la posición asumida por el autor e identificación de palabras o expresiones que ponen de manifiesto la subjetividad del productor del texto.

Expresión de acuerdos y desacuerdos fundamentándolos. Socialización de las interpretaciones y valoraciones en torno a lo leído con el docente, con sus pares y con otros miembros de la comunidad.

Redacción de textos instrumentales: cartas formales y solicitudes. Curriculum Vitae: su organización.

Escritura de textos de opinión: elegir un tema/problema y fijar una posición personal respecto del mismo, formulando argumentos que sostengan la posición tomada, organizándolos en un orden adecuado.

III – Literatura

La Literatura permite la desnaturalización de la relación del alumno con el lenguaje. Es conveniente abordar las condiciones de producción de las obras, porque esto enriquece la interpretación de los textos y la competencia cultural.

La historia de los géneros, por ejemplo, pone en juego las convenciones propias de los mismos, lo que posibilitaría experiencias de pensamiento, de interpretación y de escritura.

El mito. La leyenda. Parábolas.

El cuento y la novela: de terror, de ciencia ficción, realista, policial, fantástico. Recuperación de saberes previos referidos a géneros trabajados en años anteriores y profundización en los géneros tratados. Reconocimiento de las reglas propias de cada uno de los géneros

Establecimiento de relaciones del género fantástico con el relato maravilloso o con mitos y leyendas para comprender las leyes no racionales que rigen en mundo fantástico; y del relato de ciencia ficción con el fantástico a partir de la presencia de especulaciones sobre el futuro (utopías y distopías) basadas en explicaciones provenientes de la Ciencia y la Tecnología.

Los relatos del yo. Biografía y autobiografía, memorias, diarios íntimos, diarios y carnets de escritores. Reflexión e investigación acerca de los modos exhibición de la intimidad o de “hacerse visible” en el mundo contemporáneo: blogs, fotologs, etc.

Relación de la Literatura con la historieta. Comparación³².

La poesía: elementos formales y rítmicos. Recursos de estilo. Composiciones poéticas: romances, sonetos, coplas.

Lectura, análisis e interpretación de las obras de teatro para análisis de las características de su discurso dramático. Representación de obras breves, escenas de obras leídas o de recreación colectiva estableciendo las diferencias entre texto teatral y el espectáculo.

Análisis de la relación entre la Literatura y los Medios de Comunicación Social.

Planificación y realización de proyectos de investigación sobre la influencia mutua entre los medios y la Literatura.

IV- Reflexión sobre la lengua

En este eje se debe tener en cuenta la reflexión sistemática de aspectos normativos, gramaticales y textuales, el incremento y la estructuración del vocabulario, a partir de las situaciones de lectura y escritura.

1- Variedades lingüísticas. Dialecto (geográfico y social). Registros. Reflexión sobre algunos usos locales e indagación sobre el prestigio o el desprestigio de los dialectos y las lenguas.

2- Reflexión sistemática sobre diferentes unidades y relaciones gramaticales y textuales distintivas de los textos trabajados en el año.

Los géneros discursivos. Características.

Narración: su estructura. Funciones de la descripción y el diálogo en el relato. Personas gramaticales y tipos de narrador. Los tiempos verbales propios del relato y sus correlaciones. Conectores temporales y causales.

Textos de divulgación. El presente para narrar la atemporalidad. Los adjetivos descriptivos y las nominalizaciones. Los adjetivos descriptivos para caracterizar los objetos presentados. Organizadores textuales y conectores. Procedimientos: ejemplos, definiciones, comparaciones y paráfrasis.

Textos de opinión. Tesis y argumento. La distinción entre aserción y posibilidad. Los adjetivos con matiz valorativo. Organizadores textuales y conectores causales y consecutivos.

Clases de palabras: sustantivos, adjetivos, artículos, verbos, preposiciones, adverbios, conjunciones coordinantes y pronombres(personales, posesivos demostrativos, indefinidos e interrogativos y exclamativos).

La oración. Concordancia. Sujeto y predicado. Oración simple y compuesta.

Palabras variables e invariables. Categorías morfológicas nominales (género y número) y verbales(tiempo, modo y persona). Concordancia.

Correlaciones verbales en las construcciones condicionales.

³² El análisis comparativo es importante en la enseñanza de la Literatura porque permite contemplar su historicidad sin obligar a un recorrido cronológico de la misma. La comparación, además, permite el análisis de textos alejados en el tiempo, hace posible vincular la Literatura de distintas nacionalidades así como textos en lenguas maternas y traducciones.

La construcción sustantiva y verbal (núcleo y modificadores) y funciones sintácticas en la oración simple.

Relación de significado entre las palabras: sinónimos, antónimos, hiperónimos e hipónimos, para ampliar el vocabulario, inferir el significado de palabras desconocidas y como procedimiento de cohesión y recurso de estilo.

Formación de palabras. Morfología derivativa: sufijación, prefijación, composición, para ampliar el vocabulario, inferir el significado o la ortografía de alguna palabra.

Reglas ortográficas. Uso correcto de los signos de puntuación.

Uso correcto de: diptongo, triptongo y hiato (tildación) y su relación con licencias poéticas; tildación de palabras compuestas y en pronombres interrogativos y exclamativos en estilo directo e indirecto; afijos vinculados con el vocabulario específico y usos convencionales de marcas tipográficas como negrita, cursiva, subrayado y mayúscula.

A modo de reflexión

Cada institución imprimirá sus propios matices al desarrollo de estos ejes, pero en la secuenciación se sugiere incluir progresivamente mayor complejidad en los temas, en los géneros discursivos y en la extensión de los textos y en las características propias de los elementos analizados, por ejemplo, en la diferenciación del narrador a la distinción del punto de vista, incorporación de nociones como la del tiempo en el relato para advertir rupturas y las condiciones temporales: paralelismos, alternancias, retrocesos, anticipaciones. de este modo, se favorece la profundización, ampliación y sistematización de nociones de la teoría literaria.

Bibliografía

Barthes, Roland (2003): *Variaciones sobre la literatura*. Buenos Aires: Paidós.

(2003): *Variaciones sobre la escritura*. Buenos Aires: Paidós.

Benveniste, Emile (1986): *Problemas de lingüística general*. Tomo I, 13° Edición. México: Siglo XXI Editores.

Bombini, Gustavo (2005): *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libro del Zorzal.

Camblong, Ana (2003): *Macedonio. Retórica y política de los discursos paradójicos*. Buenos Aires: Eudeba

Chambers, Aidan (2007): *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Chartier, Roger (2007): "Hay una tendencia a transformar todos los textos en bancos de datos", en: *La Biblioteca. Lectura y tecnología*, N° 6. Buenos Aires: Biblioteca Nacional de la República Argentina.

Danto, Arthur (1999): *Después del fin del arte*. Buenos Aires: Paidós.

Duschatzky, Silvia (2000): “Notas sobre el discurso curricular”, en: Informe final del proyecto de investigación: “*Estado de situación de la implementación del 3er. Ciclo de EGB en seis jurisdicciones*”. FLACSO: Buenos Aires.

Dussell I. y M. Southwell: “Las lenguas en la escuela” Dossier: “Dar y tomar la palabra”, en: “El monitor de la Educación” N° 3. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Ferreiro, E. y A. Siro (2008): Narrar por escrito desde un personaje. Acercamiento de los niños a lo literario. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Genette, Gerard. (2001): Umbrale. México: Siglo XXI.

Giacaglia, Mirta (2007): Sujeto y subjetivación. Del tortuoso camino del universal a lo singular. Paraná: Editorial Fundación La Hendija.

Hechín, María Angélica (2002): Bajtín. Algunas de sus ideas sobre el lenguaje y el momento histórico de su producción. Bajtín y el ACD. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Jacotot, Joseph, (2008): Enseñanza universal. Lengua materna. Buenos Aires: Editorial Cactus.

Kozac, Claudia (comp.) (2006): Deslindes. Ensayos sobre la literatura y sus límites en el siglo XX. Rosario: Beatriz Viterbo.

Ladaga, Reynaldo (2006): Estética de la emergencia. La formación de otra cultura de las arte. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Larrosa, Jorge (2000): Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

(2003): “Lenguaje y educación (Notas sobre hermenéutica)”, en: *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Fondo de Cultura Económica.

Larrosa, J. y C. Skliar (2001): *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Buenos Aires: Laertes.

(coord) (2006): *Entre Pedagogía y Literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

López Casanova, M. y A. Fernández (2005): *Enseñar literatura. Fundamentos teóricos. Propuesta didáctica*. Buenos Aires: Manantial.

Rosa, Nicolás (2000): “Cánones y antologías: liturgias y profanaciones”, en: *Usos de la literatura*. Rosario: Laborde Editor.

Skliar, Carlos “Notas para una confusión pedagógica”, en: Dossier: “Dar y tomar la palabra” de *El monitor de la Educación*, n° 3. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Virilio, Paul (2003): *El arte del motor. Aceleración y realidad virtual*. Buenos Aires: Manantial

Documentos

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006): Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, 3er. Ciclo EGB/ Nivel Medio. Lengua.

Consejo General de Educación (2003): Documento anexo al “proyecto de Asistencia Técnica a Supervisores y Directivos para el Desarrollo curricular de los niveles EGB 1- 2, EGB 3, Especial y Polimodal, Paraná, Entre Ríos

Lineamientos Curriculares Preliminares para Lenguas Extranjeras

Fundamentación

Las actividades de enseñanza-aprendizaje están reguladas por el lenguaje. Aprender una lengua extranjera no implica simplemente aprender a realizar cosas en la lengua, sino también aprender el instrumento que vehicula y posibilita dicho aprendizaje. De este modo, la manera más eficaz de aprender una lengua extranjera en el contexto escolar consiste en enseñar y aprender a través de ella. En este sentido, Vez (2001: 40) subraya que:

Una lengua extranjera (y mejor dos o tres) es mucho más que una disciplina formal; constituye una de las formas básicas de conocimiento que permite comunicar, interpretar, predecir y conjeturar en la nueva sociedad de la información de las tecnologías avanzadas. Pero además, educar a la sociedad en la apropiación efectiva de varias lenguas extranjeras, consiste en mucho más que enseñar (les) algo de lenguas extranjeras. (...) requiere una atención fundamental a los “valores” que conllevan las lenguas y sus usos, y el reconocimiento de la complejidad de educar a los niños y jóvenes en esos valores y usos sociales. (...) *No es suficiente enseñarles lenguas extranjeras; necesitamos educarlos acerca de las lenguas.*

En efecto, la tendencia existente a entender el aprendizaje de las lenguas extranjeras meramente en términos instrumentales y utilitarios impide reconocer su valor incalculable como vehículos privilegiados de significaciones culturales. El acceso a una o varias lenguas extranjeras permite al sujeto tomar una justa visión del valor relativo de la lengua materna, acceder a otras culturas, otras formas de ver, de sentir y de pensar; en otras palabras, permite comprender al otro y participar así en el proceso de construcción de una sociedad con mayor equidad.

Cuando los niños y jóvenes empiezan el aprendizaje de una Lengua Extranjera ya poseen competencia comunicativa en su lengua materna; por este motivo, toda enseñanza de una LE busca el desarrollo de nuevas competencias, a partir del desarrollo de estrategias específicas que contribuyan a relacionar saberes mediante el uso de dicha LE, que lleven a comprender la realidad circundante de manera más acabada.

Los presentes Lineamientos Preliminares para el Diseño Curricular en Lenguas Extranjeras son orientaciones pedagógicas. Asimismo, se pretende que a partir de los Lineamientos Preliminares se puedan establecer logros alcanzables en el desarrollo de la competencia comunicativa en Lengua Extranjera, y tomar decisiones que impliquen una implementación eficaz y pertinente del currículum específico y que favorezcan aprendizajes significativos.

Para la elaboración de estos Lineamientos, se han tenido en cuenta dos aspectos fundamentales de nuestra realidad educativa: por un lado la *heterogeneidad* de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, sobre todo, la existente en cada grupo en relación a saberes previos, intereses, motivaciones y representaciones sociales de cada una de las LE presentes en nuestro sistema educativo provincial. Por otro lado, el hecho de que el aprendizaje se da en un *contexto exolingüe*, lo que confiere al espacio áulico un estatus crucial. La valoración de estos dos aspectos hace ineludible una profunda reflexión sobre:

- las representaciones sociales de cada LE.

- el lugar del docente y del alumno en este proceso
- la concepción del error
- la evaluación
- la inclusión de documentos auténticos en la clase de LE, como así también la de NTICs.

Ejes para Primer, Segundo y Tercer Año

Partiendo de que existen ciertos aspectos comunes a todas las lenguas a saber:

Todas las lenguas se adquieren en interacción con los demás, a través de un proceso de negociación de significados;

Las estrategias de adquisición de la lengua son comunes: se parte del uso y se lleva a cabo una reflexión sobre los aspectos concernientes a ese uso para enriquecerlo y mejorarlo;

Los ámbitos de reflexión sobre las lenguas son comunes a todas ellas: fonética, ortografía, morfología, sintaxis, léxico.

Se proponen cuatro ejes de contenidos: *comprensión y producción oral; lectura y escritura; reflexión sobre la lengua; y conciencia intercultural.*

En cuanto a la propuesta de los ejes de contenidos en los diferentes niveles, estos aparecen entremezclados, y ello obedece a dos razones: la primera es que la naturaleza misma de la asignatura hace que en los primeros momentos las competencias en lenguas extranjeras de los/las estudiantes sean muy limitadas y, en consecuencia, cualquier bloque temático que se aborde tendrá un carácter elemental. Será a lo largo del proceso, a medida que se verifiquen los progresos en la lengua, que se ampliará y se profundizará en cada uno y en todos los bloques. La otra razón es el carácter no lineal del aprendizaje, ya que nunca se aprende todo sobre un tema, ni tampoco se aprende de una sola vez.

Por otra parte, las estrategias de aprendizaje juegan un papel de suma importancia ya que reposan sobre la capacidad de los estudiantes para representarse una tarea, prever dificultades y tomar decisiones, y su uso requiere que el estudiante esté motivado por aprender. Pozo *et. al.* afirman:

Cuando un alumno o aprendiz reconoce un problema o dificultad de aprendizaje y planifica o selecciona unas acciones o procedimientos específicos para afrontar ese problema, podemos decir que está haciendo un uso estratégico de sus conocimientos. (Pozo, et.al., 2002: 213)

Este uso estratégico del conocimiento es un componente imprescindible en cualquier situación de enseñanza y aprendizaje, por lo que la toma de conciencia y la enseñanza explícita de dichas estrategias debe ser uno de los ejes articule cualquier lineamiento curricular.

Comprensión y Producción Oral

La limitada presencia de la Lengua Extranjera en nuestro contexto social, convierte al aula en la primera fuente de conocimiento, aprendizaje y uso de la misma. El discurso áulico es al mismo tiempo objeto y vehículo de aprendizaje, de allí la importancia tanto de poder potenciar la comprensión del *discurso oral*, como de fomentar el uso de la lengua oral entre los alumnos

mediante la implementación de tareas significativas que requirieran del uso real de la LE en el aula.

El desarrollo de la comprensión auditiva implica que el alumno pueda comprender cada vez mejor lo que escucha en la lengua meta, por lo cual debe ser expuesto a una amplia y variada gama de mensajes orales, de modo tal que logre elaborar hipótesis (a ser verificadas en la interacción con el otro o en la propia intervención), y desarrolle estrategias de aprendizaje y comunicación que contribuyan a un mejor procesamiento de la información.

La comprensión del discurso oral también deberá atender a cuestiones relacionadas con las variedades lingüísticas de las LEs objeto de estudio y deberá dar respuesta a la necesidad de proveer a los estudiantes de la mayor cantidad de variedades y matices relacionados con los aspectos fonológicos y prosódicos de dichas lenguas y sus variedades.

El desarrollo de la producción oral, por su parte implica que los alumnos logren producir mensajes orales coherentes y bien estructurados en la lengua meta.

Todo esto se verá favorecido por el aporte que los medios audiovisuales convencionales, sumados a las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación realizan a la clase de LE.

Lectura y Escritura

La importancia del desarrollo de la *lectura* como una vía de acceso a la riqueza de la lengua extranjera y como trampolín para el desarrollo de otras habilidades y destrezas no puede ser ignorada. Brevemente, desarrollamos esta idea principal para estos Lineamientos Preliminares.

Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura (el propósito) y construye el significado del texto. Esto no quiere decir que el texto en sí no tenga sentido o significado sino que el significado que un texto tiene para un lector determinado no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda y a los propósitos por los cuáles éste aborda el texto como también el contexto de producción y los elementos paratextuales.

Para cumplir este objetivo con éxito, el lector deberá emplear una serie de habilidades o estrategias que lo ayuden a construir sus conocimientos, aplicándolos en situaciones diversas y en contextos diferentes y aplicando estrategias de comprensión adecuadas. Las habilidades que adquirirán tenderán al desarrollo de operaciones como el reconocimiento y jerarquización de ideas, la elaboración de resúmenes, el análisis de la información del texto y la relación y cotejo con sus conocimientos previos, la formulación de hipótesis, la emisión de opiniones, la relación texto e imagen.

La producción de textos escritos, por su parte, implica el manejo de una serie de convenciones relacionadas con la gramática, el vocabulario, y el tipo de texto específicamente. Así, los alumnos deben demostrar un buen dominio de la organización de un texto, la ortografía y la puntuación de la lengua. En este sentido, se favorecerá en todo momento la exposición a diferentes tipos de textos y se hará hincapié en la *escritura como proceso* (más que como producto final), acompañada por el desarrollo de diversas estrategias de escritura, tales como la planificación de la estructura de un texto, la elaboración de borradores, la edición, la corrección

del escrito, etcétera, que faciliten y posibiliten la escritura de textos coherentes y cohesivos, adecuados a la tarea, al registro y al estilo, y gramaticalmente correctos.

Reflexión sobre la Lengua

La inclusión de contenidos relacionados con la reflexión sobre el propio aprendizaje y sobre la lengua extranjera es hoy componente indiscutible de cualquier diseño curricular para el área. Por este motivo, los presentes Lineamientos incluyen un eje denominado *Reflexión sobre la Lengua*. En este sentido, partimos de la idea de que cualquier reflexión sobre la lengua incluye aspectos metalingüísticos (es decir, reflexiones acerca del funcionamiento de las lenguas en particular), aspectos metacognitivos (la capacidad de reconocer y discriminar lo que se está aprendiendo) y lo intercultural (aspectos que tienen que ver con la distancia entre lo ajeno y lo propio).

Así, la implementación de tareas significativas para el uso de la LE, contextualizadas, que fomenten la inferencia de reglas de funcionamiento del lenguaje, aspectos lingüísticos y pragmáticos, que permitan a los estudiantes establecer puntos de encuentro o diferencias entre la LE y la propia y reconocer estrategias de aprendizaje, son altamente favorecedoras de la adquisición de la LE ya que posibilitan el desarrollo de la confianza de los alumnos en sus propias capacidades y colaboran para lograr la autonomía en los aprendizajes.

Conciencia Intercultural

Además de incorporar aspectos relacionados con la lengua como sistema, se asume que la adquisición de una lengua extranjera provee a los alumnos con conocimientos relacionados con la riqueza cultural propia de los países en los que se habla dicha lengua, y de la vida cotidiana de sus hablantes. Al aprender una LE, los alumnos se apropian de conocimientos acerca de aspectos sociales, religiosos, políticos, e institucionales de los países donde se habla la LE; asimismo, se informan acerca de las artes, la historia, la literatura, e inclusive de personalidades representativas de la cultura de la LE.

Por lo tanto, esta reflexión intercultural promueve actitudes hacia la LE y sus hablantes, como la tolerancia y la aceptación, al mismo tiempo que despierta el interés por conocer diferentes realidades sociales y culturales, y favorece el intercambio y la comunicación intercultural, trascendiendo este aspecto para abarcar la comprensión y la aceptación de las bases socioculturales comunes que comparten los miembros de las comunidades a las que nuestros alumnos acceden con la LE.

Contenidos

El punto de partida para la propuesta de contenidos será la determinación de temas centrales, relevantes y de interés para los alumnos, que conecten globalmente con otros campos del saber, de modo tal que fomenten la creación de vínculos a nivel inter, pluri y transdisciplinar, y ayuden a la concreción de la transversalidad de la lengua. Serán relevantes en la medida que propongan un verdadero desafío cognitivo, que puedan utilizarse en otros contextos, y que promuevan el sentido crítico y la creatividad.

La progresión del aprendizaje describe una espiral en la que se recogen y reciclan constantemente, mediante abordajes distintos, los conocimientos previamente adquiridos y las dificultades ya superadas, integrándolo todo en niveles sucesivos de complejidad. Su articulación será horizontal y vertical, sin violentar el carácter recurrente en que deben presentarse los contenidos. En efecto, la progresión en espiral está más en consonancia con los principios del aprendizaje que animan nuestra propuesta, ya que los sujetos aprenden por aplicaciones sucesivas, en las que se combinan la reflexión, el uso, la insistencia, la diversidad y la profundización.

En las primeras etapas del aprendizaje de una lengua extranjera, lo usual es conceder prioridad a la comunicación oral. En lo que a la comunicación escrita respecta, se trata, sobre todo, de permitir a los alumnos familiarizarse con diversas tipologías de textos representativas de dicha comunicación (chistes, adivinanzas, tarjetas de visita, cartas, extractos de prensa, poemas, canciones, pancartas, eslóganes, fichas de identificación, cómics), pero sin pedirles más producción que la correspondiente a la realización de determinados proyectos (pósters, cuestionarios, juegos escritos destinados a ser leídos por otros, crucigramas, etc.).

A medida que el proceso avanza, el escrito adquiere una mayor relevancia, las tipologías de textos se diversifican y empiezan a abordarse situaciones simuladas, primero, y reales, después, de comunicación escrita: postales, cartas, toma de apuntes, pequeños artículos, etc.

En este sentido, los materiales auténticos garantizan el estudio de la lengua tal y como se produce en la vida diaria. Un documento auténtico es aquel que se produce al margen de la escuela, cuyo origen no obedece a un propósito pedagógico. En cuanto a los criterios para la selección y organización se tendrán en cuenta los niveles, la madurez de los sujetos, sus experiencias y necesidades, las demandas sociales, y los grados de complejidad de las competencias.

Teniendo en cuenta lo arriba expresado, y dado que en todo momento se favorecerá un enfoque plurilingüe, la propuesta de contenidos se da de manera general, sin discriminarlos por año ni haciendo referencia a contenidos específicos de una lengua extranjera en particular.

EJE	CONTENIDOS GENERALES
-----	----------------------

Comprensión y Producción Oral	<p>La participación asidua en conversaciones y discusiones de temas propios de área y del mundo de la cultura propia y de la LE a partir de informaciones y opiniones provenientes de diversas fuentes.</p> <p>La escucha comprensiva y crítica de textos referidos a contenidos estudiados y a temas de interés general.</p> <p>La producción de textos orales breves, referidos a contenidos estudiados y a temas de interés general.</p> <p>La adecuación del uso al contexto, a la audiencia y al propósito.</p> <p>Comprender y reflexionar acerca de algunas características de la oralidad (ej. hesitaciones, interrupciones, frases truncadas, etc.)</p> <p>Desarrollo y aplicación de estrategias cognitivas, metacognitivas, sociales y afectivas, para la efectiva negociación de significados.</p> <p>El uso del vocabulario de una lengua adecuado al contexto, tema y propósito.</p> <p>Desarrollo progresivo de la competencia fonológica.</p>
Lectura y Escritura	<p>La exploración visual del texto escrito: su tipografía y topografía. Títulos, cuerpo, partes, subtítulos, oraciones tópico.</p> <p>Estructura del texto escrito: texto, párrafo, proposición, marcadores cohesivos, oración, cláusula, frase, palabra, letra.</p> <p>La adecuación del uso según propósito y contexto.</p> <p>Coherencia discursiva: secuencia de tiempos verbales; oración principal (tópico); nociones de ordenamiento y distribución de la información.</p> <p>Estrategias de comprensión lectora (prelectura, lectura y postlectura) y escritura en proceso (planificación, redacción, edición, reelaboración de textos escritos).</p> <p>Diferentes modos discursivos: su exploración.</p> <p>Niveles de formalidad del discurso.</p> <p>El uso del vocabulario de una lengua adecuado al contexto, tema y propósito.</p>

Reflexión sobre la Lengua	<p>La reflexión sistemática sobre distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales distintivas de los textos trabajados en el año, así como en situaciones específicas que permitan resolver problemas, explorar, formular hipótesis y discutirlos, analizar, generalizar, formular ejemplos, comparar, clasificar, usando un metalenguaje compartido.</p> <p>El conocimiento de algunas reglas ortográficas y de la ortografía correspondiente al vocabulario cotidiano y específico de la temática abordada.</p> <p>La reflexión acerca de los usos correctos y del sentido de algunos signos de puntuación, y su comparación con la lengua materna.</p> <p>Utilización progresiva de las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación para el aprendizaje.</p> <p>Familiarización con aspectos fonológicos: sonidos, ritmo, entonación y acentuación de palabras, frases, y enunciados en la comunicación.</p>
Conciencia Intercultural	<p>El reconocimiento y la valoración de las lenguas y variedades lingüísticas.</p> <p>Valoración de la propia identidad cultural y de las otras culturas.</p> <p>Aceptación de la diversidad lingüística y cultural.</p> <p>Superación de aspectos discriminatorios y valoración del enriquecimiento personal que supone la relación con personas de otras culturas.</p> <p>La cultura mediatizada: canciones, películas, anuncios publicitarios, etcétera en la lengua extranjera.</p> <p>Aspectos socioculturales de los países donde se habla la lengua extranjera.</p> <p>Conocimiento de costumbres cotidianas y uso de formas de relación social propias de países donde se habla la lengua extranjera.</p>

Bibliografía

- Ausubel, D. P. (1968): *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Breen, M. (1985): "Authenticity in the language classroom", en: *Applied Linguistics*, 6, 1, 60-70.
- Brophy, J. (1998): *Motivating students to learn*. Boston: McGraw Hill.
- Brophy, J. (2000): "La enseñanza". En: Pérez Olvera, M. (Comp) (2006): *Desarrollo de los adolescents IV. Procesos cognitivos. Antología de lecturas*. Disponible en: <http://www.formacionadolescente.com.mx/antologias/ANTOLOGIA4.pdf>
- Brown, H. D. (2000): *Principles of language learning and teaching (4th Edition)*. New York: Prentice Hall.

- Brown, H. D. (2001): *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy*. (2nd Edition). New York: Pearson Education.
- Candlin, C. (1987): "Towards a task-based language learning". En: Candlin, C. & D. Murphy (Eds.): *Language learning tasks*. London: Prentice Hall.
- Carrell, P.L., J. Devine.& D.E. Eskey, (eds) (1988): *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cicurel, F. (1985): *Parole sur parole ou le métalangage en classe de langue*. Paris: CLE International.
- Cook, G (1989): *Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Cummins, J. (1979): "Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimal age question and some other matters", en: Working Papers on Bilingualism, 19: 197-205.
- Chamot A. & J.M. O'Malley (1990): *Strategies in Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1994): *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gardner, R. C. (1985): *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Currícula (2001): Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras. Niveles 1, 2, 3 & 4.
- Hearn, I. & Garcés Rodríguez, A. (Coords.) (2003): *Didáctica del Inglés*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Hymes, D. (1971): "On communicative competence". In: J. Pride & J. Holmes (eds.). (1972): *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Mddx.: Penguin Books.
- Lightbown, P. & N. Spada (1993): *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D. (1988): *The learner-centred curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990): *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Pozo, J.I. *et.al.* (2002): "El uso estratégico del conocimiento". En: C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps): *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Puren, C. (2004): "Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional", en: *Porta Linguarum*: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras, 1, 32-36. Disponible en: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero1/puren.pdf
- Puren, C. (2007): "Quelques conclusions personnelles sur les 'conclusions du conseil sur l'indicateur européen des compétences linguistiques' de 2006", en: *Porta Linguarum* 7, pp.7-13.
- Sagnier, C. (2005): "L'apport des recherches sur les stratégies dans l'apprentissage d'une LE: vers de nouveaux modèles didactiques?", en: *Porta Linguarum* 4, 77-85.
- Stern, H. H. (1983): *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H.H. (1992): *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Tarone, E. (1983): “Some thoughts on the notion of ‘communicative strategy’”. In: Faerch, C. & G.Kasper (Eds.): *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman.
- Veiz, J.M. (2001): *Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Widdowson, H. (1979): *Teaching Language as Communication*. Oxford, OUP.
- Williams, M. & R. Burden (1997): *Psychology for Language Teachers. A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lineamientos Curriculares Preliminares para Matemáticas

Fundamentación

Es de público conocimiento que en el ámbito educativo transitamos una época histórica en la que es necesario combatir la exclusión social y educativa, el analfabetismo, los altos índices de repitencia, el desgranamiento -ocasionado por el alejamiento del sistema de nuestros jóvenes y adolescentes-, el vaciamiento de contenidos, la desvalorización de la escuela en general y de los docentes y autoridades en particular.

Inmersa en esta realidad, a la escuela le cabe la responsabilidad de mejorar la calidad educativa que ofrece. Es así que pensamos en una escuela que estimule el aprendizaje del *aprender a aprender* para que nuestros jóvenes y adolescentes asuman su proyecto de vida con autonomía, responsabilidad y espíritu crítico que los habilite para participar en el mundo del trabajo y de la sociedad y les permita estar en condiciones de continuar estudios superiores, todo esto en un marco de realidades cambiantes e inestables.

La Ley de Educación Provincial establece en su art.129.a que los alumnos tienen derecho a “recibir educación integral y de calidad para desarrollar actitudes y capacidades intelectuales y competencias técnico-prácticas para desenvolverse como miembros activos y responsables en la sociedad y en el mundo laboral”, a la vez que en los art.127.e y 127.g dice que los docentes tienen la obligación de “promover el desarrollo de la capacidad de aprender de los educandos, comprometiéndose con los resultados del proceso de aprendizaje” y “utilizar los métodos pedagógicos y las estrategias didácticas más adecuadas para que todos los educandos logren aprendizajes de calidad”, respectivamente.

Atento a esto, es necesario recrear los procesos de enseñanza de modo que en ellos se reconozca a los adolescentes y jóvenes como sujetos que construyen saberes, como protagonistas de la sociedad actual y que implique confianza y expectativas de los docentes respecto de su tarea, así como compromiso de los alumnos con el aprendizaje.

En esta escuela secundaria se hace imperiosamente necesario re-instalar el Saber, mejorando las prácticas docentes, desterrando las tradicionales, reflexionando epistemológica, curricular y metodológicamente, promoviendo la alfabetización científica y tecnológica como un componente fundamental en la educación.

Para ello es importante tener en cuenta que en la actividad docente intervienen distintos saberes, que son interdependientes: el saber matemático, el didáctico y el pedagógico. El saber matemático trasciende a los saberes clásicos que se han reproducido en las aulas históricamente. El mismo implica un aprendizaje diferente por parte de los docentes que hace que no se trate sólo de *saber más para enseñar más* sino de *saber de otra manera para enseñar de otra manera*. El saber didáctico se instituye a través de la transposición del “Saber Sabio” -como lo llama Chevallard- en “Saber a Enseñar”; para ello es necesario que el docente sea capaz de crear situaciones de enseñanza y de aprendizaje, realizar análisis *a priori* y *a posteriori* para que el aula se transforme en el lugar donde se *hace matemática*. Mientras que el saber pedagógico se suma a los anteriores complementándolos con la experiencia del docente y está más relacionado con el saber hacer del docente.

En relación a lo antes dicho, para abordar el tema de la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática es necesario preguntarse acerca de sus orígenes y fundamentos: qué es, en qué consiste, para qué sirve hacer matemática. Por eso insistimos en que la Matemática es un producto cultural y social por lo tanto, las necesidades matemáticas que surgen en la escuela deberían estar subordinadas a las necesidades matemáticas de la vida en sociedad (Chevallard, 1997, 49). En una sociedad que evoluciona -como todas las construcciones humanas- también debe evolucionar la escuela y lo que en ella se enseña, aceptando que “lo básico de ayer no es lo básico de hoy” (Bressan, 2006,4).

Hablamos entonces de la matemática como una construcción humana inacabada, una obra que continúa armándose sobre los cimientos de las primeras épocas de su desarrollo, una ciencia no estática, influenciada por la realidad socio-política de cada época, una ciencia que asiste con sus producciones para la solución de problemas provenientes de otras ciencias. Una ciencia con lenguaje y simbología propios, donde se conjugan expresiones coloquiales y simbólicas, que permiten la adquisición de destrezas en los aspectos lingüístico y comunicacional.

Ante esta mirada de nuestra ciencia, es posible reconocer y admirar su belleza si se trabaja desde el *hacer matemática*, construyéndola desde su historia, recorriendo los caminos que han llevado a la enunciación de reglas, leyes y teorías, descubriéndola a partir del análisis de regularidades, analizándola desde la utilización de las nuevas tecnologías, disfrutándola desde el desafío de la resolución de problemas, comprendiéndola a partir de la confrontación y debate que exigen argumentar y fundamentar las decisiones tomadas.

Estaremos, entonces, brindándole a nuestros alumnos la oportunidad de disfrutar de la aventura de aprehender al mismo tiempo que estaremos regalándonos -a nosotros mismos- la satisfacción que otorga el alcanzar las metas que impone el diario desafío de acompañarlos en este camino que ha de permitirles ser ciudadanos responsables, críticos, autónomos, creativos y con un proyecto de vida por delante.

Lineamientos curriculares preliminares

Estos Lineamientos Curriculares Preliminares pretenden acompañar a los docentes en la etapa de transición hasta la redacción de los Diseños Curriculares definitivos para toda la Escuela Secundaria.

Para su elaboración se han tomado como base los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) y mantenido los mismos ejes, los cuales continúan a lo largo de todo el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria. Cada eje considera los saberes que están en relación con:

El número y las operaciones

El álgebra y las funciones

La geometría y la medida

La probabilidad y la estadística

Esto no significa que los mismos se trabajen en forma fragmentada o discontinua, sino que se ha de procurar relacionar los contenidos de un eje con los de los otros, de manera de facilitar a los estudiantes la posibilidad de analizar y comprender las relaciones que hay entre los conceptos comprendidos en cada uno de ellos.

Es recomendable que los contenidos sean abordados con diferentes alcances en los distintos años del ciclo, considerando un grado creciente de complejidad, retomando los conocimientos previos y promoviendo “contextos ricos y variados de apropiación de esos saberes” (NAP, 2006,13) procurando, así, facilitar un aprendizaje significativo.

Eje: Los números y las Operaciones

Comprende los saberes relacionados con los campos numéricos (N, Z y Q) y las operaciones que pueden realizarse en cada uno de ellos. Está organizado en dos núcleos que incluyen los conocimientos necesarios para que los estudiantes puedan realizar acciones que impliquen el *Reconocimiento y uso de los números y de Las operaciones y sus propiedades*.

Reconocer y usar correctamente los números acarrea, entre otras cosas, la necesidad de poner en juego las reglas de formación del sistema de numeración decimal, analizándolo y comparándolo con otros sistemas de numeración, poder utilizar distintas representaciones (expresiones fraccionarias y decimales, puntos en la recta numérica, descomposición polinómica, notación científica) reconociendo la equivalencia entre ellas, elegir la forma de representarlas que resulte más conveniente según el problema a resolver, comparar números en distintos contextos, analizar y comparar las propiedades de los distintos conjuntos numéricos -diferencias y similitudes-, reconocer las situaciones de uso de los mismos, etc.

Reconocer y usar las operaciones y sus propiedades significa, además de saber realizar los algoritmos (convencionales y no convencionales), poder analizarlos y explicitarlos, reconocer modelos que otorguen distintos significados a las operaciones, elegir el tipo de cálculo que resulte más conveniente (mental, exacto, aproximado, con calculadora, etc.), producir cálculos que combinen varias operaciones, utilizar las relaciones implicadas en la divisibilidad, evaluar la razonabilidad de los resultados obtenidos, explicitar las propiedades de las operaciones, etc.

Eje: El Álgebra y las Funciones

Este eje comprende los saberes relacionados con las representaciones simbólicas y las funciones. En él se pone de manifiesto un importante trabajo sobre las relaciones entre variables usando las expresiones algebraicas como una herramienta para el análisis de las mismas. Está organizado en dos núcleos que incluyen los conocimientos necesarios para que los estudiantes puedan realizar acciones que impliquen el *Reconocimiento y uso de las expresiones simbólicas* y el *Reconocimiento y uso de las funciones*.

Reconocer y usar expresiones simbólicas incluye acciones de exploración, análisis y explicación de las relaciones y propiedades de las operaciones y de los criterios de divisibilidad, producción de fórmulas para representar regularidades numéricas, manipulación de expresiones algebraicas para transformarlas en expresiones equivalentes, análisis de las relaciones que se establecen entre el lenguaje simbólico y el coloquial, transformación de expresiones algebraicas utilizando distintas propiedades al resolver ecuaciones de primer grado, uso y producción de ecuaciones analizando el conjunto solución, producción y comparación de fórmulas, argumentación sobre su validez, etc.

Reconocer y usar funciones conlleva distinguir los casos de proporcionalidad (directa o inversa) de los que no lo son en distintos contextos, analizar y explicitar sus propiedades, producir e interpretar distintos registros de representación (tablas, gráficos, fórmulas) eligiendo el más adecuado según la situación, producir y comparar fórmulas, vincular las variaciones entre rectas con las variaciones de sus parámetros, etc.

Eje: La Geometría y la Medida

Este eje comprende los saberes relacionados con las figuras en dos y tres dimensiones y con las mediciones. Está organizado en núcleos que incluyen los conocimientos necesarios para que los estudiantes puedan realizar acciones que impliquen el *Reconocimiento, análisis y construcción de figuras y cuerpos* y la *Comprensión, estimación y cálculo de medidas*.

Reconocer y analizar figuras y cuerpos geométricos y construir figuras supone poder caracterizarlas y clasificarlas a la vez que analizar, explicitar y validar sus propiedades, explorar acerca del conjunto de condiciones necesarias para la construcción, explicitar y justificar los procedimientos empleados, reconocer distintos tipos de ángulos (adyacentes, opuestos por el vértice, entre paralelas) y sus relaciones y propiedades, comprender el concepto de lugar geométrico (mediatriz, bisectriz, paralelas, perpendiculares, circunferencia que pasa por tres puntos) y utilizarlo para justificar la construcción de figuras, etc.

La *comprensión, estimación y cálculo de medidas* implica estimar y medir distintas magnitudes, reconocer y usar la unidad adecuada según la situación, evaluar su pertinencia, elaborar y comparar distintos procedimientos para el cálculo de perímetros y áreas de polígonos, decidir acerca de la precisión requerida en cada caso, reconocer la inexactitud de cualquier medición, establecer relaciones entre longitud, área y volumen; etc.

Eje: La Probabilidad y la Estadística

Este eje comprende los saberes relacionados con el tratamiento de la información estadística y de la probabilidad. Está organizado en dos núcleos que incluyen los conocimientos necesarios para que los estudiantes puedan realizar acciones que impliquen la *Interpretación y elaboración de información estadística* y el *Reconocimiento y uso de la probabilidad*.

Interpretar y elaborar información estadística supone saber recolectar datos, organizarlos, analizar el proceso de relevamiento de los mismos, representarlos e interpretarlos en distintos registros, elegir la representación más adecuada según la información que se quiera comunicar, analizar las ventajas y desventajas de cada una, distinguir los distintos tipos de variables (cualitativas, cuantitativas, discretas, continuas), interpretar el significado de los parámetros de posición en diferentes contextos, producirlos, comunicar la información, tomar decisiones, inferir a partir de los datos obtenidos y evaluar su razonabilidad.

La probabilidad es un modo de “medir” la incertidumbre, por lo tanto, *Reconocerla y usarla* requiere comparar probabilidades de diferentes sucesos, explorar, producir y utilizar fórmulas para resolver problemas de combinatoria.

Primer Año**Los números y las operaciones**

En el primer año se sugiere operar intensamente en el campo de los números naturales y las expresiones fraccionarias y decimales finitas: sistema decimal y sexagesimal, relaciones de orden, operaciones básicas y sus propiedades, cuadrados y cubos, raíces cuadradas exactas de números naturales, potencias de base 10, escritura polinómica, divisibilidad. También es aconsejable hacer una introducción a los números enteros: concepto, ocasiones de uso, representación en la recta, distancia entre dos números -”recorriendo” la recta numérica-, situaciones de suma y resta, de modo que los estudiantes vayan familiarizándose con este campo numérico para abordarlo con mayor profundidad al año siguiente.

El álgebra y las funciones

Abordar las relaciones de proporcionalidad directa e inversa: tablas, proporciones, constante de proporcionalidad, propiedades (al doble el doble, al doble la mitad, etc., según sea el caso), magnitudes discretas y continuas (perímetro, área, entre otras), interpretarlas gráficamente, utilizar ecuaciones sencillas que permitan analizar los cambios en relación a las variables, explorar y explicitar propiedades de las operaciones con números naturales mediante el uso de expresiones algebraicas.

La geometría y la medida

Plantear el trabajo con triángulos, cuadriláteros, círculos, prismas, pirámides, cilindros, conos y esferas: elementos, propiedades, construcción con regla, compás, transportador y escuadra, propiedad triangular, propiedad de la suma de ángulos interiores de triángulos y

cuadriláteros, longitud, área, volumen de prismas, capacidad, unidades de medida. Ángulos adyacentes y opuestos por el vértice.

La probabilidad y la estadística

Trabajar en la recolección y organización de datos, su representación mediante tablas y gráficos (pictogramas, diagramas de barras, gráficos circulares, de línea, de puntos), media aritmética, probabilidad de un suceso (suceso seguro, suceso imposible) en espacios muestrales finitos, situaciones que se puedan resolver mediante conteo y otras estrategias de recuento de datos.

Segundo Año

Los números y las operaciones

Es recomendable el trabajo con los números enteros y racionales: diferentes representaciones, recta numérica, propiedades de los conjuntos numéricos, operaciones (básicas, potencias -incluidas potencias de exponente entero-, raíces), significados y propiedades de las operaciones en Z como una extensión de las propiedades en N , divisibilidad en Z .

El álgebra y las funciones

Abordar el concepto de relaciones entre variables: tablas, gráficos y fórmulas en diferentes contextos, función de proporcionalidad directa, variación de perímetros, áreas y volúmenes en función de la variación de las dimensiones de figuras y cuerpos. Producir fórmulas para representar regularidades numéricas, expresiones algebraicas equivalentes, ecuaciones lineales con una incógnita, conjunto solución (solución única, infinitas soluciones, sin solución).

La geometría y la medida

Lugar geométrico (circunferencia, círculo, mediatriz, bisectriz), congruencia de triángulos, construcción de polígonos con regla no graduada y compás, propiedades de los paralelogramos, ángulos adyacentes, opuestos por el vértice y entre paralelas, sus relaciones, áreas equivalentes y cuerpos con igual área y distinto volumen, Teorema de Pitágoras.

La probabilidad y la estadística

Variables cualitativas y cuantitativas, media y moda, probabilidad de diferentes sucesos, frecuencia relativa.

Tercer Año

Los números y las operaciones

El conjunto de los números racionales debería ser trabajado con mayor alcance: propiedades de los conjuntos numéricos (discretitud, densidad –aproximándose a la idea de completitud-), recta numérica, operaciones y sus propiedades como extensión de las de los números enteros, estrategias de cálculo, necesidad de ampliación del conjunto Q debido a la insuficiencia del mismo en determinadas situaciones.

El álgebra y las funciones

Se recomienda avanzar hacia las variaciones lineales y no lineales (incluido cuadrática): gráficos y fórmulas, ecuación de una recta, pendiente (como cociente de incrementos) e intersecciones con los ejes, variación de los parámetros de las rectas. Ecuaciones lineales con una o dos variables, conjunto solución, el conjunto solución de un sistema de ecuaciones y su relación con dos rectas.

La geometría y la medida

Semejanza de triángulos y otras figuras, condiciones de aplicación del Teorema de Thales, proporcionalidad entre segmentos, relaciones trigonométricas (seno, coseno y tangente)

La probabilidad y la estadística

Ampliar el tipo de variables con que se trabaja (cualitativas, cuantitativas, discretas, continuas), intervalos, histogramas; media, moda y mediana, fórmulas sencillas de combinatoria.

Bibliografía

- Bressan, A. (2006): *Lo básico de ayer no es lo básico de hoy...*, en Novedades Educativas, año 18, N° 182, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Chevallard, Y. (2005): *La transposición didáctica: del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Trad. C. Gilman. 3 ed, Buenos Aires: Aique.
- Chevallard, Y. et. al. (1997): *Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Frigerio, G. (1995): *Utopías organizadoras de futuro para viejos y nuevos soñadores* en: Schlemenson, S (comp.) *Cuando el aprendizaje es un problema*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Molero, M. (1999): *La didáctica ante el tercer milenio*, Madrid: Síntesis.
- Sadovsky, P. (2005): *Enseñar Matemática hoy. Miradas, sentidos y desafíos*, Buenos Aires: libros del Zorzal.
- Sánchez, J. y J. Fernández (2003): *La enseñanza de la Matemática. Fundamentos teóricos y bases psicopedagógicas*. Madrid: CCS.
- Schlemenson, S. (comp.) (1995): *Cuando el aprendizaje es un problema*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Documentos

- Consejo General de Educación (2008): *Documento N° 1. Re-significar la Escuela Secundaria Entrerriana*.
- Ley de Educación Nacional N° 26206
- Ley de Educación Provincial
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006): *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 3° ciclo EGB/Nivel Medio. Matemática*.
- Plan Educativo Provincial 2007-2011.

Bibliografía General

- Arendt, Hannah (2008): *La condición humana*. 4° reimp. Buenos Aires: Paidós.
- Arendt, Hannah (1996): *Entre el pasado y el futuro, ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Ediciones Península.
- Aulagnier, Piera (1994): *Un intérprete en busca de sentido*. Bs As: Siglo XXI.
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID) Ministerio de Educación de Argentina, Chile y Uruguay. (2004): *Las Reformas Educativas en la década de 1990*. Buenos Aires: Akian Gráfica Editora S. A.
- Barbero, M. J. (2003): Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. En: OEI, Revista Iberoamericana de Educación, N°32. Mayo-agosto. En: <http://www.rieoei.org/rie32a01.htm>
- Beillerot, J. et al. (1998): *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires. Paidós.
- Bella de Paz, L. (2004): *La retórica de la profesionalización docente en el marco de las políticas educativas neoliberales en la formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Benedetti, A. (2007): *Una ciencia para comprender territorios*, en: *El monitor de la educación*. Ministerio de Educación de la Nación, N°13-5ª época. Julio/Agosto, 2007.
- Bernstein, B. (1998): *La estructura del discurso pedagógico*. Buenos Aires: Morata.
- Birgin, Alejandra (1999): *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas de juego*, Buenos Aires: Troquel.
- Bleichmar, S. (1987): *En los orígenes del sujeto psíquico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bleichmar, S. (2005): *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Topia.
- Blejmar, B. (2007): *Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bourdieu, P. (1999): El campo científico. En: *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bourdieu, P. (2000): *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Brito, Andrea y Dussel, Ines (2003): *La escuela y las nuevas tecnologías: perspectivas para pensar otros encuentros*, en: Revista Electrónica Iberoamericana: Editorial Océano.
- Camilloni, A., et al. (1998): *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A, et al. (2001): *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Cantero, G., et al. (2001): *Gestión escolar en condiciones adversas*. Buenos Aires: Santillana.
- CEPAL/UNESCO/OREALC. Santiago de Chile, DELGADO, M. (1994): *El liderazgo educativo en los centros docentes*. Madrid: La Muralla.
- Cerda, A.M. (2004): *El complejo camino de la formación ciudadana: una mirada a las prácticas docentes. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación*. Santiago: Ed. Lom.

- Cerletti, A (2008): *Repetición, novedad y sujeto en la educación*. Buenos Aires: Del Estante editorial.
- Chalmers, A. (1985): *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Madrid: Siglo XXI.
- Chevallard, Ives (1991): *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Coll, C. (2002): *Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje*. En: C. Coll, J. Palacios y A. Marchessi (comps.) (2002): *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Corea, C. y I. Lewkowicz (1999): *¿Se acabó la infancia?* Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Corea, C. y I. Lewkowicz (2003): *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (2008): *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesoras*. Buenos Aires: Santillana.
- Di Francesco, A. (2005): *Evaluación educativa. Representaciones de Alumnos y Docentes*. Colección "Vida del Aula". Córdoba: Educando Ediciones.
- Duschatzky, S. (2000): *Notas sobre el discurso curricular*. En: *Informe final del proyecto de investigación "Estado de situación de la implementación del 3er. Ciclo de EGB en seis jurisdicciones"*. Buenos Aires: FLACSO.
- Duschatzky, S. y C. Corea (2002): *Chicos en Banda. Los caminos de la Subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel I, (2006): *Del Amor y la Pedagogía. Notas sobre las dificultades de un vínculo*. En: Frigerio, G; Diker, G (comps) (2006): *Educación: Figuras y efectos del Amor*. Buenos Aires: del Estante Editorial.
- Dussel, I. (1996): *La escuela y la formación de la ciudadanía: reflexiones en tiempos de crisis*. Proyecto IDRC/FLACSO. Área: educación y sociedad. Serie Documentos en informes de investigación, N° 186.
- Dussel, I. (2004): *Las reformas educativas en la década de 1990. Un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay*. Buenos Aires: BID – Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay – Grupo Asesor de la Universidad de Stanford.
- Dussel, I. y M. Southwell (2004): *La escuela y la igualdad, renovar la apuesta*. En: Revista El Monitor de la Educación N° 1 - V época. Argentina: Ministerio de Educación de Ciencia y Tecnología.
- Dussel, I., et. al. (1998): *Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina*. Barcelona: Revista de estudios de currículum, Año 1, N° 2.
- Feijoo, M. del C. y S. Corbetta (2004): *Escuela y pobreza*. Buenos Aires: IPE –UNESCO.
- Feldman & Palamidessi (1994): *Viejos y nuevos planes: El currículum como texto normativo*. En: *Revista Propuesta Educativas*, N°6, 69-73. Buenos Aires: FLACSO.
- Foucault, M. (1975): *La arqueología del saber*. París: Gallimard.
- Frigerio G. y G. Diker (2005): *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: del estante editorial.

- Frigerio, G. y G. Diker (comps.) (2004): *La transmisión*. Buenos Aires: Novedades Educativas/Cem.
- García Canclini, N. (1986): *Desigualdad cultural y poder simbólico*. México: Enah.
- García Canclini, N. (1989): *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- García de Ceretto, J. (2007): *El conocimiento y el currículum en la escuela. El reto de la complejidad*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Gellon, G. et. al. (2005): *La ciencia en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Giacaglia, M. (2007): *Sujeto y subjetivación. Del tortuoso camino del universal a lo singular*. Paraná: Editorial Fundación La Hendidja.
- Gil, D. (1999): *La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria*. Barcelona: Ice-horsori.
- Goodson, I. (1995): *Historia del Currículum*. La construcción social de las disciplinas escolares. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Gvirtz, S. y M. Palamidessi (2008): *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía*. Buenos Aires: Aique.
- Gvirtz, S. y M. Palamidessi (2000): *El ABC de la tarea docente. Currículo y Enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Hargreaves, A. (1994): *Profesorado, cultura y posmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Kuhn, T.S. (1978): *Segundos Pensamientos Sobre Paradigmas*. Madrid: Tecnos.
- Larrosa, J (2001): *Dar la palabra. Notas para una dialógica de la transmisión*, en: Larrosa, J y Skliar, C. *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Larrosa, J. (2000): *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Larrosa, J. y C. Skliar (coords.) (2006): *Entre pedagogía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lenoir, Y. (2004): *La interdisciplinariedad en la escuela: ¿un fantasma, una realidad, una utopía?*. En: Revista Praxis, N°5. En: http://www.revistap Praxis.cl/ediciones/numero5/lenoir_praxis5.html (Último acceso: 21-07-2008)
- Meirieu, P (2001): *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- Meirieu, P. (1998): *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.
- Morin, E. (2000): *Reforma del pensamiento, transdisciplinariedad, reforma de la universidad*. En: E. Morin, C. L' Heurreux, A. Paloma & V. Gorr (eds.): *Complexus. Escritos, ensayos: el pensamiento ecologizado*, pp. 51-69. Rosario: Laborde.
- Morin, E. (2000): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E. (2001): *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, Edgar (1996): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Najmanovich, D. y M. Lucano (2008): *Epistemología para principiantes*. Buenos

Aires: Era Naciente SRL.

Najmanovich, D. (2008): *Mirar con nuevos ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo*. Buenos Aires: Biblos.

Najmanovich, D. (2005): *El Juego de los Vínculos. Subjetividad y Lazo Social: Figuras En Mutación*. Buenos Aires: Biblos.

Perrenoud, P. (2008): *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.

Prigogine, I. (1997): *El fin de las certidumbres*. Barcelona: Taurus.

Puiggrós, A. (2003): *El lugar del Saber*. Buenos Aires: Galerna.

Pujol, R. M. (2002): *Educación científica para la ciudadanía en formación*. En: *Alambique*, N° 32, 9-17.

Racedo, J. y M.I. Requejo (2004): *Patrimonio cultural e identidad*. Buenos Aires: Ed. Cinco.

Requejo, M. I. (2004): *Ligüística Social y Autorías del Pensamiento*. Temas de debate en psicología social y educación. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

Rodolfo, R. (2005): *El Psicoanálisis de nuevo*. Buenos Aires: Eudeba.

Romero, C. (2007): *La Escuela Media en la Sociedad del Conocimiento*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Rosbaco, I. (2007): *La función subjetivante del docente y la formación del pensamiento autónomo*. Rosario: Revista Infancias y en Ediciones Biblioteca Popular "Eduardo Requena".

Rosbaco, I. (2005): *El docente como representante del Otro Social: su función subjetivante*. Ponencia. Paraná: Colegio de Psicopedagogos.

Samaja, J. (1994): *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba.

Santos Guerra, M.A. (1995): *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Madrid: Ed. Aljibe.

Schlemenson, S. (comp.) (2001): *Niños que no aprenden*. Buenos Aires: Paidós Educador.

Schlemenson, S. (1996): *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires: Kapelusz.

Sennet, R. (2000): *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.

Skliar, C (2002): *Y si el otro no estuviera ahí?* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Skliar, C. y G. Frigerio (Comps) (2005): *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires: del Estante Editorial

Tedesco, J. C. (2001): *Presentación en Braslavsky, C. La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires: Santillana.

Tedesco, J. C. (2005): *¿Cómo superar la desigualdad del sistema educativo argentino?*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE) – UNESCO.

Tedesco, J. C. (2000): *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Tenti Fanfani, E. (2006): *El oficio de docente*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- Tenti Fanfani, E. (2004): *Gobernabilidad de los Sistemas Educativos en América Latina*. Buenos Aires: IIPE – UNESCO.
- Terigi, F. (1999): Sobre las características del conocimiento escolar. En Frigerio, Poggi y Korinfeld (comps.) (1999): *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Tiramonti, G. (2004): *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial.
- Volnovich, J. (1999): *Los cómplices del silencio*. Buenos Aires: Humanitas.
- Zemelman, H. (1998): *Conversaciones didácticas*. Argentina: Educo/ Universidad Nacional de Comahue.

Documentos.

- Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. Ley de Educación Nacional N° 26206
- Consejo General de Educación (2008): Ley Provincial de Educación de Entre Ríos.
- Ministerios de Educación, Ciencia y Tecnología. (2006): Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Buenos Aires: Consejo Federal de Cultura y Educación.
- Pla Educativo Provincial 2007-2011. Entre Ríos.
- Ley de Educación Técnico Profesional (N° 26.058)
- Ley de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes (N° 26.061)