

DOCUMENTACION	
Reg No	15409
Top No	1278
Fecha	08 09 010

DOCUMENTACION		
Reg No	585	
Top No	89	
FECHA	20	2 9
	Ej	1

N I V E L M E D I O .

C U R R I C U L U M

C I C L O B A S I C O

U N I F I C A D O .

-1988-

A2-CPE-NT-1-06

CENTRO PROVINCIAL DE INFORMACION EDUCATIVA

- C.E. 63

VIEDMA (B.N.) REP. ARGENTINA

AUTORIDADES DE LA PROVINCIA DE RIO NEGRO

Gobernador de la Provincia.

Dr. Horacio MASSACCESI

Presidente del Consejo Provincial de Educacion.

Dr. Juan Francisco Correa.

Vocales del Consejo Provincial de Educacion.

Sr. Camilo BAGLIETO.

Prog. Anibal AMAN.

Secretario General.

Dn. Fernando CHIRONI.

Directora General de Educacion.

Prof. Olga MASSACCESI.

Directora Nivel Medio.

Prof. Susana IBARROLA de BAGNATO.

Responsables del Proyecto.

Direccion de Nivel Medio.

Prof. Susana IBARROLA de BAGNATO.

Prof. Roxana BUKSTEIN de CORREA,

Elaboracion Curricular.

Marco Teorico.

Lic. Montserrat de la Cruz MORO.

Lic. Oscar NUDLER.

Lic. Susana BARCO de SURGHI,

Diseño Areas Curriculares.

Area de las Ciencias Exactas y Naturales.

Lic. Maria Beatriz CAMUYRANO. Matematica.

Prof. Nora BAHAMONDE. Biologia.

Prof. Andres RAVIOLD. Quimica.

Prof. Juan Carlos REISZER Fisica.

Area del Mundo Socio - Cultural.

Prof. Graciela VIARD. Historia
(Coordinadora).

Prof. Susana RAVALLE. Educacion Civica.

Prof. Ana Maria MACCHI Geografia.

Area de la Comunicacion y la Expresion.

Eduardo PRADO MORILLO	Musica
Carmen MORESCO	Educacion Fisica.
Adriana ALVAREZ	Idioma Ingles
Sergio BASUALDO	Idioma Frances
Pablo LAZOS	Idioma Ingles .
Graciela Ester EBERHARDE	Lengua y Literatura
Angela MERIDIONE DE CHALDE	Lengua y Literatura
Maria del Carmen BOJ ASQUINI	Educacion Plastica
Prof. Yolanda FORRINO	Cs. de la Educacion

Procesador de Texto.

Ing. Alicia KROPFL de CECCHI.

Lic. Alejandro BUKSTEIN.

INDICE

	Pág.
1. - Fundamentos de la Reforma del Nivel Medio.	4.
1.1 - Ejes para el Diagnóstico.	5.
1.1.1- Relación Docente-Alumno.	5.
1.1.2- Dinámica interna del Sistema Educativo.	7.
1.2.3- Relación Escuela-Sociedad.	7.
2. - Dimensiones del Currículum.	12.
2.1 - La Dimensión Sociológica.	13.
2.2 - La Dimensión Psicológica.	14.
2.3 - La Dimensión Epistemológica.	16.
2.4 - La Dimensión Pedagógico-Didáctica.	17.
3. - Currículum y Participación.	20.
3.1 - Estructuras Participativas.	21.
4. - Areas y Talleres.	24.
4.1 - Area.	
4.2 - Talleres integrales y opcionales.	27.
5. - Areas: Organización de Contenidos y Actividades.	29.
5.1 - Ciencias Exactas y Naturales.	30.
5.2 - Mundo Socio Cultural.	135.
5.3 - Comunicación y Expresión.	177.
6. - Evaluación.	253.
7. - Perfeccionamiento Docente.	259.
7.1 - Perfeccionamiento Temático.	260.
7.2 - Perfeccionamiento Permanente.	260.
7.3 - Talleres de Educadores.	261.

1. - FUNDAMENTOS
DE LA
REFORMA.

Este documento tiene como propósito formular una propuesta de diseño curricular para los tres primeros años de la enseñanza media (Ciclo Básico Unificado) dentro del contexto de la Reforma del Nivel Medio en marcha en la provincia de Río Negro.

Se basa en varios documentos previos, en particular en un trabajo elaborado por una comisión "ad hoc" integrada por docentes participantes de la Reforma y especialistas en temas relacionados con la educación (grupo FI, Fundamentos e Instrumentos del CBU). La propuesta curricular que aquí se presenta aspira pues a ser un reflejo de la experiencia y el saber acumulados a partir de la implementación de la Reforma, iniciada en 1986. No aspira a ser un producto final, ya que, en virtud de la filosofía que inspira a la Reforma, el currículum se considera un proceso dinámico de construcción y de reconstrucción permanente que conduce a su propia superación. Tampoco pretende reflejar en detalle toda la riqueza de esta experiencia de reforma educativa, sino solo dar una visión de conjunto de la misma.

Esta reforma de Nivel Medio en la provincia de Río Negro tiene como contexto la recuperación de las instituciones democráticas en la Argentina y como objetivo fundamental apuntalar, desde la educación, el sistema de vida democrático en el país. Partimos de la convicción profunda de que la educación puede y debe contribuir decisivamente a construir las bases de la convivencia democrática, entre ellas una preparación adecuada de los ciudadanos para participar activamente en una sociedad abierta al cambio y la innovación, pluralista, con un desarrollado sentido de la solidaridad, el respeto mutuo y la justicia social.

En esta primera sección se esbozan de una manera concisa y general la motivación y los fundamentos de la Reforma. Muchos de los puntos señalados son retomados y ampliados más adelante.

1.1 Ejes para el diagnóstico.

Así como ha ocurrido en otras experiencias de cambio, esta Reforma ha partido de un diagnóstico de la situación heredada y de sus principales falencias. En lo que sigue se resume este diagnóstico tomando en cuenta tres momentos sucesivos e interrelacionados del análisis del sistema educativo como un todo, a saber, la interacción docente-alumno, núcleo de la institución educativa; el sistema educativo considerado en su dinámica interna y la relación entre el sistema educativo y la sociedad. Luego de efectuado este diagnóstico, se retoman los tres ejes para esbozar las alternativas adoptadas para esta Reforma.

1.1.1 Relación Docente-Alumno:

Los modelos educativos han tendido a acentuar el papel de uno u otro miembro de la dupla educativa. La enseñanza tradicional ha centrado, como es sabido, el proceso educativo en el docente. El saber es así organizado desde el exterior del que lo recibe y es de algún modo "injertado" en el alumno con el propósito de educarlo o "formarlo". Esta visión de la enseñanza que visualiza al docente como único depositario del "saber" y al alumno como una suerte de receptáculo vacío que debe llenarse de información lleva naturalmente a reducir el problema pedagógico a un problema de claridad expositiva y organización lógica de contenidos.

No existe, por tanto, una preocupación por lograr que el conocimiento vaya configurando para el alumno totalidades con sentido a partir de su propio sistema de creencias, actitudes, intereses, etc. El hecho de que el alumno trae ya un bagaje previo de conocimientos, explícitos e implícitos, escolarizados y no escolarizados, que este constituye un sistema y que, por lo tanto, todo nuevo elemento, para realmente convertirse en conocimiento, debe interactuar dinámicamente con dicho sistema, no es siquiera considerado. Por otra parte, el conocimiento suele presentarse al alumno en compartimientos estancos, rigidamente divididos por "materias" y dentro de cada materia por "temas", sin un significativo vínculo entre tales contenidos.

El saber aparece así como acumulación de una enorme cantidad de fragmentos desconectados entre sí. No es extraño entonces que la escuela tradicional muchas veces haya fracasado en el objetivo de desarrollar las capacidades de abstraer, asociar y aplicar los conocimientos a situaciones nuevas. Ante una enseñanza de este tipo, los alumnos recurren naturalmente a su memoria mecánica, por lo menos hasta el momento de ser evaluados, ya que luego se sienten en libertad de cesar el esfuerzo de retención y olvidar rápidamente la información por la cual han sido "aprobados". Todo ello no impide, por cierto, que muchos docentes dentro del sistema tradicional se constituyan en verdaderos educadores y ejerzan con amor y eficacia su función. Pero suelen hacerlo a pesar de o al margen del sistema y no estimulados por éste.

Por su parte, modelos educativos inspirados por la pedagogía y didáctica modernas que han tenido el indudable mérito de diagnosticar estas falencias de la educación tradicional y proponer alternativas, muchas veces han caído en defectos opuestos al centrar supuestamente toda la atención en el alumno. Así, por ejemplo, los métodos constructivos en la adquisición de los conocimientos, sin duda valiosos, se han, a veces, enfatizado unilateralmente hasta el punto de dejar prácticamente de lado la enseñanza de contenidos esenciales por carencia de recursos y/o tiempo suficiente para ser "construidos". Esta es sólo una de las consecuencias de una aplicación defectuosa y acrítica de nuevos métodos y enfoques.

Una consecuencia relacionada y aún más grave es el descenso en el rigor y la riqueza de la enseñanza, la falta de desarrollo de capacidades tan fundamentales como la capacidad de abstracción y la caída en un estado de desmoralización respecto del valor del conocimiento y del proceso educativo en general.

Desde el punto de vista de esta Reforma, el énfasis es puesto en el encuentro, en el proceso de interacción docente-alumno y en la optimización de esa relación. A la vez que se rechaza la concepción del educando como receptáculo vacío y sujeto pasivo del proceso educativo, se estimula la intervención planificada del docente. Más adelante se detallan algunas características de esta reforma de intervención. Basta subrayar aquí el carácter activo, participativo, y a la vez debidamente diferenciado y estructurado de los roles que en la Reforma se asignan tanto a docentes como alumnos.

1.1.2 Dinámica interna del Sistema Educativo.

El sistema educativo tradicional correspondiente a la escuela media fue con el paso del tiempo estructurado, tanto a nivel nacional como provincial, atendiendo más a una lógica interna de tipo burocrática que aspectos pedagógicos y de relación con las necesidades sociales.

Se trataba de un sistema excesivamente centralizado, con una asignación vertical de responsabilidades. Este carácter centralizado y jerárquico del sistema se fue acentuando con su crecimiento, extendiéndose no solo al dictado de normas generales (competencia que indudablemente le cabe a la dirección del sistema) sino también a la definición minuciosa de aspectos formales del quehacer educativo cotidiano. Esto en buena medida obstaculizó una adaptación dinámica y flexible del currículum a los diferentes contextos niveles del sistema educativo. Dentro de este enfoque, el docente quedaba reducido a un mero transmisor de contenidos en cuya selección y estructuración no había participado. Tampoco participaba, por cierto, de la evaluación de los resultados del funcionamiento del sistema.

La centralización burocrático-formal, carente de un marco organizador provisto de un proyecto educativo transformador, y unida al crecimiento de la población estudiantil en función de una demanda creciente, llevó, en la práctica, a una progresiva atomización y aislamiento de las unidades y estructuras del sistema educativo. Tal ausencia de enlace interno real del sistema educativo se manifestaba por ejemplo en serias dificultades de articulación entre los diferentes niveles de enseñanza (inicial-primario-secundario-terciario) y aún internamente dentro de cada unidad educativa. El modelo tradicional claramente no favorecía la comunicación entre los diferentes integrantes del sistema, ni afianzaba un modo de vida y de trabajo democráticos. La falta de delegación de responsabilidades tenía como contrapartida un énfasis unilateral y excesivo en el aspecto reglamentario, el cual se utilizaba casi como único código de comunicación entre las diferentes partes o estructuras del sistema. Este se volvía así cada vez más rígido y resistente al cambio. Desde la perspectiva de la Reforma del Nivel Medio que aquí se presenta se privilegia, en cambio, la idea de un sistema participativo y orgánico, en el cual todos sus integrantes poseen grados de libertad y de correlativa responsabilidad. Sin duda, se trata de un sistema más complejo que el sistema tradicional, definido solo por una relación burocrático-formal entre sus elementos. Subsiste, por cierto, la división de tareas y responsabilidades pero todos los actores del sistema tienen la posibilidad de una participación activa en su estructuración. Esta participación es, a su vez, un medio para lograr que el sistema alcance un alto nivel de productividad, calidad y eficiencia en el logro de sus objetivos tanto a nivel individual como del conjunto. Se prioriza de este modo la idea de la escuela como ámbito de trabajo al servicio de metas compartidas y sujetos a un proceso serio y continuo de evaluación y auto-corrección.

1.1.3 Relación Sistema Educativo-Sociedad.

La educación tradicional era y en buena medida continúa siendo de carácter elitista. Un objetivo de la misma es seleccionar unos pocos a través de una serie de filtros cada vez más tupidos y prepararlos para ocupar los altos puestos de la

estructura del poder social: al mismo tiempo se considera al resto en términos de fracaso como si se tratara de un montón residual. Más precisamente, existe tradicionalmente una distinción clara entre aquellos a quienes se prepara desde muy temprano para asumir altas responsabilidades sociales, aquellos a quienes se destina precozmente a profesiones técnicas auxiliares, de menor jerarquía profesional y social, y aquellos que constituirán la gran masa empleada en las actividades de producción y de servicios. En contraste con esta concepción, el objetivo de una educación democrática es el posibilitar el desarrollo potencial de cada persona, sea cual fuere su ubicación social. Esto implica, evidentemente, asegurar la igualdad de oportunidades para todos.

A partir de la obra de la generación del 80 se empezó a avanzar en nuestro país en esta dirección con la creación de la escuela elemental, universal y gratuita. Sin embargo, un insuficiente desarrollo económico y social y una inadecuada distribución de sus frutos, así como un creciente autoritarismo político y social, frustraron, salvo períodos relativamente cortos, el avance ulterior del proceso de democratización de la educación argentina. Por una parte, si bien los índices de enrolamiento en el sistema educativo crecieron, también lo hicieron, y de un modo alarmante, los índices de deserción. Por otra parte, en particular la escuela media fue adquiriendo progresivamente el carácter formalista señalado antes, encerrándose en sí misma y perdiendo vinculación con las necesidades sociales. De este modo se fue acentuando su carácter de lugar de mero paso o tránsito hacia la universidad, perdiendo progresivamente una significación propia desde el punto de vista social. En la perspectiva de esta Reforma se aspira en cambio, a que la escuela media tenga también un lugar propio en el seno de la sociedad. Por tanto, se procura, en primer lugar, que el alumno tome contacto a través de ella, y en particular en los años superiores, con el mundo del trabajo al que posteriormente se incorporará y, en general, con la vida de los problemas de su comunidad, su región y su país. Pero ello debe hacerse sin cerrar prematuramente sus opciones, aumentando y no disminuyendo su capacidad de elección.

El carácter cada vez más rápido de los cambios tecnológicos exige de todos modos una formación que permita adaptarse flexiblemente a ellos. En segundo lugar, la escuela media debe ser también un ámbito de posibilitate, a través de la enseñanza y de sus estructuras participativas, crear las aptitudes y los hábitos que requiere una sociedad democrática. Finalmente, la escuela media es vista también como un lugar en el que el adolescente puede encontrar una ayuda valiosa para definir su identidad individual y social.

1.2 Ejes de la Reforma del Nivel Medio.

Se amplían las ideas básicas de esta reforma, sólo esbozadas en la sección anterior. Se seguirán en esta presentación los mismos ejes planteados para el diagnóstico de la situación heredada.

1.2.1 Relación docente-alumno.

Como hemos dicho, esta Reforma no pone el acento exclusivo ni en el docente ni en el alumno sino en su interacción. La relación docente alumno es una relación socialmente definida que tiene un propósito específico -el enseñar y aprender- pero en ella está en

juego no sólo un conocimiento específico sino también un cúmulo de creencias, actitudes, sentimientos que traen consigo las personas involucradas. Un aprendizaje real sólo puede surgir como producto del encuentro y la cooperación activa de todas las personas que participan con todo su bagaje previo en la situación de aprendizaje. Por eso se afirma que es un producto de la interacción y no de la acción unilateral de uno de los actores del proceso frente a la actitud meramente pasiva del otro. Ambos están igualmente co-implicados y son por lo tanto, co-participes en el logro del resultado buscado.

A fin que el proceso de interacción social al que podemos denominar "enseñanza-aprendizaje" alcance su objetivo, es necesario que sus participantes no actúen con ideas erróneas acerca del otro. Así, desde el punto de vista docente, es importante tomar en cuenta que el alumno no es, como lo hemos señalado, un receptáculo vacío o "tábula rasa" donde le puede volcar sus enseñanzas empezando de cero o sólo de los conocimientos previos adquiridos en los años anteriores de la vida escolar. En realidad el alumno posee, como todo ser humano, un sistema de conocimientos acerca del mundo, un mapa de la realidad. La mayor parte de ese conocimiento no es explícito, no está formulado y muchas veces escapa a la atención consciente. Por ello puede llamarse, siguiendo a M. Polanyi, "sistema cognoscitivo tácito subyacente". Sabemos de su existencia por diversos indicios pero ante todo por que la persona lo emplea en su vida, lo utiliza en la práctica. Todo nuevo conocimiento, para ser realmente adquirido por el alumno, debe entrar en contacto con ese sistema cognoscitivo tácito subyacente. de lo contrario permanecerá aislado y en la superficie, se retendrá precariamente sin ser necesariamente incorporado y probablemente se olvidará. El docente debe procurar ese contacto con el sistema cognoscitivo de sus alumnos si quiere realmente enseñar. En otras palabras debe entrar en diálogo o interacción con los alumnos y construir el conocimiento con ellos desde allí. Naturalmente, esto no es fácil. Poder hacerlo diferencia a un buen maestro del que no lo es (aunque pueda ser un excelente investigador o profesional). Una de las prácticas que suelen facilitar al docente esa tarea es revisar la experiencia de su propio aprender. Ponerse a sí mismo en la situación de aprender contribuye a empezar a encontrar las claves del enseñar.

Si partimos como hemos dicho, de un conocimiento del sistema cognoscitivo de los alumnos, sabremos plantear problemas que son significativos desde ese sistema. Como todo sistema cognoscitivo presentará lagunas y contradicciones internas. El percibir tales lagunas o contradicciones implicará para los alumnos una especie de tensión y despertará eventualmente en ellos la necesidad y el desafío de llenar los huecos o resolver las contradicciones. Así, para dar un ejemplo, el alumno sabe a través de lo que han enseñado en la escuela que la tierra se mueve y, por otro lado, a través de su experiencia cotidiana, sabe que los objetos en reposo continúan en reposo a menos que se les aplique una fuerza que los mueva. ¿Cómo puede haber entonces objetos en reposo sobre una tierra que se mueve?. Resolver este problema le permitirá entre otras cosas entender la relatividad del movimiento respecto de un sistema de referencia, comprender así una noción importante de la física y puede implicar finalmente una reestructuración importante del sistema cognoscitivo del alumno. El principio en juego aquí es, pues, el de la información dotada de sentido, no sólo en sí misma por tomar contacto con el sistema cognoscitivo del alumno.

Se debe insistir asimismo en que la dimensión cognoscitiva lleva necesariamente aparejada consigo la dimensión motivacional y afectiva que, desde esta perspectiva, es explícitamente considerada y utilizada como componente esencial de la interacción humana y social entre docente y alumno.

1.2.2 Dinámica interna del sistema educativo.

Como se señaló, desde la perspectiva de esta Reforma del Nivel Medio, el sistema educativo es visualizado como un conjunto articulado de estructuras que posibilitan la participación activa de todos los integrantes del sistema y a la vez optimizan la calidad y eficiencia del funcionamiento del sistema en su conjunto. La idea de que la eficiencia requiere un sistema totalmente centrado y vertical a mostrado carecer, al menos en el área educación, de todo fundamento. ya se han mencionado las consecuencias negativas que ha tenido tal concepción, entre ellas perder de vista los objetivos últimos de la acción educativa y su reemplazo por un énfasis excesivo en el cultivo de aspectos puramente formales y aún rituales del sistema.

Dentro de cada una de las unidades educativas en que esta Reforma se ha implementado existen distintas estructuras de participación: el aula, el taller integral, el taller opcional, el área, el taller de educadores, etc. En la sección respectiva de este documento se hace referencia a cada una de ellas. Aquí solo se debe subrayar el principio que guía este diseño: el principio de que cada uno de estos espacios de participación debe ser un espacio propicio para la creatividad individual y colectiva. Así para tomar un ejemplo, el espacio del área. Una de las tareas centrales que se plantean dentro de este espacio es el diseño, dentro del marco general provisto para este diseño curricular, de conexiones interdisciplinarias detalladas.

Además del marco general, que debe necesariamente seguirse a fin de lograr un grado necesario de homogeneidad que posibilite el grado de equivalencia entre los estudios entre las distintas unidades educativas, este diseño provee, en la sección correspondiente, orientaciones sobre ejes disciplinarios, encuentros interdisciplinarios y actividades conexas a desarrollar. Se deja, a partir de allí, un importante espacio abierto a los docentes de cada área para definir y planificar sus actividades. Ello requiere de ellos un esfuerzo creativo conjunto, por ejemplo, para reordenar los conocimientos muchas veces de un modo distinto al de los libros de texto; para aplicar tales conocimientos a la resolución de problemas y, especialmente, para encontrar los puntos de contacto con el mapa conceptual, los intereses y las expectativas de los alumnos. Para ayudar al docente a realizar esta tarea, esta propuesta curricular provee programas sistemáticos y permanentes de perfeccionamiento docente y, asimismo, prácticas de comunicación horizontal dentro y entre las distintas unidades educativas y sus áreas.

1.2.3 Relación escuela-sociedad.

La relación entre la escuela y la sociedad es visualizada, desde la perspectiva curricular, como una relación estrecha que

tiene fundamento concreto en la relación entre la escuela y la comunidad en la cual está inserta. La escuela es vista como integrante natural de la comunidad, por lo tanto, la relación con ésta ya no se limita a pedirle, por ejemplo, ayuda material pero excluyendo de la definición de los objetivos y de la actividad escolar. Por el contrario, la comunidad, y particularmente los padres, son estimulados a tener una participación activa en la vida de la escuela a través de distintas estructuras participativas tales como los talleres opcionales, las asociaciones y reuniones de padres, etc.

Por otra parte, no se trata sólo de que la comunidad tenga participación en la escuela sino también de que la escuela tenga participación en la comunidad. Ello se puede realizar a través de diversos mecanismos desde la participación de los docentes y los alumnos en la resolución de ciertos problemas comunes, por ejemplo, en la relación con el medio ambiente, hasta el contacto de los alumnos, particularmente en los años superiores, con actividades productivas que se realizan en la comunidad a través de un plan de cooperación con organizaciones intermedias, empresas, etc. mediante estos y otros mecanismos de comunicación, la Reforma aspira a que la escuela media se constituya en una parte viva de la comunidad.

Sobre el fundamento de tal relación escuela-comunidad se construye entonces la relación escuela-sociedad. La participación en estructuras concretas dentro de su escuela y comunidad permite a los alumnos adquirir un aprendizaje directo y vivencial de la democracia, aprendizaje que es vital para el ciudadano de una sociedad democrática ya que apoya y completa el aprendizaje obtenido, por ejemplo, a través del estudio teórico de la educación cívica. Como hemos dicho antes, existen distintas vías o modos para acceder al conocimiento y es a través de la relación mutua reforzante entre ellos como dicho conocimiento se construye. Ello es también válido, naturalmente, para un aprendizaje profundo de la idea de la democracia.

Deseamos, para finalizar esta sección general, recordar el papel que la escuela media -y la escuela en general- debe cumplir no sólo como instrumento de reproducción de la cultura, sino también de su transformación. Para ello debe estar firmemente anclada en la realidad que la rodea, en su historia, problemas y perspectivas y, al mismo tiempo, no debe dejar de cultivar la imaginación y la creatividad en las diversas formas que los niños y los jóvenes naturalmente poseen. Debe apuntarse pues a compatibilizar creativamente la inserción en la realidad inmediata y el estímulo a imaginar, conocer y comparar las realidades, similares o muy distintas, tanto presentes como pasadas, que la humanidad ha construido.

2. - DIMENSIONES
DEL
CURRICULUM.

CENTRO PROVINCIAL DE INVESTIGACION EDUCATIVA

- 1980

VIÑEDOS 12 May 1980 ARGENTINA

El currículum constituye un marco general y contiene un diseño articulado de contenidos y acciones a desarrollar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además de ello, el concepto de currículum también abarca la implementación concreta de tales acciones. Los dos aspectos del currículum, el teórico y el aplicado, interactúan estrechamente de modo tal que, a la vez de que el diseño orienta la práctica, ésta permite ir corrigiendo el diseño y mejorar su ajuste a las condiciones reales en que se desenvuelve el proceso educativo.

Un currículum puede verse también como un intento de responder, a la vez en la teoría y en la práctica, a algunas preguntas fundamentales: para qué enseñar, qué enseñar, cómo enseñar, cuándo enseñar, así como, cómo y cuándo evaluar. La naturaleza de esta y compleja problemática requiere del aporte integrado de distintas dimensiones del conocimiento, entre las cuales consideramos especialmente las siguientes:

2.1- La Dimensión Sociológica.

Esta dimensión alude centralmente a un conocimiento del contexto social y cultural del sistema educativo.

Esta comprende conocimientos, creencias y prácticas que constituyen el patrimonio dentro del cual se realiza el proceso de aprendizaje escolar, parte a su vez del proceso de socialización de los alumnos.

El currículum ha de hacer explícita la función social de la educación, tendiendo a asegurar no sólo que los alumnos se apropien de elementos del patrimonio cultural heredado sino también que se conviertan en miembros responsables, activos y comprometidos de la sociedad a la que pertenecen y contribuyan a su desarrollo y transformación. desde esta perspectiva este currículum se propone que la educación aporte a la construcción y consolidación de una sociedad democrática. asimismo, que contribuya a una buena articulación futura de los alumnos con el mundo del trabajo a fin de facilitarles su proceso de inserción en las actividades productivas.

En una sociedad compleja, cambiante y pluralista como la nuestra, son también plurales y diversas las demandas que desde distintas regiones y distintos sectores sociales se dirigen a la escuela. ello hace necesario la elaboración de un diseño curricular flexible y abierto que permita respetar el pluralismo cultural y regional y diseñar respuestas educativas que tengan en cuenta la diversidad de necesidades atendiendo al mismo tiempo la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos. Se renuncia, por tanto, a una homogeneización curricular; el currículum se ve como un instrumento para orientar la práctica, no para cerrarla o determinarla rígidamente. Sin embargo, dentro de esta flexibilidad, el objetivo es proveer un marco común y compartido y a la vez, un instrumento útil para docentes y alumnos.

Una propuesta de estas características requiere de la capacitación de los docentes, llamados a desempeñar un papel fundamental en la definición de objetivos, contenidos y métodos dentro del marco curricular común. Más adelante se aborda el tema del perfeccionamiento docente dentro de la reforma.

2.2- La dimensión Psicológica.

Esta dimensión se refiere al desarrollo evolutivo diferenciado de los alumnos y pone énfasis en la diversidad de factores psicológicos que influyen sobre los procesos de aprendizaje. Ofrece asimismo instrumentos para una mejor fundamentación e instrumentación de las propuestas de enseñanza.

La etapa evolutiva en la que se encuentran los alumnos del CBU, que se extiende de los doce a los dieciséis años, representa la primera fase de la adolescencia, estrechamente ligada a profundos procesos de cambio de índole biológica, psicológica y social.

Es un período caracterizado, por lo general, por una integración social mayor, en la que el grupo de pares y de compañeros adquiere especial relevancia contribuyendo al proceso de emancipación familiar que se inicia.

Es el momento en que empiezan a configurarse los grandes valores e ideales y a delinearse un futuro estilo de vida. Requiere de la adquisición de conocimientos que permitan desarrollar vínculos cada vez más amplios y diversificados con el mundo y consigo mismo. El adolescente en esta etapa vive intensamente su subjetividad y se haya no menos intensamente abierto y volcado al exterior, hacia nuevas relaciones que le proporcionan experiencias inéditas.

Paralelamente se producen importantes cambios intelectuales y cognitivos. Su pensamiento desarrolla la capacidad de razonar sobre lo posible y no sólo sobre lo real, puede formular hipótesis y someterlas a prueba, tiene mayor capacidad para anudar argumentos, para objetivar y reflexionar, así como para la exploración sistemática de variables. Para gran parte de los alumnos es también una etapa de desarrollo y consolidación de diversas habilidades. Es sabido también que hay jóvenes que no alcanzan estos desarrollos hasta mucho más tarde y que es asimismo frecuente encontrar adultos que no hacen uso de las mencionadas operaciones intelectuales en la vida cotidiana. Hay, en fin, otros que han desarrollado estas cualidades en determinadas áreas pero no en otras.

Más allá de la diversidad de situaciones, es claro que sin descuido de otras dimensiones, particularmente la afectiva, el pensamiento abstracto debe ser alentado. Los alumnos deben ser estimulados a desarrollar razonamientos, hipótesis, deducciones y asociaciones para la asimilación de información verbal y no verbal, a construir estrategias para la resolución de problemas, a reconocer datos y relaciones implicadas en situaciones-problema, a comprobar hipótesis, etc.

El estímulo al pensamiento abstracto es necesario entre otras razones por que permite razonar y planificar no sólo sobre situaciones acerca de las que el individuo ha tenido experiencia directa sino también acerca de situaciones posibles e hipotéticas, lo cual aumenta drásticamente el poder de comprensión y de realización.

El conocimiento y manejo de la realidad a través del pensamiento abstracto requiere el dominio de diferentes modos y códigos de expresión, en primer lugar, de la o las lenguas naturales y, en segundo lugar, de diferentes lenguajes especializados. Es necesario tener aquí en cuenta que el lenguaje natural se construye

en la cultura y que la experiencia social condiciona su estructura y su utilización facilitando u obstaculizando la comunicación y, por lo tanto, los procesos de enseñanza-aprendizaje comprometidos.

Otro aspecto fundamental a considerar es facilitar la elección de la modalidad que el alumno debe realizar al finalizar el CBU. La preparación previa, propia del ciclo, tendría que brindar la información y oportunidades suficientes para que el adolescente pueda fundamentar su elección a partir de un mayor conocimiento de sí mismo y de las oportunidades que se les ofrezcan. Por estas razones, la orientación, además de apoyarse en los servicios existentes, tendría que contemplarse en el desarrollo curricular. Hay momentos claves en este desarrollo utilizables para ello, tales como los trabajos de evaluación y autoevaluación encarados de modo que aporten información sobre aptitudes, habilidades, intereses, gusto por el conocimiento, etc. Las experiencias en talleres opcionales pueden ser también un estímulo importante para lograr este objetivo.

En esta dimensión entran también los aportes de las teorías psicológicas a la generación de concepciones psicopedagógicas de las que se deriva una manera específica de responder a las preguntas del curriculum acerca de qué, cómo, cuándo y para qué enseñar y evaluar.

Los principios psicopedagógicos que subyacen a esta propuesta se apoyan en las distintas concepciones y prácticas vigentes en la Reforma, por lo cual se considera fundamental la objetivación de los modos de enseñar y aprender favorecidos. De este modo se estará en mejores condiciones de modificarlos, enriquecerlos y eventualmente superarlos. Ello implica un intenso trabajo de los docentes centrado en la revisión y la discusión abierta de esta problemática.

En sentido amplio la intervención pedagógica aquí propiciada no puede identificarse con ninguna teoría psicológica o pedagógica específica sino más bien con enfoques presentes en distintos marcos teóricos. El punto de partida básico es la idea de la educación como promotora del desarrollo de los participantes del desarrollo del proceso educativo en consonancia con el contexto socio-cultural en que tiene lugar. En tanto, mediadora entre el alumno y el conocimiento socialmente organizado, la educación tiene como responsabilidad y sentido fundamental favorecer la producción de aprendizajes que permitan una inserción social activa, productiva y crítica.

Entre los principios psicopedagógicos que pueden orientar las intervenciones educativas podemos mencionar:

- La necesidad de tener en cuenta el nivel de desarrollo del alumno, sus características evolutivas y la incidencias de factores socio-culturales que condicionan la respuesta a la propuesta educativa.

- El reconocimiento de los aprendizajes previos de los alumnos que les sirven de punto de partida y como herramientas de interpretación de la nueva información. Se trata del reconocimiento de las ideas, experiencias, teorías y creencias presentes en el alumno al iniciar un aprendizaje.

- La necesidad de favorecer aprendizajes significativos, dotados de sentido y conectados con la estructura cognitiva del alumno. Un aprendizaje, para ser realmente tal, requiere, como se señaló antes, que su contenido llegue a ser significativo tanto

desde la estructura epistemológica del cuerpo de conocimientos al que pertenece como la estructura psicológica del alumno. Una condición relacionada con ésta es que el alumno desarrolle una actitud favorable frente al aprendizaje, que esté motivado para conectar lo nuevo con lo que ya conoce y así proporcionar funcionalidad a lo aprendido.

Desde esta concepción, las intervenciones educativas no sólo deben propiciar aprendizajes sino también el desarrollo de la capacidad de aprender a pensar, aprender a imaginar, aprender a proyectar y aprender a convivir, lo cual implica aprender a tolerar, a respetar, a aceptar las diferencias.

El aprendizaje significativo requiere de la participación activa del alumno. El docente debe discriminar entre la ayuda que el alumno necesita y la que resulta innecesaria; debe reconocer también que la acción pedagógica, por sí sola no garantiza un aprendizaje real y debe estar acompañada por parte del alumno de un proceso de reflexión y de construcción sobre la acción.

La interacción didáctica supone un proceso de interacción profesor-alumno. De ahí que se hable de una diada enseñanza-aprendizaje, destacando los dos polos de un único proceso. La intervención del docente, para ser eficaz, debe adecuarse en todo momento al curso real del aprendizaje del alumno. En la interacción alumno-alumno tienen especial relevancia las actividades que favorecen trabajos cooperativos y aprendizajes compartidos, potenciados por la interacción entre pares. Tanto la confrontación de distintos puntos de vista en situaciones que provocan conflictos socio-cognitivos como, asimismo, las relaciones de tipo tutorial en las que el alumno cumple la función de docente con otro compañero, han mostrado buenas repercusiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Otro aspecto a considerar es que las diferentes situaciones de interacción entre pares constituyen situaciones aptas para el aprendizaje de relaciones sociales de cooperación.

2.3- La dimensión Epistemológica.

Un supuesto epistemológico que incorporamos es que el conocimiento, tanto desde una perspectiva intradisciplinaria como interdisciplinaria, no se basa exclusivamente en datos puros o neutrales o en informaciones empíricas desnudas sino de datos estructurados desde una teoría que permite otorgarles sentido.

Mientras los datos "per se" pueden ser retenidos simplemente por memorización mecánica o automática, la información constitutiva del conocimiento requiere ser comprendida a la luz de marcos o teorías para poder ser incorporada y utilizada. De este modo el proceso del conocimiento no es visto como una acumulación creciente de datos sino como la construcción de una suerte de mapa interno de complejidad cada vez mayor que constituye una herramienta para comprender y operar sobre la realidad. La tarea docente se basa en la búsqueda y construcción de un diálogo entre las representaciones y expectativas del alumno incluidas en su mapa previo y los nuevos conocimientos que el docente quiere transmitir e incorporar al mismo.

Los contenidos de las ciencias naturales, exactas y sociales son susceptibles de diferentes formas de organización. Desde el punto de vista de este currículum, dos criterios de organización de

contenidos son privilegiados. En primer lugar, se procura un adecuado equilibrio entre los componentes disciplinarios e interdisciplinarios. Es un defecto de la enseñanza tradicional limitarse al enfoque disciplinario pero ello no justifica caer en el defecto opuesto: prescindir o no darles la importancia debida a temas fundamentales de una disciplina por el solo hecho de no estar incluidos en un esquema interdisciplinario. Por esta razón el diseño de las áreas incluyen, como se verá en la sección que desarrolla las mismas, momentos disciplinarios y momentos de encuentro interdisciplinario. En segundo lugar, se privilegia, como ya se mencionó, la conexión entre el mundo del conocimiento y el mundo del educando. Esto exige una reestructuración de los planes tradicionales de modo de satisfacer las exigencias de sentido desde el punto de vista de la construcción cognitiva del alumno.

El problema de la elección de contenidos de este proyecto de Reforma de Nivel Medio es, pues, complejo ya que para su solución debe considerarse tanto la lógica interna, disciplinaria e interdisciplinaria, de la estructura del conocimiento como la necesidad de tomar contacto real con la estructura cognitiva de los educandos.

Una estrategia facilitadora para esta toma de contacto es la utilización de diferentes modos de acceso a los conocimientos.

Un supuesto de la enseñanza tradicional es que el único o más adecuado modo de conocimiento es el lógico-verbal. Para ello se utiliza como instrumento el lenguaje natural, y cuando ello es posible por el avance de la disciplina, un lenguaje simbólico más riguroso. Pero aún en el plano del lenguaje natural es posible explorar posibilidades pedagógicas de otros modos de acceso al conocimiento. Así, por ejemplo, el modo metafórico en su uso cognoscitivo se caracteriza por conectar, de un modo sintético, dominios diferentes entre sí, permitiendo la aplicación de conocimientos previos a nuevas regiones. Es un instrumento poderoso de aprendizaje porque, entre otras cosas, utiliza el conocimiento preexistente del educando, en buena medida no expresado pero presente en su estructura cognitiva, e implica así el desarrollo de la capacidad de asociar y de integrar áreas de otro modo desconectadas entre sí.

La complementación entre el modo de conocimiento metafórico, apto sobre todo para permitir una capacitación inicial de un nuevo dominio del saber, y el analítico, adecuado para un desarrollo sistemático de sus diferentes implicaciones, es una de las estrategias pedagógicas recomendadas en esta propuesta.

2.4- Dimensión Pedagógico Didáctica.

Esta dimensión, amplia y significativa, será recortada en esta instancia, centralizándola en los aspectos que hacen al currículo como eje articulador de prácticas sociales diversas, que acontecen bajo la orientación de la escuela. Esta articulación no se efectúa de una vez para siempre, ni es producto de un regulado mecanismo, sino que, pensada desde una sociedad que aspira a la consolidación de comportamientos democráticos, pluralistas y participativos de sus integrantes, se presenta como una construcción permanente, en la que como en todo proceso, se observan avances y retrocesos.

La sociedad asigna a la escuela una función específica: la transmisión del conocimiento históricamente acumulado y socialmente válido, patrimonio al que todos los hombres tienen derecho, y al que el Estado debe garantizar el acceso por igual. Las funciones de socialización y desarrollo humano, no menos relevantes, caracterizan también a la escuela, pero no con exclusividad, sino que son compartidas por otras instituciones.

Desde una perspectiva estrecha y tradicional, el currículo puede aparecer restringido al aspecto de selección y organización de objetivos, contenidos, (entendidos en este caso como productos acabados de un campo de conocimiento) metodologías y evaluación, volcados en un documento.

Esta óptica no se compeadece con la presentada en este documento en relación a la concepción de conocimiento, visto como un proceso inconcluso, de construcción permanente a partir de las relaciones de sujetos concretos con objetos de conocimiento concreto, en un momento histórico dado. Tampoco coincide, como se verá más adelante, con visiones estáticas de las metodologías y la evaluación.

Cierto es que el currículo implica una cierta organización de contenidos, pero también mucho más. Esos contenidos propuestos (entendidos en un sentido más amplio, como se caracteriza en "Evaluación") suponen una posición activa por parte del alumno, sea para su apropiación significativa, para una revisión crítica, para generar otros conocimientos a partir o en contra de ellos. En la escuela, estos procesos de apropiación, resignificación y generación de conocimientos están mediados por el docente que interviene para promoverlos y facilitarlos, y como efecto indeseado, para obstruirlos. De esta manera, el currículo escrito no es más que un instrumento que organiza algunos aspectos de la dinámica compleja que es un currículo en acción.

La tarea docente tiene momentos esenciales de creatividad que no implican necesariamente la improvisación, sino que por su carácter de tarea concertada, demandan de la planificación en sus distintos niveles de concreción. Pero la planificación es una previsión y no un "enchalecamiento": de la labor de una institución, ni de las labores propias del interárea, área o disciplina. Es más, para que sea realmente fecunda, demanda de la activa participación de todos los actores directa o indirectamente involucrados en ella: docentes, directivos, no docentes, alumnos y padres de cada unidad educativa donde se lleve a cabo.

Es por eso que considerar al currículo desde la dimensión de prácticas sociales diversas, entrecruzadas y articuladas en permanente configuración, permite captar en su totalidad dinámica al currículo.

Consecuentemente con ello, los modos y recursos necesarios para su puesta en acción, no pueden ser vistos como decisiones inamovibles. Las metodologías que acompañan al proceso de enseñanza y aprendizaje no se conciben rígidamente ni tampoco seleccionadas unilateralmente por un único docente. De igual forma los procedimientos de evaluación y acreditación; los espacios y formas de accionar cooperativo de los docentes y demás integrantes de la institución, no pueden pensarse sino como instancias flexibles en su organización.

La mirada privilegiada al interior del currículo, es la que centra en el alumno, pero no desconoce el papel de capital importancia que le cabe al docente y las responsabilidades que sobre él pesan.

El docente necesita de una buena formación permanente -no sólo inicial- para realizar su trabajo; buena parte de ella se logra en el ejercicio de la reflexión compartida, de la revisión crítica y el ejercicio de la creatividad responsable en relación con sus prácticas docentes. Estas prácticas son también las que constituyen el entramado de la dinámica curricular, y las que les permiten contribuir a la construcción del currículo, en un diseño abierto que lo convoca y le garantiza su participación.

3. CURRICULUM Y PARTICIPACION.

INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

La construcción y la implementación de este currículum requiere, como condición necesaria, la participación activa de los diferentes miembros del sistema educativo. El currículum no se concibe desde la Reforma como un producto totalmente elaborado en un gabinete e impuesto a los participantes del sistema sino que, a partir de una propuesta de encuadre común, éstos han de tener la posibilidad y la responsabilidad de estudiarla, enriquecerla, adaptarla y aplicarla. A través de este proceso, el currículum emerge como un producto concertado. La concertación tiene una propuesta externa y otra interna. La dimensión externa exige la puesta en contacto con la comunidad. La actitud tradicional de la escuela hacia la comunidad ha sido la de requerir la colaboración de las organizaciones de padres y comunitarias en general en los términos y según las necesidades definidas exclusivamente desde el ámbito educativo. Por el contrario, desde el punto de vista aquí adoptado, la escuela debe dar participación a los padres y la comunidad en general en una forma que incluya la definición de orientaciones y prioridades.

La dimensión interna de la concertación surge ya desde la interacción docente-alumno hasta llegar a la articulación de cada unidad educativa con el sistema de conducción. En la concertación ningún sector impone en forma unilateral e inconsulta sus puntos de vista. Ello no implica por cierto eliminar los diferentes niveles y funciones jerárquicas sino que implica configurar un proceso de toma de decisiones a partir de elementos aportados por los diferentes sectores intervinientes en el proceso educativo y sobre la base de acuerdos y consensos amplios.

La estrategia dada para posibilitar y potenciar la concertación se basa en la creación de ámbitos adecuados y diferenciados para la participación de los diferentes actores del proceso educativo.

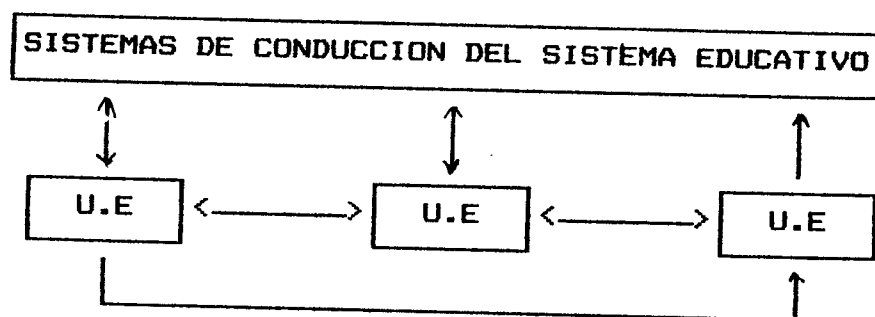
3.1 Estructuras Participativas

Entendemos por estructura participativa una estructura en la cual sus integrantes cooperan y se articulan entre sí de modo de llevar a cabo solidariamente la ejecución de la función o de las funciones para las cuales la estructura ha sido creada y diseñada.

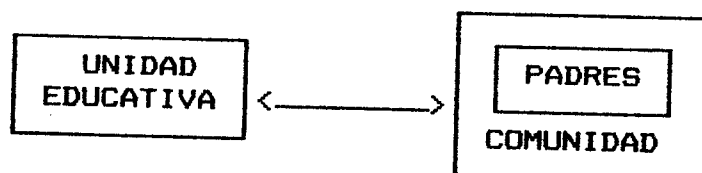
A fin de caracterizar las distintas estructuras participativas previstas podemos partir de la consideración de la escuela como unidad educativa. Encontramos en ella docentes, directivos y alumnos que interactúan y se articulan a fin de llevar a cabo una función primordial de la escuela: el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Docentes	Directivos
No Docentes	Alumnos

Cada unidad educativa tiene la necesidad de ponerse en contacto y articularse con las estructuras de conducción del sistema educativo y con otras unidades educativas.



En estrecha relación con cada unidad educativa encontramos a los padres y a la comunidad a la que pertenece la escuela.



Desde esta perspectiva curricular se procura promover dinámicas convergentes que provengan tanto de las instituciones especializadas en educación como de la propia comunidad. Esto constituye una reacción frente al aislamiento de la escuela y de la depositación exclusiva de la educación en los maestros, excluyéndose a la comunidad de toda participación activa en la labor educativa.

Las estructuras participativas específicas incluidas en esta Reforma del Nivel Medio son las siguientes:

- Area.
- Taller integral.
- Taller opcional.
- Taller de Educadores.
- Asociación de Padres.
- Centro de Estudiantes.

La lista anterior no es exhaustiva y no pretende ignorar la relevancia de otras estructuras, ya sea administrativas, gremiales, etc., como ámbitos aptos para la vehiculización de iniciativas e inquietudes, como espacios para el estudio y la reflexión, etc.

Las áreas y talleres se tratarán en detalle más adelante. En relación con las asociaciones de padres, las consideramos como un espacio de participación y apoyo en sentido amplio a la tarea escolar. Sin embargo, no es su objetivo generar estructuras de poder paralelas a la unidad educativa sino incorporarse plenamente al sistema participativo alentado por esta Reforma. En cuanto a los centros de estudiantes, son considerados como espacios donde los alumnos pueden, a la vez que contribuyen a los objetivos comunes, experimentar formas paritarias y autónomas de organización e interacción. Son pues plenamente armónicos con el espíritu de la Reforma.

Se hará a continuación una reflexión sobre la manera en que desde esta Reforma se concibe la articulación entre las distintas estructura señaladas. Existen varias alternativas de relación que podríamos denominar, respectivamente, dependencia, laissez-faire, interdependencia. En la primera alternativa, tanto la definición de

la responsabilidad, "lo que debe hacerse", como la supervisión y el control de las tareas están excluyentemente centralizados. Esta alternativa es la tradicional y sus limitaciones ya han sido señaladas en la primera parte de este documento.

En la segunda alternativa, la responsabilidad y el control son prerrogativas exclusivas de cada estructura y los grupos correspondientes operan sin una clara articulación prevista entre sí. Dentro de la reforma esta alternativa, al igual que la primera, no es aceptable ya que tiende a restar coherencia al sistema educativo como un todo. Por último, la tercera alternativa -la interdependencia- es la adoptada por la Reforma porque posibilita una distribución de la responsabilidad y el control pero al mismo tiempo preserva la coordinación general del sistema. Los niveles jerárquicos subsisten y se definen en función de las necesidades del sistema referidas a grados o niveles de decisión diferenciados. Para lograr la necesaria articulación, la conducción asume determinadas funciones de homogeneización tales como formular un conjunto de definiciones operativas claras y coherentes tendientes a facilitar el logro de los objetivos curriculares comunes. Pero estas definiciones generales deben conjugarse con una elaboración en detalle, en consonancia con las necesidades propias de cada unidad educativa y se debe realizar dentro de las estructuras participativas que integran tales unidades educativas.

La alternativa de la interdependencia surge asimismo como la herramienta más adecuada para favorecer la democratización del sistema educativo ya que involucra a sus integrantes no sólo en la ejecución del quehacer educativo sino también en su diseño, planificación y crítica. Al mismo tiempo, esta organización tiene el propósito de promover una mayor eficiencia del sistema en su conjunto al actuar como dinamizadora de energías, incitando a la participación en espacios donde se posibilita el ejercicio de la creatividad. Este enfoque va unido pues, como ya se señaló en la primera parte, con un énfasis en una disciplina para el trabajo para enseñar, aprender y compartir aprendizajes. La disciplina genuina está relacionada con un encontrar sentido a la tarea, con un respeto por ritmos particulares y por necesidades del conjunto y, asimismo, con una atmósfera de trabajo. Puede considerarse a la disciplina así entendida como una autorregulación del trabajo socialmente compartido. La falta de tal disciplina debe considerarse como un síntoma serio de que los objetivos curriculares fijados por esta Reforma no están siendo alcanzados y debe por tanto prestarse una atención prioritaria al problema. El desafío planteado por esta Reforma de construir un orden nuevo a través del diálogo, la participación, la confianza mutua y la delegación responsable de funciones tiene como eje fundamental el logro de un clima de trabajo compartido.

4. AREAS Y TALLERES.

4.1 Area.

El área está constituida por un conjunto de disciplinas que se consideran en principio como epistemológicamente afines y que interactúan regularmente entre sí de modo tal que configuran una unidad didáctica. El área, es pues, un espacio de reunión y aproximación entre los docentes que la integran con el propósito principal de construir un enfoque y una organización interdisciplinaria en la enseñanza de sus respectivas disciplinas. Sin embargo, esto de ningún modo implica, como se señaló en la primera parte, simplemente dejar de lado las identidades disciplinarias sino más bien un encuentro planificado entre las mismas de modo que se configure un todo integrado con momentos disciplinarios e interdisciplinarios debidamente articulados entre sí. Por otra parte, el área se concibe como una estructura abierta que permita generar las relaciones inter-áreas que surgen como demanda a medida que la actividad se desarrolla y pasar de este modo a niveles más amplios de integración.

El área constituye una forma de organización del trabajo docente dentro de la Reforma que se considera fundamental. La razón no es sólo de índole epistemológica o metodológica. Como hemos señalado, el área es una estructura participativa que implica el aporte común, la construcción cooperativa del quehacer no sólo desde la perspectiva de la organización de los contenidos sino también desde el análisis de las formas concretas más adecuadas de llevar al aula dicha organización, la planificación de las tareas y la realización de un trabajo compartido de diagnóstico, apoyo, seguimiento y evaluación. En la Reforma, lo que acontece en el aula no es más exclusiva función y responsabilidad del docente aislado sino que es un producto de la interacción entre los docentes y de éstos con los alumnos. De este modo, los docentes deben coordinar sistemáticamente su trabajo y asumir conjuntamente la responsabilidad de su quehacer. Este carácter de estructura participativa básica que tiene el área implica que no es en principio deseable, desde el punto de vista de la Reforma, la existencia de asignaturas aisladas. Sin embargo, ello no debe conducir a articulaciones epistemológicas, metodológicas o de otro tipo forzadas entre las asignaturas que componen el área. La determinación de la naturaleza y el contenido de tales articulaciones ha de surgir de un proceso de construcción compartido que no distorsione o subordine las diferentes asignaturas. Un resultado de tal proceso puede llegar a ser que asignaturas que "en principio" se consideraron como afines puedan terminar perteneciendo a áreas diferentes. Este curriculum contiene una organización en áreas que se expone detalladamente más adelante y que sigue los lineamientos establecidos por la experiencia docente y desarrolla formas de articulación dentro de las áreas. Sin embargo, no se trata de una estructura cerrada, de modo tal que es susceptible de las modificaciones futuras que la experiencia vuelve aconsejable.

Las áreas que integran el diseño curricular del Ciclo Básico Unificado son las siguientes: 1. Área de ciencias exactas y naturales (que comprende matemáticas, física, química y biología); 2. Área de las ciencias sociales (que comprende historia, geografía y educación cívica); 3. Área de las disciplinas relativas a la comunicación y la expresión (que comprende lengua y literatura, lengua extranjera, plástica, música y educación física). Se hará a continuación un comentario introductorio sobre cada área dejando su

tratamiento más detallado, como ya se señaló, para una sección posterior.

En relación con el área de ciencias exactas y naturales, un objetivo general de la misma es que el alumno alcance, partiendo de su experiencia y de nociones intuitivas, un conocimiento progresivo del mundo natural a través de niveles cada vez más complejos de diferenciación e integración. Al mismo tiempo, se procura que el alumno adquiriera progresivamente modos de pensamiento abstracto indispensable para la comprensión de las disciplinas del área y de gran utilidad para el desarrollo de su pensamiento en general.

Uno de los problemas que suele presentar la integración dentro de esta área es que una disciplina requiere contenidos de otra en un momento en que esta aún no los ha enseñado. El problema es difícil de resolver cuando la dificultad se origina en que una disciplina no puede enseñar a tiempo los conocimientos requeridos por otra por razones ligadas a su lógica interna. Sin embargo, en tales casos puede explorarse la posibilidad de adelantar esos conocimientos tratando de utilizar procedimientos intuitivos y dejando para una etapa posterior su formulación completa y rigurosa. Por ejemplo, hay nociones matemáticas que corresponden al análisis que pueden transmitirse contando sólo con matemáticas finitas, como ha sido mostrado. Los procedimientos intuitivos y los constructivos permiten lograr un acceso a un conocimiento básico que, si es encarado adecuadamente, no sustituye sino que facilita una posterior formalización. En general es posible, sobre la base de un buen conocimiento de cada disciplina, traducir niveles más complejos del conocimiento a niveles más sencillos sin desfigurarlos ni introducir conceptos erróneos.

Esta área incluye también una aproximación a elementos tecnológicos. La preparación en este terreno debe ser flexible, adaptada a la rapidez de los cambios tecnológicos en el mundo de hoy. El rápido proceso de envejecimiento de tecnologías desaconsejan encasillar al estudiante en el aprendizaje de tecnologías específicas. Es tanto o más importante promover la capacidad necesaria para aprender nuevas tecnologías. Si bien éste es un problema más específico del ciclo superior modalizado, la aproximación al mundo de la tecnología debe tener en cuenta estos elementos desde un principio.

El área de las ciencias sociales procura desarrollar la conciencia de las características de los múltiples y complejos vínculos entre el contexto inmediato que rodea al alumno y el mundo social. Esta conciencia debe insertarse en un conocimiento básico de los espacios geográficos y de los procesos históricos e institucionales que han condicionado la constitución de diversas realidades sociales. Por tanto, la conexión con el entorno inmediato, si bien fundamental, no debe ser construida de un modo reduccionista ni de aislamiento sino que, por el contrario, debe ser un primer paso para proyectar al adolescente a una realidad mayor, tanto en el tiempo como en el espacio, interconectada en sus diversos niveles local, nacional, continental y planetario.

El área de las disciplinas relativas a la comunicación y la expresión procura que el alumno adquiriera o perfeccione el dominio de diversos lenguajes verbales y no verbales y aprenda a utilizarlos para la comunicación y la expresión. La disparidad de tales lenguajes implica una dificultad de articulación probablemente mayor

que en otras áreas. Sin embargo, se han dado en la práctica intentos exitosos por vencer tal dificultad, aunque sea parcialmente. Una de las alternativas exploradas, que permite en principio una articulación entre algunas disciplinas del área, está basada en la investigación de estructuras subyacentes a diferentes formas de expresión. La cultura presenta sin duda formas estéticas y de diseño que se expresan a través de diferentes modalidades como la música, las artes visuales, las letras, etc. Estas formas muchas veces configuran un "estilo" o "movimiento" como por ejemplo el barroco, el impresionismo, el arte "pop", el realismo mágico, etc.

Hay formas contemporáneas que están muy próximas al gusto y a la sensibilidad de los adolescentes y que pueden suministrar un buen punto de apoyo para la tarea de toma de conciencia de la naturaleza y variedad de los lenguajes. Un enfoque de este tipo permite al mismo tiempo un interesante trabajo interárea, en particular con las disciplinas sociales. Esta es, de todos modos, sólo una de las alternativas de integración posibles.

4.2 Talleres Integrales y Opcionales.

Los talleres integrales y opcionales configuran espacios didácticos en los cuales los alumnos se agrupan en modos distintos a los del aula. En los integrales, con otros compañeros de la misma unidad educativa y en los opcionales con alumnos pertenecientes a otras unidades educativas de la localidad.

Estos talleres se caracterizan por un trabajo en grupos no numerosos y en un énfasis en la participación activa de los alumnos en la responsabilidad por sus aprendizajes. Privilegian el hacer y también la reflexión sobre el hacer. Estas características no son por cierto exclusivas de los talleres pero en ellos se potencian de modo que permitan profundizar la tarea que se realiza en el aula.

Los talleres integrales están a cargo de las áreas cuyos docentes deben planificarlos e implementarlos en función de los objetivos curriculares. Su propósito es, ante todo, abordar problemas de carácter interdisciplinario. Tales problemas deben tener preferentemente un carácter concreto, en lo posible estar referidos a temas de interés dentro de la vida de la comunidad a la que pertenece la escuela. Dada la experiencia recogida se considera conveniente que estos talleres sean de duración cuatrimestral. De este modo, se ofrecerán al menos tres talleres por cuatrimestre, uno para cada área, entre los cuales los alumnos deberán seleccionar dos. Asimismo, uno de dichos talleres deberá en lo posible tener un carácter intertarea. Un ejemplo particularmente adecuado por su importancia por responder plenamente a las características exigidas a los talleres integrales es el tema educación para la salud. Más adelante se dan detalles acerca de su concepción e implementación.

Los equipos docentes de las distintas áreas deberán hacer explícitos, al iniciarse las clases, los talleres integrales ofrecidos indicando objetivos, metodologías de trabajo y formas de evaluación. Cada área determinará el número y la especialidad de los docentes que tendrán a su cargo la coordinación de cada taller. Los criterios para dicha designación se establecerán en función de los objetivos y las características específicas de cada taller. Ello no obsta que todos los docentes del área deban destacar que la organización y la planificación de los talleres integrales deben

tener en cuenta la carga horaria de los docentes y evitar incompatibilidades y superposiciones horarias.

En relación con los talleres opcionales, sus objetivos son:

1. Estimular la socialización más amplia al configurar un espacio de trabajo con alumnos de otros establecimientos;
2. Posibilitar que el alumno realice elecciones en función de sus gustos, aptitudes, afinidades e intereses, preparándolos así para elecciones futuras, entre ellas la de modalidad en el Ciclo Superior;
3. Posibilitar que el alumno acceda a diferentes aprendizajes concretos disponibles en la comunidad permitiéndole así una mayor integración con la misma.

Las unidades educativas de la localidad darán conocer la creación del espacio de talleres opcionales para permitir a la comunidad ofrecer sus propuestas.

Será competencia de la conducción escolar decidir que talleres se abrirán. Para ello deberán analizar la oferta en función de los intereses de los educandos y de los objetivos curriculares.

5. - AREAS.

5.1 - AREA DE LAS CIENCIAS
EXACTAS Y NATURALES.

INDICE

	Pag.
1. - Las Ciencias Exactas y Naturales en el C.B.U.	32.
2. - Propósitos generales del Area de Ciencias Exactas y Naturales.	34.
3. - Estructura del diseño.	36.
4. - Núcleos Interdisciplinarios.	37.
4.1.- Organización de la tarea docente.	38.
5. - Criterios para la selección de contenidos del Area de Ciencias Exactas y Naturales.	38.
5.1 - Dimensiones de los contenidos científicos.	39.
6. - Introducción a la perspectiva tecnológica.	39.
7. - Educación para la salud.	41.
8. - Presentación de los Núcleos Interdisciplinarios.	42.
9. - Presentación por disciplinas:	
9.1.- Matemáticas.	56.
9.2.- Biología.	77.
9.3 - Química.	99.
9.4 - Física.	116.
10. - Consideraciones finales.	132.
Bibliografía.	133.

1. LAS CIENCIAS EXACTAS Y NATURALES EN EL C.B.U.

A raíz de los grandes avances científicos y tecnológicos de los últimos tiempos y de su impacto en distintos ámbitos de la actividad humana, la enseñanza de las ciencias debe ocupar un lugar relevante en la educación sistemática.

Los aportes de la ciencia y la tecnología para mejorar las condiciones de vida del hombre y el desarrollo de una actitud crítica ante aquellas aplicaciones que perjudican al medio ambiente y deterioran la calidad de vida, son aspectos que deben tenerse en cuenta a lo largo del ciclo.

En esta propuesta se asigna importancia a la adquisición de una formación científica básica que posibilite interpretar una realidad cada vez más impregnada por la ciencia y la tecnología. También se promueve el desarrollo de actitudes críticas hacia dichos avances, de respeto por la vida y de responsabilidad en el uso de recursos naturales.

Se parte de una concepción de ciencia como un cuerpo dinámico de conocimientos acumulados y sistematizados en continua evolución, que se expresa a través de etapas de estabilidad y otras de reestructuración y/o en cambio, producto de estrategias y procedimientos lógicos y experimentales.

Dentro del Área de Ciencias Exactas y Naturales se distinguen dos tipos de ciencias que se diferencian por su objeto de estudio y aspectos metodológicos:

La Matemática, como ciencia formal y la Física, Química y Biología como ciencias fácticas o experimentales.

En las Ciencias empíricas, las verdades de los enunciados y de las hipótesis son corroborables mediante la observación y la experimentación. En las ciencias formales, el método es axiomático deductivo; el valor de verdad de las proposiciones enunciadas se comprueba a partir del sistema axiomático considerado a través de procedimientos deductivos.

Respecto a la Matemática en especial, ver "La Matemática en el C.B.U."

Con respecto a las ciencias naturales surge la pregunta:

¿Existe un único modelo de método científico?

La respuesta es clara, siendo coherente con la concepción de ciencia expuesta. En la investigación científica se desarrollan estrategias de búsqueda y exploración de la realidad, se formulan preguntas, se procura encontrar respuestas y explicaciones nuevas a fenómenos ya conocidos y generar modelos que expliquen la realidad. No se puede dejar de reconocer, sin embargo, que existen ciertas regularidades en el trabajo científico (elaboración de hipótesis y conjeturas, elaboración de diseños experimentales, análisis e interpretación de datos, contrastación con otras investigaciones, etc.); pero la forma de organización de las actividades, la incidencia del azar en la búsqueda científica, y los procedimientos

intuitivos son una parte fundamental de la tarea de investigación y aportan a su originalidad.

¿Se reflejaron estas concepciones en la enseñanza de las Ciencias?

Tradicionalmente, el profesor proporcionaba a los alumnos conocimientos básicos, ya acabados, como verdades absolutas; ellos debían repetir estas verdades "hasta aprenderlas".

Esta transmisión de saberes se opone al origen mismo de los conocimientos científicos y no atiende al proceso de desarrollo cognitivo de los alumnos.

Como alternativa a este tipo de enseñanza surgen los intentos de introducir "El Método Científico" en la escuela. Frente a la repetición memorística de conocimientos poco significativos para los alumnos y elaborados por otros, se planteó la necesidad de que sean los propios alumnos los que construyan sus conocimientos.

En lugar de proporcionarles los productos acabados de la ciencia (conceptos científicos) se les debía enseñar a investigar y a llegar por sí mismos a ese producto.

Esta estrategia didáctica tiene sus ventajas sobre la forma tradicional de enseñanza basada en la transmisión-recepción del conocimiento. Algunas de ellas son:

- Muestra el dinamismo del conocimiento.
- Está basada en la resolución de problemas.
- Requiere la participación activa del alumno.
- Se movilizan sus ideas previas.

No obstante, su implementación en el aula refleja una concepción ingenua y superficial del progreso científico y de los procesos cognitivos de los alumnos.

Algunos aspectos que hacen a dicha concepción son:

- Presentar un único modelo de método científico.
- Limitar el método a la experimentación ciega e inductiva, basada en el uso de recetas.
- Presuponer en los alumnos habilidades y destrezas intelectuales propias del pensamiento formal y que no siempre están presentes.

Además la aplicación de esta perspectiva en la escuela condujo a sobrevalorar el método de investigación en desmedro de los contenidos científicos.

Frente a esta situación se presenta una alternativa didáctica que rescata aspectos positivos de ambas posturas, teniendo en cuenta la estructura cognitiva del que aprende.

Los alumnos construirán los conocimientos a partir de sus ideas previas y sus representaciones sobre los fenómenos a investigar, es decir, del marco de referencia previo que le permite interpretar la realidad.

Ellos tienen explicaciones sobre los fenómenos naturales que pueden coincidir o no con las de la ciencia...

Tomando como punto de partida la explicación de sus ideas, se propone una intervención didáctica que, a partir de la manipulación concreta sobre los objetos, el desarrollo de estrategias intuitivas de exploración y búsqueda de respuestas y la contrastación de éstas con los resultados de las experiencias realizadas, amplíe el marco de referencia conceptual de los alumnos y les permita acceder a nuevas construcciones conceptuales.

En este sentido se cita un párrafo de Cesar Coll:

"Conviene a este propósito diferenciar entre lo que el alumno es capaz de hacer y de aprender por sí solo y lo que es capaz de hacer y de aprender con el concurso de otras personas, observándolas, imitándolas, atendiendo a sus explicaciones, siguiendo sus instrucciones o colaborando con ellas. La distancia entre estos dos puntos que Vygotsky llama zona de desarrollo próximo porque se sitúa entre el nivel de desarrollo efectivo y el nivel de desarrollo potencial (Vygotsky, 1977; 1979), delimita el margen de incidencia de la acción educativa. Desarrollo, aprendizaje y enseñanza son, pues, tres elementos relacionados entre sí, de tal manera que el nivel de desarrollo efectivo condiciona los posibles aprendizajes que el alumno puede realizar gracias a la enseñanza, pero ésta, a su vez, puede llegar a modificar el nivel de desarrollo efectivo del alumno mediante los aprendizajes específicos que promueve. La educación escolar debe partir, pues, del nivel de desarrollo efectivo del alumno, pero no para acomodarse a él, sino para hacerlo progresar a través vez de su zona de desarrollo próximo, para ampliarla y para generar eventualmente nuevas zonas de desarrollo próximo.

2. PROPOSITOS GENERALES DEL AREA DE CIENCIAS EXACTAS Y NATURALES.

Favorecer en los alumnos:

- la adquisición de conocimientos científicos significativos que posibiliten a los mismos participar crítica, activa y creativamente en la sociedad.
- la comprensión de la Ciencia como un cuerpo dinámico de conocimientos en continua evolución, producto de la actividad humana, para que los alumnos perciban la posibilidad de exploración y construcción de nuevos conocimientos.
- la convicción de que las afirmaciones científicas pueden ser refutadas por nuevos hechos o evidencias.
- el desarrollo de la capacidad para integrar la historia del progreso científico y tecnológico en la historia de la cultura de cada época.
- la explicación científica a los fenómenos naturales y el desarrollo de actitudes de respeto por la vida y de responsabilidad social en el uso de los recursos naturales.
- el desarrollo del pensamiento lógico para formular y comprobar conjeturas, realizar inferencias y deducciones, relacionar y organizar información.
- la adquisición de estrategias y procedimientos para la exploración y representación de la realidad, permitiendo además interpretarla y predecirla.

- la adquisición de distintas formas de expresión (numérica, gráfica, algebraica) para organizar y comunicar la información obtenida en forma experimental de manera precisa y rigurosa.

- la interpretación y el análisis crítico de la información estadística proporcionada por los medios de difusión.

- el aprendizaje de conocimientos que puedan ser transferidos a situaciones no escolares y le permitan resolver problemas de la vida cotidiana.

- la adquisición de conocimientos vinculados al funcionamiento de su cuerpo, sus posibilidades y cambios, para generar actitudes de cuidado de la salud y prevención de enfermedades.

- la percepción de las relaciones entre salud y medio ambiente.

- el análisis crítico acerca del impacto de la tecnología en la sociedad, sus ventajas y desventajas.

Transcribimos un párrafo significativo del documento preliminar del C.B.U. año 1986, relacionado estrechamente con los propósitos generales de esta propuesta:

"Debemos tener en cuenta que no todos los jóvenes trabajarán en el campo científico o tecnológico y que no todos podran estar interesados o en condiciones económico-sociales para completar el nivel medio. Sin embargo es preciso asegurar, para todos, a través del aprendizaje de las ciencias (sin exclusión de otras áreas) la posibilidad de una educación autodidacta permanente mediante el desarrollo de actitudes de curiosidad y asombro para pensar, reelaborar los hechos referentes al mundo en que vive, juzgar inteligentemente los avances de la ciencia y la aplicación de las nuevas tecnologías que tengan decidido impacto social".

A través de la enseñanza de las ciencias se busca favorecer en los alumnos el desarrollo de habilidades intelectuales, actitudes y destrezas que contribuyan al logro de los propósitos generales.

a) Habilidades intelectuales para:

- adquirir y perfeccionar estrategias y procedimientos de indagación y exploración de la realidad.

- obtener información: a través de la comprensión de textos, búsqueda bibliográfica, trabajo experimental, entrevistas a especialistas.

- codificar y registrar la información: construir gráficos, tablas y cuadros, escritura de formulas y ecuaciones.

A partir de datos experimentales obtenidos por el alumno o suministrados por un texto o por el docente, habilidades intelectuales para:

- interpretar la información obtenida.

- comunicar comprensiblemente los resultados de su tarea: elaboración de informes, síntesis, conclusiones, esquemas, dibujos, secuencias

- interpretar hechos de la vida diaria o de la tecnología moderna que impliquen fenómenos y procedimientos científicos.

- resolver problemas: identificar y redefinir el problema, formular hipótesis, diseñar experiencias, corroborar hipótesis, elaborar conclusiones, establecer regularidades.

b) Actitudes como:

- manifestar su imaginación y su capacidad creadora.
- respetar la honestidad intelectual y la objetividad.
- trabajar solidariamente en grupo.
- manifestar su curiosidad y entusiasmo en la exploración de la realidad.
- organizar gradualmente el trabajo propio y autónomo en la experimentación científica.

c) Destrezas para:

- trabajar hábilmente en el laboratorio.
- manejar aparatos y reactivos.
- medir con precisión.
- utilizar correctamente elementos de geometría.
- recolectar muestras y conservarlas correctamente.
- construir dispositivos experimentales.

Estos son algunos ejemplos de habilidades, actitudes y destrezas que caracterizan el trabajo en el área a lo largo del ciclo.

3. ESTRUCTURA DEL DISEÑO.

Es importante comenzar a definir el espacio de área como un lugar de encuentro e integración de las disciplinas, donde se establezca una forma flexible y natural de organizarse, un equilibrio entre la disciplina y la interdisciplina como dos aspectos que contribuyen al conocimiento.

Para ello se tuvieron en cuenta fundamentalmente tres enfoques para la selección de contenidos:

a) Enfoque interdisciplinario:

Los contenidos de cada asignatura fueron pensados en función de su interrelación con las otras disciplinas del área y sus posibilidades de integración.

b) Enfoque disciplinario:

El respeto a la lógica interna de cada área del conocimiento así como sus nudos más relevantes.

c) Enfoque psicopedagógico:

Adecuado a las características evolutivas del sujeto que aprende y significativo para el mismo.

Teniendo en cuenta estos enfoques las disciplinas se organizan en Ejes Temáticos que recorren el ciclo. Estos ejes se presentan como un continuo, sin cortes bruscos entre los niveles; permiten poseer una idea global del punto de partida y de los conocimientos básicos a lograr en el ciclo y evaluar el proceso y el progreso del alumno en el mismo.

El diseño de estos Ejes posibilita un abordaje espiralado en donde en cada etapa se profundiza, o se mira desde otra perspectiva,

a contenidos ya vistos. Esto responde a considerar que el aprendizaje de un concepto no se alcanza en forma acabada en un único momento. También nos señala la importancia de partir de los conocimientos previos de los alumnos.

Estos Ejes que recorren verticalmente el ciclo convergen en cada nivel en Núcleos Interdisciplinarios.

Los núcleos se presentan como puntos de contacto o temas de fuerte contenido interdisciplinario con la intervención de alguna o todas las disciplinas del área.

Se destacan en esta propuesta algunos Núcleos de los que se desarrollan nociones básicas y actividades sugeridas. Los equipos docentes podrán modificarlos o buscar otros Núcleos que consideren apropiados.

De esta forma los Ejes nos dan una idea de continuidad temática a lo largo del ciclo y los Núcleos, la idea de convergencia o lugar de encuentro entre las disciplinas.

4. NUCLEOS INTERDISCIPLINARIOS.

En esta propuesta se conciben los Núcleos Interdisciplinarios como contenido de fuerte aporte interdisciplinario desde el área.

Se han propuesto algunos núcleos a desarrollar durante los tres años del Ciclo Básico y otros específicos por año. Los núcleos para los tres años son: "La Medición" y "Análisis e Interpretación de datos". Para 1er. año: "El agua", "El suelo" y "El aire". Para 2do. año: "Adaptaciones de los seres vivos a los distintos ambientes" y "Funciones experimentales" y para 3er. año: "Los alimentos y la digestión" y "Fotosíntesis".

Se considera que para el desarrollo de estos núcleos es imprescindible la explicación de los fenómenos involucrados desde una mirada interdisciplinaria, a partir de una tarea de planificación y ejecución de actividades compartidas por los docentes del área. Si bien se considera que estos Núcleos brindan muchas posibilidades de integración entre las disciplinas, no se descarta la formulación de otros por los equipos docentes, en caso de considerarlo necesario.

Se proponen dos tipos de Núcleos Interdisciplinarios:

a) Núcleos vinculados a contenidos científicos de la Ciencias Naturales y aporte de tipo instrumental desde Matemática. Ejemplos: "El agua"; "Adaptaciones de los seres vivos a distintos ambientes"; "Fotosíntesis".

b) Núcleos vinculados a contenidos científicos de Matemática y Física y de aplicación instrumental para el resto de las disciplinas. Ejemplos: "Funciones experimentales"; "La medición".

El aporte de las disciplinas al Núcleo debe darse en una forma natural, de acuerdo a la organización y planificación de los contenidos de cada disciplina. Se propone establecer un equilibrio entre la secuencia disciplinaria y el tiempo adecuado de duración de los Núcleos.

La articulación de las disciplinas en cada Núcleo no debe ser forzada, ni debe pretenderse idéntica participación en las actividades. Se subraya la importancia de la flexibilidad en este aspecto, así como la conveniencia de programar actividades destinadas a la presentación a los alumnos, cierre y evaluación de cada Núcleo por los docentes de área.

4.1 Organización de la tarea docente.

Se considera muy importante el uso del tiempo previsto en la reunión de área para planificar el desarrollo de los Núcleos Interdisciplinarios por año y por ciclo.

Los docentes del área deberán acordar sobre los siguientes aspectos:

- Duración y época de ejecución de cada Núcleo.
- selección y organización de las actividades.
- Selección y relevamiento de los recursos necesarios.
- Forma y tiempo de participación de los docentes en las actividades (uso de horas de clase, horas compartidas, salidas.).
- Presentación del Núcleo a los alumnos (su estructura y las relaciones entre las disciplinas).
- Actividades de síntesis y evaluación del Núcleo.
- Compatibilización con la secuencia temática de las distintas disciplinas.
- Posibilidades de vinculación interárea.

5. CRITERIOS PARA LA SELECCION DE CONTENIDOS DEL AREA CIENCIAS EXACTAS Y NATURALES EN EL C.B.U.

La definición de contenidos y los criterios contemplados para su selección en el área se inspiran en la concepción de Cesar Coll:

"...Los contenidos son aquellos sobre lo que versa la enseñanza, el eje alrededor del cual se organiza la acción didáctica. Aprender contenidos no debe ser asimilado simplemente a acumular información. Cuando el aprendizaje de los contenidos tiene lugar de forma significativa, lo que se posibilita es la autonomía del alumno para afrontar nuevas situaciones, para identificar problemas, para sugerir soluciones interesantes. Es necesario, por otra parte, ampliar la noción de "contenido", que incluye, además de los conceptos y los sistemas conceptuales, lo que clásicamente se ha considerado como contenido de enseñanza -y al mismo nivel de importancia, las estrategias y procedimientos de todo tipo, de indagación, de exploración, de observación, etc.- y las actitudes, valores y normas que indefectiblemente se transmiten en cualquier situación educativa..."

"...Por esta razón, pierde sentido discutir si la enseñanza debe promover la adquisición de uno u otro tipo de contenido; en nuestra opinión, debe proponerse que los alumnos aprendan tan significativamente como sea posible aquellos aspectos de la cultura de su grupo social que se consideren indispensables para devenir miembros activos, críticos y creativos del mismo..."

De este modo se consideran tres categorías de contenidos:

CENTRO DE LA ENSEÑANZA FORMACIÓN EDUCATIVA

- Conocimiento científico: Teorías, Leyes. Conceptos. Grupos conceptuales. Principios.

- Procederes experimentales: estrategias y procedimientos de observación, exploración, indagación, identificación de regularidades, etc.

- Valores, actitudes y normas: vinculadas a temas como: respeto por la vida, uso racional de los recursos naturales, análisis crítico de la tecnología, ética científica, etc.

5.1 Dimensiones de los contenidos científicos.

En esta propuesta se plantea abordar por lo menos dos dimensiones de contenidos científicos: algunos que serán construidos por los alumnos a partir de sus ideas previas, de un accionar directo sobre los objetos y otros procedimientos instructivos; y otros más teóricos y abarcativos, de tipo informativo, que les permitirán acceder a saberes socialmente válidos.

Se propone un abordaje espiralado de los contenidos, algunos de los cuales se iniciarán en 1er. año y se irán profundizando a lo largo del ciclo, y otros que se presentarán en el C.B.U., para ser ampliados y profundizados en el Ciclo Superior Modalizado. De este modo algunos contenidos, que por su grado de abstracción y complejidad tendrán el alcance de informativos en el C.B.U., serán retomados en el C.S.M.

Ambos tipos de contenidos, sumados a los procederes experimentales y valores, actitudes y normas involucrados en la enseñanza de las Ciencias, contribuyen a la formación integral de los alumnos y les brindan posibilidades diferentes de desarrollo de su estructura cognitiva.

6. INTRODUCCION A LA PERSPECTIVA TECNOLÓGICA.

La tecnología y las ciencias básicas y aplicadas se relacionan constantemente y de diversas formas.

Proponemos dos enfoques para introducir la perspectiva tecnológica en la situación escolar:

- La producción tecnológica como la aplicación de conceptos científicos trabajados.

- El recurso tecnológico como forma de introducir situaciones de aprendizaje de conocimientos científicos.

Uno de los objetivos de introducir la perspectiva tecnológica en el ciclo básico es desmitificar las creencias que sólo pueden hacer tecnología individuos con gran capacitación específica y que la misma abarca sólo aspectos complejos como la informática, la electrónica y el control automático. La tecnología también comprende: la agricultura, la construcción y acondicionamiento de viviendas, la preparación y conservación de alimentos, la elaboración de compuestos de limpieza y cosmética y muchos otros aspectos de la producción cercanos a nuestras vidas.

Se proponen actividades donde la importancia esté en el "hacer" y el "pensar", en relación con problemas de la comunidad y

la fabricación de cosa útiles. No se reduce la tecnología al dominio de un conjunto de destrezas manuales, sino a la planificación y diseño de un proyecto, a la explicación y desarrollos de los principios científicos que se ponen en juego, y a la resolución de problemas que trae su puesta en marcha. "Crear con las manos y con la mente".

No pretende limitarse a trabajos aislados del conjunto curricular y del resto del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino por el contrario se plantea como una forma de integración y aplicación de conceptos, como una forma de cierre (de la temática, del año, del ciclo), o como la introducción de nuevos conceptos que pretende trascender el espacio áulico y vincularse con el proceso productivo.

Se citan algunos ejemplos:

a) Con la mirada puesta en las industrias regionales se recorren ejes del ciclo:

- Propiedades de la materia:
propiedades de la materia prima.
propiedades de los productos elaborados.
- Sistemas materiales:
individualización y secuenciación de las operaciones físicas.
operaciones físicas a escala escolar.
- Reacciones químicas:
individualización y secuenciación de los procesos químicos.
procesos químicos a escala escolar.
- El hombre como modificador de la naturaleza.
utilización de recursos naturales, impacto ambiental.
desechos industriales, impacto ambiental.
- Energía:
las manifestaciones de energía y sus transformaciones.
consumo y pérdidas de energía.

b) Con la mirada puesta en los contenidos del ciclo se plantea:

- Relacionar diseños tecnológicos con diseños de los seres vivos (aerodinámica, hidrodinámica, flotación-vejiga natatoria, palancas-esqueleto, presión de corte-dentadura, etc.).
- Diseñar un calentador, individualizar los principios químicos y físicos que participan (combustión, entrada de aire, capilaridad de la mecha, energía entregada, otras formas de energía a utilizar, etc.).

Esta perspectiva no sólo consiste en inventar mecanismos ingeniosos sino en rescatar el entusiasmo por la creación propia, la

comprensión del funcionamiento del diseño, y la conquista de su lógica interior.

Es una forma de participar en el mundo actual, no sólo como consumidor, sino también de desarrollar un espíritu crítico ante las ventajas y desventajas del avance tecnológico.

La tecnología trae consigo múltiples connotaciones históricas y sociales, por lo tanto esta perspectiva facilita las relaciones interdisciplinarias de área e interárea.

7. EDUCACION PARA LA SALUD.

La inclusión de contenidos curriculares relacionados a la problemática de la salud atiende a la formación integral de los alumnos del ciclo y se orienta a la perspectiva de "Educación para la Salud": sus principios básicos son: Promoción de la Salud y Prevención de Enfermedades.

En esta propuesta se favorece la integración de estos temas con otros del área, y no como situaciones didácticas aisladas.

Dada su relevancia consideramos importante que la escuela se convierta en el marco de referencia adecuado para contener las problemáticas e inquietudes de sus alumnos, colaborando en esta etapa con los padres.

No podemos dejar de mencionar que la escuela incluye, además de los contenidos científicos informativos, el desarrollo de actitudes y valores. En este sentido, la valoración de la salud, como un bien individual y social y el fomento de actitudes de responsabilidad con respecto al propio cuerpo y al uso del ambiente forma parte de la propuesta curricular.

Se propone también el relevamiento de los Recursos Sanitarios locales así como la identificación de los sectores de la población que atienden, y las funciones que cumplen (Promoción-Protección-Recuperación).

Los conocimientos adquiridos no sólo serán útiles a los alumnos, sino que se sugiere comunicar a la comunidad el resultado de las "Investigaciones" llevadas a cabo por ellos y fomentar su participación activa en campañas de salud.

Vale la pena destacar que la complejidad de los temas a desarrollar y sus profundas raíces interdisciplinarias conducen a aconsejar una planificación y ejecución interárea de las actividades, así como el asesoramiento y participación de los gabinetes psicopedagógicos, acompañando la tarea docente.

Por último la participación de la comunidad es indispensable, ya sea como fuente de recursos (humanos, de infraestructura, de información, etc.) así como depositaria final de los conocimientos y actitudes adquiridos por los alumnos.

8. NUCLEOS INTERDISCIPLINARIOS.

8.1 Nucleo Interdisciplinario: "El Agua". (1er. año).

8.1.1. Nociones básicas.

Propiedades: Densidad. Peso específico.

Composición. Electrólisis.

Efectos del calor. Cambios de estado. Puntos de ebullición y fusión.

Variación de la densidad con la temperatura.

Fuerzas en líquidos: Tensión superficial. Flotación. Influencia de la forma en la flotación. Presión: variación de la presión con la profundidad.

El agua y la vida. El agua en la composición en los seres vivos. El agua en la germinación de las semillas y crecimiento de las plantas. Comunidades representativas de ecosistemas acuáticos regionales. La locomoción en el agua. Adaptaciones de los seres vivos al medio acuático.

Contaminación. Fuentes y agentes de contaminación. Enfermedades transmitidas por el agua. Prevención. El agua potable. Potabilización.

8.1.2. Actividades sugeridas.

1- Algunas propiedades del agua.

a- reconocimiento del fenómeno de evaporación en la vida cotidiana.

b- investigación sobre curvas de calentamiento del agua.

c- experimentos sobre la variación de la densidad con la temperatura. Importancia para la vida.

d- investigación de la tensión superficial del agua. Influencia del agregado de sustancias al agua. Investigación sobre la forma de una gota de agua. Observación y registro del desplazamiento de los seres vivos en la superficie del agua.

e- influencia de la presión atmosférica en la ebullición del agua. Fenómenos cotidianos (olla a presión).

2- Composición del agua.

a- experiencia de electrólisis.

b- investigación de la composición del agua mineral a partir de envases comerciales.

c- comprobación de la dureza en distintas muestras de agua.

d- experiencias de ablandamiento del agua.

3- El agua y la vida.

a- experimento para determinar el porcentaje de composición de agua en diferentes muestras de vegetales y animales.

b- ver diseño experimental de cultivos en el núcleo suelo (germinación y crecimiento de plantas).

c- comprobación experimental de respuestas de vegetales y animales al estímulo del agua.

d- relevamiento de comunidades en un sistema acuático regional. Reconocimiento y adaptaciones más importantes.

e- observación y registro de la locomoción de un pez en el medio acuático. Relacionar con las estructuras involucradas (forma del cuerpo; aletas; cola). Construcción de acuario, visita a centros de piscicultura, etc. Comparación con formas tecnológicas.

4- Contaminación del agua.

a- recolección de muestras de agua en distintos ambientes naturales y zonas contaminadas, y envío de las mismas a analizar.

b- visitas a laboratorios de análisis de agua (Municipalidad, Zonas sanitarias).

c- identificación de las fuentes y agentes de contaminación del agua.

d- investigación sobre enfermedades asociadas a la transmisión por el agua. Prevención: entrevista a profesionales de la salud.

e- experiencia de potabilización de agua.

f- visita a planta potabilizadora.

8.2 Nucleo Interdisciplinario: "El Aire". (1er. año).

8.2.1 Nociones básicas.

Propiedades: Peso.

Composición: Solución gaseosa.

Efectos del calor: Dilatación.

Presión: Variación de la presión con la altura y la temperatura. Vientos.

Importancia de la atmósfera para la vida. Ozono.

El aire y la vida.

La locomoción en el medio aéreo: El vuelo. Dispersión de vegetales (semillas) por el viento. Utilización de oxígeno por los seres vivos.

Contaminación. Fuentes y agentes de contaminación. Enfermedades transmitidas por el aire, Prevención. El aire puro (espacios verdes).

8.2.2 Actividades sugeridas.

1- Algunas propiedades del aire.

a- investigación de la diferencia entre aire y vacío.

b- determinación del peso de un determinado volumen de aire.

c- investigación sobre qué le sucede al aire cuando se lo calienta (dilatación del aire).

2- La atmósfera.

a- investigación de la importancia de la atmósfera para la vida.

b- determinación de la presión atmosférica.

c- investigación de los efectos de la presión atmosférica en hechos cotidianos.

d- investigación sobre los efectos provocados por la variación de la presión atmosférica con la altura en la cocción de alimentos y en el hombre.

e- construcción de un barómetro de diafragma.

f- investigación de la influencia de la temperatura en la variación de la presión atmosférica.

g- investigar la influencia de la presión y la temperatura en el clima regional.

3- Composición del aire.

- a- determinación del porcentaje de oxígeno.
- b- comparación de la composición del aire inspirado y del exhalado.

4- El aire y la vida.

- a- observación y registro de las posiciones de despegue, vuelo y aterrizaje en distintas aves. Adaptaciones: relacionar con las estructuras involucradas (forma y características de las alas, la cola, el cuerpo, etc.).
- b- observación y comparación de las formas de desplazamiento de distintas semillas en el aire. Relación con su estructura.
- c- investigación sobre la utilización del oxígeno por los seres vivos.

5- Contaminación del aire.

- a- investigación y debate sobre las fuentes de contaminación del aire.
- b- investigación y debate sobre el agujero de ozono.
- c- investigación y debate sobre los tóxicos del cigarrillo.

8.3. Núcleo Interdisciplinario: "El Suelo". (1er. año).

8.3.1 Nociones básicas.

Propiedades: Porosidad. Capilaridad. Permeabilidad.

Composición: agua, aire, componentes orgánicos e inorgánicos.

Origen y formación.

El suelo y la vida. Influencia de distintos tipos de suelos en la germinación de las semillas y el crecimiento de las plantas. La acción de los fertilizantes químicos.

Comunidades representativas en ecosistemas aero-terrestres regionales.

La locomoción en la tierra: adaptaciones.

Contaminación del suelo. Fuentes y agentes contaminantes.

Prevención de enfermedades transmitidas por el suelo.

8.3.2 Actividades sugeridas.

1- Origen y formación de un suelo.

- a- experiencia y diseño de construcción de un compost (desechos orgánicos e inorgánicos).
- b- control de las transformaciones en el tiempo.

2- Composición del suelo.

- a- identificación del aire y agua en el suelo.
- b- separación de componentes orgánicos e inorgánicos.

3- Propiedades del suelo.

- a- medición del volumen poroso de distintos suelos.

- b- medición del ascenso capilar de distintos suelos.
- c- experiencia sobre permeabilidad en distintos suelos.

4- El suelo y la vida.

a- diseño experimental de cultivo (germinación y crecimiento de vegetales terrestres), combinando distintas variables:

Tipos de:

Influencia de:

- | | |
|-----------------|----------------|
| - semillas | - agua. |
| - suelos | - temperatura. |
| - fertilizantes | - luz. |
| - otros | - cantidad. |
| | - otros. |

b- investigación sobre los organismos que viven en el suelo: experiencias para la identificación y formas de nutrición.

c- construcción de lumbricarios, formicarios, etc. (observación y registro).

d- recolección de muestras de suelo en los ecosistemas visitados.

e- relevamiento de comunidades representativas en ecosistemas aero-terrestres regionales. Reconocimiento de adaptaciones más importantes.

f- experiencia para investigar la erosión del suelo. Relación con los seres vivos.

5- Contaminación del suelo.

a- recolección de muestras en zonas con presunción de contaminación.

b- investigación bibliográfica y periodística sobre fuentes y agentes de contaminación del suelo (pesticidas, fertilizantes químicos, basuras, etc.).

c- investigación sobre enfermedades asociadas a la transmisión por el suelo. Prevención: entrevista a profesionales de la salud.

6- Visita a instituciones.

a- visita a laboratorios de análisis de suelos (INTA).

b- envío de muestras de suelos (de ecosistemas visitados y contaminados) para su análisis.

8.4 Núcleo Interdisciplinario:

(2do. año).

"Adaptaciones de los seres vivos a los Distintos Ambientes".

8.4.1 Nociones básicas.

Ver subej: diversidad y adaptaciones (morfofisiológicas y de comportamiento) de los seres vivos a los distintos ambientes.

Calor: formas de propagación.

Máquinas simples: Palanca.

Principio de Arquímedes: condiciones de flotabilidad.

Presión en líquidos.

Tensión superficial.

Area y volumen de los cuerpos geométricos.

Difusión de sales. Osmosis.

8.4.2 Actividades sugeridas.

1- Tamaños máximos y mínimos en los seres vivos.

a- relacionar los conceptos de área y volumen de cuerpos geométricos a partir de problemas utilizando material concreto (casos de igual volumen y distinta superficie; igual superficie y distinto volumen; casos de área y volumen máximo).

b- vincular las conclusiones de la actividad anterior con los conceptos biológicos como: adaptaciones a la vida en el agua, tierra y en el aire. Tamaños máximos y mínimos en los seres vivos: papel del metabolismo.

2- Problemas a resolver por los seres vivos en los distintos ambientes.

a- investigación sobre los problemas a resolver por los seres vivos para sobrevivir en los distintos medios (variación de la concentración de oxígeno; disponibilidad de agua -deseccación-; concentración de sales en el agua disponible; variaciones en la temperatura, soporte y sustentación).

b- análisis y comparación de estructura vegetales y animales presentes en los organismos adaptados al medio acuático y aeroterrestre (por ejemplo: variación en la superficie de intercambio gaseoso: branquias, pulmones, tráqueas, formas de hojas de plantas acuáticas y terrestres, presencia o ausencia de cutícula en vegetales, cubiertas quitinosas y anexos tegumentarios en animales, esqueletos y estructuras de sostén en vegetales y animales, etc.).

c- investigar el efecto de los anexos tegumentarios en la conservación del calor del cuerpo de los animales homeotermos.

d- diseño de un modelo experimental para verificar la influencia de la concentración salina en los seres vivos.

3- Adaptaciones a los distintos medios de locomoción.

3.1 El movimiento en los vertebrados e invertebrados.

a- investigación sobre la estructura y función de esqueletos internos y externos.

b- investigación sobre el movimiento en los vertebrados: la relación entre el músculo y el hueso.

c- diseño de un modelo experimental que explique el movimiento del brazo.

d- identificación de los distintos tipos de palancas que permiten los movimientos en los vertebrados.

e- identificación a partir de un modelo experimental de movimientos provocados por ondas de contracción muscular en vertebrados e invertebrados.

3.2 La locomoción en el medio acuático.

a- observación y registro de los desplazamientos de los vertebrados e invertebrados en el medio acuático (insectos y aves en la superficie del agua; peces, natación; organismos que se desplazan en el fondo).

b- investigación con distintos objetos sobre la influencia de la forma en el desplazamiento en el agua.

- comparación con gráficos del movimiento de perfiles en un medio líquido.

- comparación con seres vivos: forma de un pez; estructura y función de las aletas, la cola y la vejiga natatoria; movimientos de otros organismos acuáticos. Investigación sobre la impermeabilidad de las plumas en las aves acuáticas.
- comparación con diseños tecnológicos hidrodinámicos.

3.3 La locomoción en el medio aéreo.

- a- investigación de las formas más adecuadas para el desplazamiento en el aire.
- b- observación y registro del vuelo en distintas especies de aves: despegue, vuelo, aterrizaje. Estructuras involucradas: plumas, alas, huesos neumáticos, sacos aéreos, etc.

3.4 La locomoción en el medio aéro-terrestre.

- a- investigación sobre la evolución de la locomoción en el medio aéro-terrestre (forma del cuerpo, forma y disposición de los miembros anteriores y posteriores).
- b- adaptaciones a la marcha, carrera, salto, reptación, etc.: características y desarrollo de las estructuras involucradas.

4. Adaptaciones a distintos tipos de alimentación

- a- identificación de estructuras involucradas en la alimentación de vertebrados e invertebrados (adaptaciones).
- b- investigación sobre las adaptaciones de los vertebrados a la alimentación carnívora y herbívora: Estudio y comparación de las estructuras involucradas (dientes, pico, lengua, tubo digestivo, garras, etc.).

5. Otros ítems a investigar.

- a- formas de reproducción y estructuras reproductivas en vegetales y animales en los distintos medios.
- b- la respiración de vertebrados e invertebrados en los distintos medios.
- c- el intercambio gaseoso en vegetales en el medio acuático y terrestre.
- d- ciclos biológicos: influencia de las variaciones estacionales en el medio aéro-terrestre.
- e- visitas a instituciones: visitas a museos regionales, zoológicos, reservas, etc.
- f- reconocimiento de organismos estudiados y sus adaptaciones a los distintos ambientes, tipos de alimentación, locomoción, etc.
- g- investigación sobre las convergencias y divergencias evolutivas (analogías y homologías).

8.5. Núcleo Interdisciplinario: (2do. año).

"Las funciones y sus representaciones gráficas".

8.5.1 Nociones básicas.

Proporcionalidad. Representaciones gráficas cartesianas. Gráficos crecientes. Funciones de proporcionalidad. Función lineal, cuadrática, cúbica, potencial general (casos X^2 , X^3 , X^4 , ..., X^n). Función exponencial.

Densidad de una sustancia. Capilaridad. Efectos del calor sobre la materia. Presión de un líquido. Leyes del movimiento. El aire: contaminación. Fotosíntesis.

Operaciones numéricas (suma, resta, producto, cociente, potencia).

Propiedades de la potenciación. Relación de orden en potencias de igual base. Potencias con exponente racional.

Gráficos usuales en los crecimientos de poblaciones.

8.5.2 Actividades sugeridas.

1- Leyes de crecimiento.

a- introducción intuitiva al tema: noción de crecimiento en general, se puede crecer más rápidamente o más lentamente, según una misma ley o en "formas desordenadas".

b- ejemplos de distintos tipos de crecimiento: tablas, representaciones gráficas, interpretación de gráficos.

1.1 Crecimiento proporcional.

a- estudio de la relación entre:

- largo-ancho de las hojas de una rama.
- posición-tiempo de un móvil (movimiento rectilíneo uniforme, posición inicial nula).
- temperatura-tiempo de calentamiento de una sustancia.
- masa-volumen para una determinada sustancia.
- fuerza aplicada sobre un cuerpo-aceleración que éste adquiere.
- área de un rectángulo-un lado variable.
- intensidad de la luz-velocidad de fotosíntesis.

1.2 Crecimiento parabólico.

a- estudio de la relación entre:

- lado de un cuadrado-área del mismo.
- radio-superficie de una esfera.
- posición-tiempo en el movimiento rectilíneo uniforme variado.

1.3 Crecimiento cúbico.

a- estudio de la relación entre:

- lado de un cubo-volumen del mismo.
- radio-volumen de una esfera.

1.4 Crecimiento exponencial.

a- estudio de ejemplos de crecimiento de tipo exponencial:
- reproducción de una ameba.

- contaminación del aire: Anhídrido Carbónico presente en la atmósfera tiene un crecimiento exponencial respecto del tiempo (datos estadísticos a nivel mundial). Se simplifican las variables en juego para posibilitar su tratamiento en este Ciclo, se considera el anhídrido carbónico generado por la combustión de fósiles, no se considera la disminución de espacios verdes a nivel mundial, otros contaminantes, aumento global de la temperatura, etc.

1.5 Comparación de distintos tipos de crecimiento.

a- representar en un mismo sistema de ejes cartesianos las leyes de crecimiento $Y=X$, $Y=X^2$, $Y=X^3$, $Y=X^4$, $Y=X^5$, etc. y comparar los distintos tipos de crecimientos potenciales, generalizar a X^n .

b- comparar los gráficos de las funciones potenciales e inferir la propiedad relativa al orden de potencias de igual base (considerar $X>1$ y $X<1$).

c- comparación de crecimientos potenciales y crecimientos exponenciales.

1.6 Otros tipos de crecimiento.

1.6.1 Crecimiento sigmoidal.

Se encuentra comunmente en mediciones de crecimiento total de organismos y poblaciones.

Crecimiento cuyo gráfico es una "Curva en Jota".

Se encuentra comunmente en crecimiento total de poblaciones de invertebrados.

a- análisis de curvas correspondientes a las distintas etapas de la vida del hombre. Comparación por sexo y por edad. Características globales de las gráficas.

b- uso de tablas de crecimiento pediátricas.

2. Estudio de algunas funciones.

2.1 Función lineal general.

a- análisis e interpretación del movimiento rectilíneo uniforme.

b- trabajo con fotografías de destellos múltiples. Representación gráfica de la posición en función del tiempo.

c- análisis e interpretación del movimiento de caída libre mediante fotografías. Representación gráfica de la velocidad en función del tiempo.

2.2 Función cuadrática.

a- movimiento de caída libre. Representación gráfica de la posición en función del tiempo.

2.3 Función de proporcionalidad inversa.

a- estudio de la densidad de una sustancia en función de la temperatura, trabajar con distintas sustancias. Observación del caso anómalo del agua.

b- análisis de la relación entre la altura alcanzada por el agua que asciende por un tubo muy delgado y el diámetro del tubo (principio de capilaridad).

c- análisis de la relación de la presión de un líquido con la profundidad del mismo.

8.6 Núcleo Interdisciplinario:

(3er. año).

"La Fotosíntesis".

8.6.1 Nociones básicas.

Fotosíntesis. Estructura y morfología de la hoja.
Cloroplastos y estomas. Pigmentos vegetales.
Luz. Radiaciones. Espectro luminoso. Absorción de radiaciones. Colores.
Dualidad onda-partícula.
Bioquímica de la fotosíntesis. Fase luminosa y oscura.
Desprendimiento de oxígeno. Formación de glucosa y almidón.
Ciclo del carbono.

8.6.2 Actividades sugeridas.

1- Investigación de pigmentos vegetales.

a- extracción de pigmentos vegetales e identificación.
b- reconocimiento cromatográfico.
c- comparación gráfica de espectros de absorción de distintos pigmentos. Relación con su color (clorofila, carotenos, etc.).

2- Estructura externa e interna de la hoja: cloroplastos.

a- identificación de la estructura y morfología de hojas en plantas adaptadas a diferentes ambientes (tejidos, cloroplastos, estomas, pelos, etc.). Uso de lupa y microscopio.
b- visita a centros de investigación (Universidad, INTA, laboratorios, etc.).

3- Bioquímica de la fotosíntesis.

a- explicación de las ideas previas de los alumnos sobre fotosíntesis a partir de situaciones problemáticas.
b- elaboración de un modelo experimental que contemple las siguientes variables (Se toma como referencia experiencias de fotosíntesis una planta acuática).

-utilización de energía luminosa.	-pigmentos vegetales.
-utilización de CO ₂ .	-intensidad de la luz.
-producción de materia orgánica	-concentración de CO ₂ en el agua.
-desprendimiento de oxígeno.	-temperatura.
	-agua (planta acuática).

c- elaboración de tablas y gráficos, interpretación de datos, conclusiones.

d- comparación con resultados y gráficos en la bibliografía.

e- identificar los factores limitantes en el proceso de fotosíntesis.

f- identificación de producción de materia orgánica (almidón) en plantas terrestres.

g- investigación del proceso dual de la luz en el proceso de fotosíntesis (onda-partícula).

h- investigación sobre fases luminosa y oscura. Transformaciones de la energía (E. luminosa, E. mecánica, E. química). Eficiencia de la fotosíntesis.

i- contrastación de los conocimientos adquiridos con material bibliográfico.

8.7 Nucleo Interdisciplinario:

(3er. año).

"Los alimentos y la digestión".

8.7.1 Nociones básicas.

Proceso digestivo. Aparato digestivo. Diferencias de los aparatos digestivos de herbívoros y carnívoros. Organos y funciones. Rol de los microorganismos en el proceso digestivo. Química de la digestión. Enzimas. Alimentos. Propiedades y clasificación. Alimentos constructores, energéticos y reguladores. Acción de las vitaminas. Minerales y oligoelementos. Nutrientes minerales en el agua. Yodo y flúor. Propiedades físicas y químicas de los alimentos. Solubilidad y composición. Reacciones de identificación. Higiene y conservación. Acción de microorganismos en la descomposición de alimentos. Alteración: fermentación y cocción. Industria alimenticia.

8.7.2 Actividades sugeridas.

1- Investigación sobre el pan.

- a-fabricación del pan.
- b-identificación de componentes.
- c- investigación de la acción de la levadura.

2- Alimentos y dietas.

- a- comparación de clasificaciones de alimentos de acuerdo a distintos criterios.
- b- clasificación de alimentos a partir de especificaciones de los envases comerciales.
- c- investigación sobre la relación entre calor y trabajo y sus unidades.
- d- elaboración de una dieta equilibrada de acuerdo a los contenidos y requerimientos energéticos.
- e- debate sobre las ventajas y desventajas de dietas de moda (para adelgazar, vegetarianas, etc.). Influencia del ejercicio físico.
- f- debate sobre las enfermedades vinculadas a trastornos alimenticios: desnutrición, anorexia, bulimia, etc.
- g- juego: memodieta.

3. Reconocimiento químico de compuestos fundamentales en alimentos.

- a- identificación de hidratos de carbono (almidón y glucosa).
- b- identificación de lípidos.
- c- identificación de proteínas.
- d- identificación de vitaminas.
- e- identificación de carbono.
- f- identificación de nitrógeno.

4. Investigación sobre minerales para la vida.

- a- clasificación de elementos en minerales nutrientes y oligoelementos.
- b- investigación de las fuentes, función y enfermedades por carencia.
- c- investigación sobre el yodo en el agua y en la sal, enfermedades e historia.
- d- investigación sobre el flúor.
- e- identificación de cloruros (sal común) en el agua.
- f- reconocimiento a la llama (sodio-amarillo, potasio-naranja, calcio-rojo, cobre-verde, etc.).

5. Investigación sobre el aparato digestivo.

- a- construcción de un modelo del aparato digestivo utilizando material concreto (bolsas, tubos, embudos), explicitando su funcionamiento a partir de las ideas previas.
- b- contrastación del modelo experimental con la bibliografía.

6. Investigación de la acción de enzimas digestivas.

- a- acción de enzimas de degradación.
- b- acción de la saliva sobre el almidón, influencia de la temperatura.
- c- acción de la bilis como facilitador de la emulsión de grasas.

7. Acción mecánica en la digestión.

- a- investigación, a partir de material concreto, de las diferencias entre dentaduras de herbívoros, carnívoros y omnívoros.
- b- relacionar la estructura de los dientes con su función con objetos tecnológicos que trabajan en forma análoga.
- c- construcción de un modelo experimental para comprobar la acción de ondas de contracción y relajamiento en el desplazamiento del bolo alimenticio.

8. Investigación en el jardín de microorganismos.

- a- construcción de un jardín de microorganismos y seguimiento de los procesos involucrados.

9. Conservación de alimentos.

- a- experiencias de esterilización, congelación y deshidratación.
- b- experiencias de salado y encurtido (en vinagre).
- c- investigación sobre aditivos químicos.
- d- discusión sobre la higiene y el cuidado de los alimentos.

Actividades de síntesis.

10. Investigación sobre la leche.

- a- reconocimiento de componentes.
- b- elaboración de manteca.
- c- elaboración de productos de fermentación: yogurt.
- d- comparación de procesos de conservación (leche pasteurizada y larga vida).

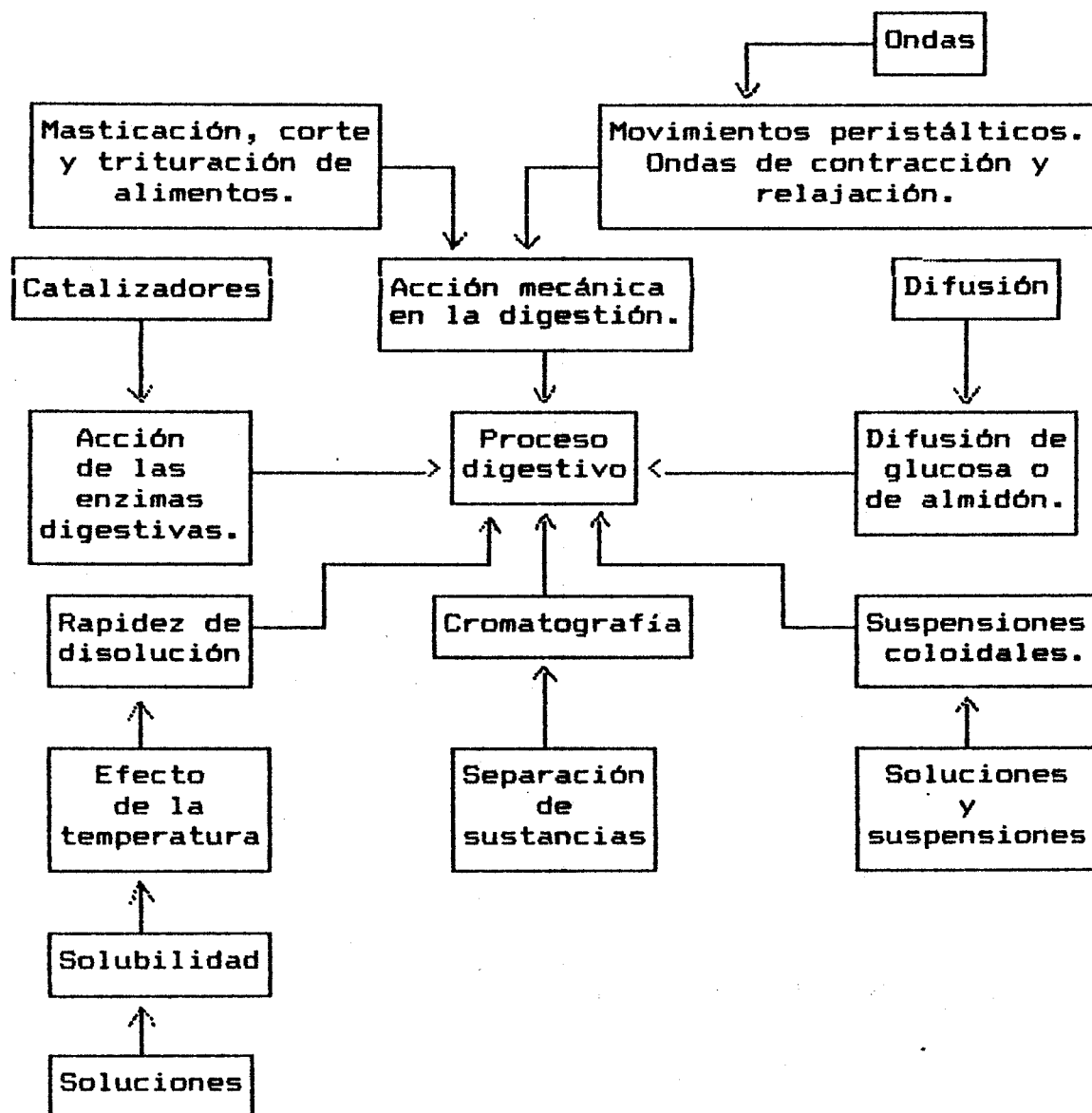
11. Investigación sobre coloides y emulsiones.

- a- elaboración de una emulsión: mayonesa.
- b- experiencias de coagulación de coloides: clara de huevo, leche y caldos.

12. Actividad de síntesis sobre el proceso digestivo.

a- diseño de un sistema de experiencias (por parte del alumno) que ejemplifican fenómenos involucrados en el proceso digestivo, a partir de conocimientos trabajados en el área en años anteriores. Incluirá procedimientos experimentales más complejos (control de variables, análisis y representación gráfica de datos, interpretación de resultados y elaboración de conclusiones).

Como síntesis de contenidos proponemos:



13. Educación para el consumo.

- a- identificación de almidón en embutidos.
- b- identificación de vitamina C en jugos artificiales.
- c- identificación de cafeína en gaseosas.

d- elaboración de una dieta económica (alimentos de reemplazo).

e- experimentos sobre la forma de ahorrar combustible en la cocción de alimentos.

f- experiencia sobre el momento de colocar la sal en la cocción de alimentos para obtener distintos tipos de comidas (caldo, verdura hervida).

14. Visita a industria alimenticia.

a- reconocimiento de las características de la materia prima y productos elaborados.

b- diseñar las secuencias de operaciones, clasificarlas en operaciones físicas y procesos químicos.

c- reproducción de procesos químicos a escala de laboratorio. Fabricación casera.

d- reconocimiento y debate de la posible producción de contaminantes.

e- investigación de los avances tecnológicos en la historia de la industria.

8.8 Nucleo Interdisciplinario:

"La Medida". (Ciclo).

8.8.1 Nociones básicas.

a- Números decimales positivos y sus operaciones básicas. Expresiones decimales finitas y periódicas de números racionales. Expresiones decimales de números irracionales. Notación científica.

b- Proceso de medición. Magnitudes. Cantidades. Unidades y patrones. Múltiplos y submúltiplos. Unidades del SIMELA. Magnitudes escalares y vectoriales. Medición directa e indirecta. Apreciación de instrumentos.

c- Estimación de cantidades. Cálculo estimado. Aproximación: redondeo y truncamiento de números.

d- Cálculo del valor aproximado. Errores de medición. Error absoluto y relativo.

8.8.2 Actividades sugeridas.

1- Proceso de medición.

a- estimación de medidas de objetos, distancias y tiempos.

b- trabajos de medición con unidades no convencionales.

c- utilización con distintas unidades en la medición de un mismo objeto.

d- elección de la unidad conveniente de acuerdo con las cantidades de una magnitud a medir.

e- mediciones de grandes y pequeñas cantidades. Empleo de la notación científica.

f- determinación de distintas medidas indirectas. Identificación de las cifras significativas, redondeo y truncamiento de dichos números.

g- determinación de la apreciación de los instrumentos de laboratorio.

h- empleo de mediciones indirectas para medir una cantidad menor a la apreciación del instrumento.

i- cálculos de promedios e incertezas de los datos obtenidos experimentalmente.

2. La medición en los trabajos experimentales.

Se sugiere resaltar en el trabajo experimental de cada asignatura la actividad de medición involucrada, de acuerdo a la forma concertada en el área de trabajar este núcleo. Se podrán realizar preguntas como las siguientes:

- a- ¿Qué es lo que se quiere medir? (identificar magnitudes).
- b- ¿Qué error podemos permitirnos de acuerdo a nuestro interés? ¿Cuándo conviene considerarlos en términos absolutos o relativos?
- c- ¿Cuántas mediciones conviene realizar?
- d- ¿Qué instrumentos debemos elegir? ¿Muy sensibles? ¿Poco sensibles?
- e- ¿Qué debemos hacer con los valores obtenidos?

8.9 Núcleo Interdisciplinario:

"Análisis e interpretación de datos."

(Ciclo).

8.9.1 Nociones básicas.

Organización y representación gráfica de la información. Interpretación.

Organización de datos estadísticos. Recopilación, tabulación, agrupamiento y representación de datos.

Gráficos estadísticos usuales: diagramas de barra, pictogramas, histogramas y gráficos circulares. Interpretación.

Representación gráfica de funciones. Sistemas de coordenadas. Gráficos cartesianos. Interpretación. Escalas. Características globales de las gráficas: crecimiento, valores extremos, continuidad, periodicidad, tendencia.

8.9.2 Actividades sugeridas.

1- La interpretación de tablas y gráficos.

a- interpretación de tablas y gráficos utilizados en los medios de comunicación. Análisis crítico de la veracidad de la información.

b- interpretación de gráficos y tablas utilizados en trabajos experimentales.

c- relevamiento de las usos y ventajas de distintos gráficos.

d- estudio de las características globales de los gráficos.

2. La construcción de tablas y gráficos.

Se sugiere resaltar en el trabajo experimental de cada asignatura la actividad correspondiente a la construcción de tablas y gráficos, de acuerdo a la forma concertada en el área de trabajar este núcleo.

Se podrán realizar preguntas como las siguientes:

a- ¿Qué tipo de tabla es más conveniente para volcar los datos obtenidos?

b- ¿Qué tipo de gráfico es más útil para representar dicha información?

c- ¿Cuál será la escala más conveniente?

d- ¿Qué consideraciones se deben tener en cuenta en el trazado del gráfico? (incertezas de los valores).

9. DISCIPLINAS.

MATEMATICA

9.1 La Matemática en el Ciclo Básico Unificado.

Existen distintas alternativas en cuanto al enfoque de la matemática en la enseñanza secundaria, y en especial en este Ciclo.

Se optó por elaborar un currículum apoyado esencialmente en consideraciones relacionadas al proceso de construcción del conocimiento matemático y a sus aporte instrumentales, necesarios por las características del C.B.U. en cuanto a su organización por áreas y su perspectiva interdisciplinaria de trabajo.

La perspectiva histórica muestra claramente que la matemática es un conjunto de conocimientos en evolución continua y que en dicha evolución juega un papel muy importante la necesidad de resolver problemas prácticos.

Grandes áreas de la matemática tuvieron su origen y se desarrollaron precisamente a partir del tratamiento de problemas planteados por otras ciencias.

Por otro lado existe también una evolución propia de la matemática, no relacionada con sus aplicaciones; los mismos conceptos matemáticos se han ido precisando, ampliando, han generado otros, llegando a desarrollar amplias teorías.

Estas consideraciones llevan a plantearse la necesidad de mostrar a la matemática como una ciencia abierta, conectada con la realidad, que brinda posibilidades de exploración, de construcción de nuevos conocimientos y de atender a sus dos formas de desarrollo antes mencionadas.

Otra consideración importante deriva del papel que desempeña el razonamiento empírico inductivo tanto en el proceso histórico como en el trabajo del matemático.

En la elaboración de proposiciones y teorías existe un trabajo previo intuitivo de actividad concreta sobre los objetos, de encontrar soluciones particulares y de modificar condiciones a problemas, de buscar ejemplos y contraejemplos, de distintas aproximaciones intuitivas hasta llegar a formalizar resultados que luego se demostrarán con rigor lógico.

Es conveniente que el alumno utilice tanto los procedimientos intuitivos como el rigor lógico; el carácter deductivo de la matemática se incorpora en forma paulatina, comenzando con pequeñas cadenas de razonamiento deductivo a partir de sistemas axiomáticos simples.

Respecto a los procedimientos intuitivos es conveniente destacar que se dará importancia no sólo al trabajo concreto sobre objetos sino también a procedimientos intelectuales. Todos ellos contribuirán a que los axiomas y las proposiciones estén provistos de significación para el alumno al haber sido incorporados a su mundo interno desde sus raíces naturales y a través de la propia experiencia.

Cuando sólo se tiene en cuenta el carácter deductivo de la Matemática, el alumno se dedica a tratar de comprender los pasos deductivos que se desarrollan en cada caso, privándose de utilizar todos sus recursos intuitivos como instrumentos de búsqueda y construcción del conocimiento.

Es importante considerar a la Matemática no sólo en su carácter de exacta, como Ciencia precisa y sin ambigüedades, sino potenciar los dos enfoques: -el cálculo exacto y también la estimación y aproximación de cantidades; -las certezas y también los resultados posibles. El aspecto no exacto es precisamente el que está más vinculado a las aplicaciones actuales.

Respecto a la finalidad que se persigue con la enseñanza de la Matemática se destacan dos aspectos: uno formativo y otro utilitario, no excluyentes entre sí, sino más bien complementarios en las distintas actividades a desarrollarse.

En lo formativo se tendrá en cuenta su contribución no sólo en lo referente al desarrollo del pensamiento lógico-matemático sino también en diversos aspectos de la actividad intelectual como ser: la intuición, la creatividad, la elaboración de distintas estrategias de cálculo y resolución de problemas, la capacidad de análisis y de crítica, la búsqueda de relaciones y propiedades, semejanzas y diferencias, la concentración en las tareas, etc. Es fácil ver que estas capacidades se transfieren a otros campos del conocimiento.

Respecto a su finalidad utilitaria se tienen en cuenta sus aportes instrumentales al estudio de los contenidos de las distintas áreas curriculares y, en general, los requerimientos matemáticos cada vez mayores de la sociedad actual, en distintos aspectos tales como: comprensión de los mensajes matemáticos emitidos por los medios de información, análisis y toma de decisiones en situaciones relacionadas con el consumo y la economía personales, estimaciones y mediciones de distinta naturaleza, utilización de nuevos medios tecnológicos, etc.

El tratamiento de esos temas, e inclusive la utilización de recursos tecnológicos para su aprendizaje cuando existe la posibilidad (calculadoras, computadoras, etc.), contribuyen a que la educación matemática escolar se vincule a la realidad cotidiana y a los avances tecnológicos de la sociedad actual, a la vez que permite adoptar una actitud crítica frente al uso de tecnología en distintos ámbitos.

Retomando el aspecto formativo de la matemática, es fundamental tener en cuenta lo importante de esta etapa, ya que los alumnos podrán desarrollar en su transcurso las capacidades cognitivas que están en la base del razonamiento hipotético-deductivo, esencial para acceder al aspecto deductivo de la Matemática.

Una de la capacidades fundamentales que podrá adquirir será la de realizar inferencias y abstraer relaciones no sólo a partir de acciones sobre los objetos físicos, sino también de las representaciones simbólicas referidas a dichos objetos, vinculada a este aspecto está la posibilidad de hacer suposiciones, conjeturas e hipótesis sobre la información proveniente de datos experimentales.

Otra capacidad esencial es la de poder razonar no solo a partir de situaciones reales sino también de situaciones posibles, más aún, en esta etapa, estas situaciones no necesariamente estarán vinculadas a hechos reales, sino que se podrá llegar a considerar el conjunto de ellas en forma autónoma. Precisamente, el poder lograr la combinatoria, es decir, poder concebir todas las combinaciones posibles que se pueden efectuar entre diferentes elementos o factores, da lugar a los razonamientos hipotético-deductivos. En este tipo de razonamiento se trabaja con proposiciones que plantean los datos en forma independiente de los factores, es decir, con hipótesis que pueden vincularse y relacionarse lógicamente entre sí, de modo tal que otras proposiciones pueden deducirse de ellas en calidad de conclusiones.

En esta etapa los alumnos tendrán acceso a formas crecientes de abstracción, simbolización y formalización, en forma gradual, y teniendo en cuenta que las capacidades no se desarrollan de la misma forma y durante el mismo tiempo en todos los alumnos, y que los niveles más abstractos y los aspectos más formales y deductivos no corresponden a la posibilidad de comprensión de los alumnos de este Ciclo.

Aunque en esta etapa es posible llegar a un cierto nivel de abstracción, simbolización y formalización, es conveniente señalar que el punto de partida del aprendizaje debe seguir siendo el trabajo práctico e intuitivo y la reflexión y discusión sobre el mismo, y a partir de él, y no al revés, introducir las notaciones simbólicas y los aspectos formales del conocimiento matemático.

Se debe tener en cuenta además, que en cada grupo de alumnos de este nivel existe gran diversidad de intereses, motivaciones y aptitudes, por lo que se tratará de no especializar demasiado los contenidos a desarrollarse considerando esencialmente los contenidos comunes e imprescindibles para todos los alumnos.

EJE TEMATICO	SUBEJES	NOCIONES BASICAS	ACTIVIDADES SUGERIDAS
LOS NUMEROS Y EL LENGUAJE ALGEBRAICO.	OPERACIONES RELACIONES Y CALCULOS NUMERICOS	Números racionales positivos. Números decimales positivos. (Significado y uso, operaciones básicas: $+$, $-$, $\times$, $:$, potencia de exponente natural. Relación de Orden, representación en la recta numérica). Introducción al concepto de número negativo. Números Enteros: Relación de orden representac. en la recta numérica. Operaciones con Números Enteros (Z) Operaciones con Números Racionales (Q). Relación de orden. Propiedades de las operaciones en Q (Conmut., Asociativa, Distribut) Potencia y Raíz en Z y en Q. Expresiones decimales en Q. Números Reales: Racionales e Irracionales. Expresiones dec. de número. Reales. Algunos Irracionales especiales. Notación Científica. <u>Proporcionalidad</u>: Significado, Magnitudes directa e inversamente proporcionales. Proporcionalidad numérica. Expresiones usuales de la proporcionalidad (% , tasas, factores de prop. y conversión).	Elaboración de estrategias para el cálculo oral y escrito. Interpretación geométrica de propiedades numéricas. Ejercicios con operaciones numéricas, utilizando la jerarquía y propiedades de las operaciones Representación de números en la recta numérica Utilización de la calculadora para el estudio de propiedades numéricas Utilización de la Notación Científica y sus ventajas. Identificación en la vida cotidiana de magnitudes directa e invers. proporcionales. Ident. del uso de la proporc. entre magnitudes en cálculo de intereses tasa, mezclas, índices, etc.

EJE TEMATICO	SUBEJES	NOCIONES BASICAS	ACTIVIDADES SUGERIDAS
LOS NUMEROS Y EL LENGUAJE ALGEBRAICO.	LENGUAJE ALGEBRAICO	<u>Cálculo aproximado:</u> Aproximación y estimación de cantidades. Redondeo y truncamiento de Números error absoluto y relativo, margen error.	Utilización de diferentes procedimientos para efectuar cálculos de proporciones. Aproximar números decimales por redondeo y truncamiento. Análisis de error que se comete, redondeo con prec. deter.
		Lenguaje coloquial y simbólico. Formulas y Ecuaciones. Expresión algebraica asociada a una gráfica. La jerarquía de las operaciones: Significado y uso del paréntesis. Significado y uso de las propiedades de las operaciones (conmutativa, asociativa, distributiva, etc.). Expresiones algebraicas sencillas cuadrado u cubo de un binomio, diferencia de cuadrados. Desarrollo y simplificación, casos sencillos. Factoreo de expresiones algebraicas. Ecuaciones de primer grado con una incógnita. Sistemas de ecuaciones lineales.	Ejercicios de conversión de un lenguaje en otro. Trabajo con fórmulas en act. de área. Simbolización de situaciones numéricas diversas. Inversión de problemas numéricos a partir de expresiones algebraicas sencillas. Búsqueda de estrategias para el cálculo oral y escrito, utilizando propiedades de las operaciones. Desarrollo y simplificación de expresiones algebraicas. Resolución de ecuaciones lineales aplicadas a la resolución de problemas.

EJE TEMATICO	SUBEJES	NOCIONES BASICAS	ACTIVIDADES SUGERIDAS
			Soluciones numéricas y gráficas. Resolución de Sistemas de ecuaciones Lineales, aplicaciones a problemas resolución numérica y gráfica.

9.1.1 Orientaciones Didácticas.

Eje temático: "Los Números y el Lenguaje Algebraico".

1- Los números.

¿Por qué comenzar el estudio de los números por los racionales y decimales positivos?

Los alumnos que ingresan a este Ciclo por lo general manifiestan dificultades en la comprensión del significado de los números fraccionarios y decimales y en su operatoria.

Estos números son los que se utilizan en la práctica, en especial los decimales, ya que si bien en la vida diaria se utilizan también fracciones simples, los resultados de las mediciones se suelen dar en forma decimal. Además las calculadoras más simples efectúan los cálculos con números decimales.

Por otra parte, el manejo de estos números es una herramienta fundamental para encarar el estudio de gran parte de los contenidos del área.

El estudio de los números mediante la ampliación de los distintos campos numéricos, comenzando en 1er. año por los números naturales y continuando con los números enteros, para recién en 2do. año dedicarse a los números decimales y estudiar también los racionales, produce un desfasaje entre lo que se estudia numericamente en Matemática y los requerimientos del área. Además esta forma de encarar el estudio por sucesivas ampliaciones de los conjuntos numéricos lleva a desarrollos muy largos y tediosos ya que para cada conjunto se vuelven a definir las operaciones y a analizar sus propiedades.

El alumno tiene ya una noción de número en general, conviene partir de sus ideas previas y trabajar a partir de ellas, centralizándose en las dificultades y errores conceptuales, a la vez que ampliando su campo de conocimiento.

Primer Año.

En cuanto a lo esencialmente instrumental además de trabajar con dichos números se incorporará el número negativo en general, y en especial se estudia la relación de orden a fin representarlos en la recta numérica.

Se introduce la noción de cálculo aproximado en relación con el proceso de medir y se ejercita en la estimación de medidas de objetos y de cantidades, tanto por su utilización en la vida cotidiana como por su contribución a afianzar el propio concepto de medición.

Se utilizarán distintos tipos de cálculo (oral, escrito, con instrumentos, exactos, aproximados) según las características de cada situación.

El estudio de los números proporciona además excelentes condiciones para que el alumno se inicie en la formulación y comprobación de conjeturas, la investigación de relaciones y

propiedades, la búsqueda de ejemplos y contraejemplos, de estrategias en la resolución de problemas. ;

Se retoma el concepto de proporcionalidad y se lo utiliza en distintas aplicaciones del Área.

Segundo Año.

Se estudian en forma sistemática el conjunto de los números enteros y el de los racionales en general, haciendo hincapié en las propiedades de las operaciones y en las relaciones numéricas, como etapa previa fundamental en el estudio de las ecuaciones. Respecto a las operaciones se estudia también la potenciación con exponente entero y la raíz cuadrada.

Se vincula el estudio numérico con el geométrico y algebraico, se interpretan geoméricamente propiedades y relaciones numéricas, se ejemplifican numericamente las expresiones algebraicas, todo esto contribuye a una mejor comprensión de los conceptos matemáticos.

Se estudian propiedades numéricas a través de las representaciones gráficas de funciones

Respecto al cálculo aproximado, se trabaja con las expresiones decimales de los números racionales, sus aproximaciones y el margen de error que se comete, en relación con la medición, se utiliza además la notación científica.

Tercer Año.

Se incorporan los números irracionales y se vinculan con los Teoremas que se estudian en especial, el de Pitágoras y el de Thales, considerando además la perspectiva histórica.

Respecto al cálculo aproximado, se estudian las aproximaciones decimales de los números reales, también en relación con la medición.

En cuanto a las operaciones, se estudiarán en especial la potenciación con exponente racional y la radicación.

2. Lenguaje algebraico.

La experiencia nos dice que el lenguaje algebraico presenta dificultades para la mayoría de los alumnos, por eso se introduce en forma paulatina desde primer año, atendiendo esencialmente al significado de los distintos elementos de dicho lenguaje, como paso previo a la adquisición de las técnicas elementales del Álgebra.

Las actividades de los comienzos del Ciclo se dedicarán a reforzar algunos conceptos (variable, fórmula, solución, incógnita) y a lograr que los distintos elementos que componen las expresiones algebraicas (letras, símbolos de igualdad, desigualdad) y las expresiones algebraicas mismas, adquieran significación para el alumno. Recién entonces se comenzará con el manipuleo algebraico a través de expresiones sencillas.

Para facilitar y dar sentido al aprendizaje de los contenidos del Algebra, se vincularán a ejemplos numéricos y se interpretarán geométrica y gráficamente los resultados algebraicos.

Respecto al tema Resolución de Ecuaciones son conocidas las dificultades que presentan para la generalidad de los alumnos de este Ciclo.

Se suma a la no comprensión de las expresiones algebraicas de las ecuaciones, la falta de manejo de las propiedades numéricas y de las reglas que se utilizan (transposición de términos).

Por todo esto, se reserva su estudio para el último año del Ciclo, dedicando los años anteriores a adquirir manejo en lo estrictamente numérico y a iniciarse en el lenguaje simbólico.

EJE TEMATICO	SUBEJES	NOCIONES BASICAS	ACTIVIDADES SUGERIDAS
GEOMETRIA EN EL PLANO Y EN EL ESPACIO.	FIGURAS Y CUERPOS.	<u>Figuras Planas:</u> Triángulos, Cuadriláteros, Polígonos en general, círculos. Elementos característicos, relaciones y propiedades fundamentales. Perímetro y Área. <u>Cuerpos:</u> Poliedros y Cuerpos Redondos. Elementos característicos, relaciones y propiedades. Área y Volumen.	Descubrimiento de propiedades y relaciones geométricas. (Material concreto Operativo). Construcciones geométricas con regla y compás. Confrontación de los conceptos de perímetro y área, área y volumen de cuerpos. Cálculos de Perímetros y Áreas: distintas técnicas, deducción de fórmulas y aplicación. Cálculo de Área y Volumen.
	TRANSFORMACIONES GEOMETRICAS	<u>Transformaciones Rígidas en el plano:</u> Simetrías, rotaciones y traslaciones. Propiedades que se conservan. Demostración de propiedades. Composición de Transf. sencillas. <u>Homotecias y Semejanzas:</u> Figuras semejantes. La representación a escala. Teorema fundamen. de la Semejanza <u>Aplicaciones:</u> demostración del Teorema de Thales y de Pitágoras. Relaciones Trigonométricas. Propiedades Básicas.	Aplicación de movimientos a figuras planas. Descubrimiento y análisis de movimientos en la naturaleza, el arte, la arquitectura. Aplicaciones de mov. a cuerpos (casos sencillos). Const. de fig. semejantes Utilización de repr. escala para medir a magnitudes. Construcción de planos, mapas y maquetas utilizando la escala y técnicas adecuadas. Utilización de los Teoremas de Thales y Pitágoras para realizar mediciones indirectas. Distintas comprobaciones geométricas del teorema de Pitágoras.
GEOMETRIA EN EL PLANO Y EN EL ESPACIO.	TRANSFORMACIONES. GEOMETRICAS		

9.1.1 Orientaciones didácticas

Eje Temático: "Geometría en el plano y en el Espacio"

Primer año.

Se propone iniciar el estudio de la geometría en este Ciclo por vía intuitiva, mediante propuestas de trabajo que movilicen ideas previas, experiencias, aprendizajes cotidianos, para arribar a la construcción de conceptos básicos y propiedades geométricas, contando con un marco conceptual que será ampliado y profundizado; se formalizan los resultados utilizando la simbolización adecuada.

Este proceso favorecerá el posterior trabajo deductivo a partir de axiomas pues de esta manera estará provisto de significación para el alumno.

El alumno ingesante no siente la necesidad de demostrar, tiene una confianza absoluta en las mediciones, en la percepción visual, en los resultados que se obtienen constatando en un cierto número de casos. Son precisamente las situaciones en que la intuición no conduce al resultado verdadero las que le provocarán incertidumbre y en forma paulatina lo llevarán a no confiar en los sentidos plenamente, y a comprender la necesidad de demostrar. Es conveniente que el alumno conozca tanto las ventajas como los límites de la intuición; el profesor procurará que éstos no lo lleven a desaprovechar su riqueza y lograr un equilibrio entre ambos aspectos.

Se estudian las figuras planas, sus principales relaciones y propiedades y además, atendiendo a las necesidades del área, los alumnos se aproximarán intuitivamente a los conceptos de área y volumen de un cuerpo, a pesar que los mismos son tratados en la escuela primaria presentan generalmente dificultades en su comprensión.

Segundo año.

En general es posible iniciar al alumno en la demostración en matemática a través de juegos, utilizando sistemas axiomáticos simples.

Las transformaciones rígidas son un buen punto de partida para iniciar al alumno en la demostración de propiedades de figuras planas, también se puede introducir en forma natural el concepto de función; función biyectiva, función inversa, composición de funciones, el estudio formal de estos conceptos no será considerado en este Ciclo.

Se encarará el estudio de los principales cuerpos geométricos y se calcularán área y volumen de los mismos, el propósito de este estudio será que los alumnos adquieran una visión global de los cuerpos geométricos y apliquen adecuadamente los conceptos y habilidades adquiridas en situaciones de la vida cotidiana.

Tercer año.

Durante este año se propone estudiar en especial la semejanza y sus distintas aplicaciones, en especial el uso de escalas.

Los teoremas propuestos, el de Pitágoras y el de Thales, están relacionados a la historia misma de la Matemática, se recomienda tener en cuenta la perspectiva histórica.

Respecto al teorema de Pitágoras, su estudio resulta particularmente enriquecedor por la gran variedad de demostraciones que es posible desarrollar en este Ciclo, algunas de ellas geométricas, por sus importantes aplicaciones en mediciones indirectas y por su relación con los orígenes del número irracional.

EJE TEMATICO	SUBEJES	NOCIONES BASICAS	ACTIVIDADES SUGERIDAS
ORGANIZACION Y REPRESENTACION GRAFICA DE LA INFORMACION	ORGANIZACION DE DATOS ESTADISTICOS	Recopilación, tabulación, agrupamiento y representación de datos. Frecuencia absoluta y relativa. Gráficos estadísticos usuales: diagrama de barras, pictogramas, histogramas, gráficos circulares.	Utilización de revistas, diarios, banco de datos, etc. para obtener información de tipo estadístico, organización y análisis. Inferir conclusiones a partir de información recibida en forma de tablas o gráficos. Elaboración de Tablas numéricas a partir de datos o de expresiones funcionales.
	RELACIONES FUNCIONALES Y SUS REPRESENTACIONES GRAFICAS.	Sistema de coordenadas. Gráficas cartesianas. Interpretación de representaciones gráficas. Características globales de las gráficas: crecimiento, valores extremos, continuidad, periodicidad, tendencia. (Análisis gráfico) Representación gráfica de funciones Exper. y Geom. Funciones de proporcionalidad, lineales en general. Funciones cuadráticas, cúbicas, potenciales en general (casos sencillos). Funciones exponenciales. Funciones trigonométricas.	Análisis de gráficos que aparecen en los medios de información, detección de errores que pueden afectar a su interpretación. Gráficos de funciones experimentales del Area. Análisis de gráficos de otras áreas del conocimiento (sociales, comunicación y expresión). Introducción al estudio de estas funciones a partir del análisis de fenómenos naturales, físicos y químicos. Comparación gráfica de distintos tipos de

EJE TEMATICO	SUBEJES	NOCIONES BASICAS	ACTIVIDADES SUGERIDAS
		Significado propiedades básicas, representaciones gráficas.	funciones de crecimiento Act. relacionando los estudios funcionales con aspectos numéricos y algebraicos. Crecimientos exponencia- les de poblaciones: Aspectos ecológicos y demográficos.

Orientaciones didácticas.

Eje temático: Organización y representación de la información.

Desde el comienzo del ciclo los alumnos estudian fenómenos naturales y también sociales, por lo que resulta conveniente encarar desde primer año la organización de datos experimentales, su análisis e interpretación mediante el uso de distintos tipos de gráficos estadísticos.

Se pondrá énfasis en el tratamiento de la información que proviene de fuentes documentales de la realidad y de los datos experimentales obtenidos por los alumnos en trabajos de las distintas áreas.

Se hará hincapié en la interpretación de gráficos que relacionan magnitudes, teniendo en cuenta tanto las relaciones de tipo causal como estadístico.

El concepto de relación y de función se irá adquiriendo en forma paulatina a lo largo del ciclo a través de las funciones experimentales y geométricas, el grado de formalización será gradual y se dará en forma natural a lo largo del Ciclo.

Se vinculará el estudio de los distintos tipos de funciones con la geometría, el álgebra y la aritmética, y se estudiarán en relación con temas tanto del área como de las otras áreas curriculares.

(Ver Núcleo "Las funciones y sus aplicaciones").

Contenidos matemáticos para cada año del ciclo.

A partir de los ejes temáticos y de los núcleos interdisciplinarios propuestos para el ciclo, se presenta una posible distribución de los contenidos de Matemática para cada año del mismo.

Cabe señalar que se contó con el relato de docentes del CBU en cuanto a posibilidades y conveniencias de desarrollar los distintos contenidos en cada año.

Es conveniente destacar que cada equipo docente planificará su trabajo a partir de los conocimientos previos de los alumnos, manejando los tiempos según las características y la evolución del grupo de alumnos.

Se presentan para cada nivel de enseñanza las nociones básicas según los ejes y subejos seleccionados para el ciclo; se acompañan con un diagrama en el que se destacan las principales interrelaciones entre las nociones básicas de los distintos ejes y de un mismo eje.

Nota: Ver **Contenidos de Matemática para el ciclo**. Figuran los contenidos con más detalle y algunas actividades para los alumnos (se mencionan).

El orden en que figuran los ejes y las nociones básicas no significa una determinada secuencia de los mismos; muy por contrario, se debe considerar la gran variedad y riqueza de relaciones que pueden establecerse. El diagrama sólo pretende mostrar una forma de interrelación.

Contenidos de Matemática

PRIMER AÑO

1. Los números y el lenguaje algebraico.

Operaciones, relaciones y cálculos numéricos.

- . Números racionales positivos.
- . Números decimales positivos.
- . Concepto de número negativo. Orden y representación gráfica de números enteros.
- . Proporcionalidad: Introducción al concepto de proporcionalidad. Magnitudes proporcionales. Cálculos de proporcionalidad (regla de tres, proporciones numéricas, tablas).
- . Cálculo aproximado: Introducción a la aproximación y estimación de cantidades.

El lenguaje algebraico.

- . Lenguaje coloquial y simbólico.
- . Fórmula, ecuación: su significado en distintos contextos.

2. Geometría en el plano y en el espacio.

Figuras y cuerpos.

- . Figuras planas.
- . Concepto de área y volumen de un cuerpo.

3. Organización y representación de datos.

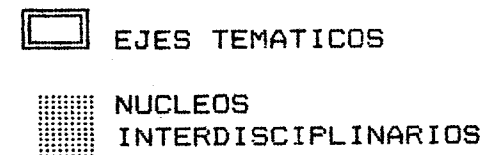
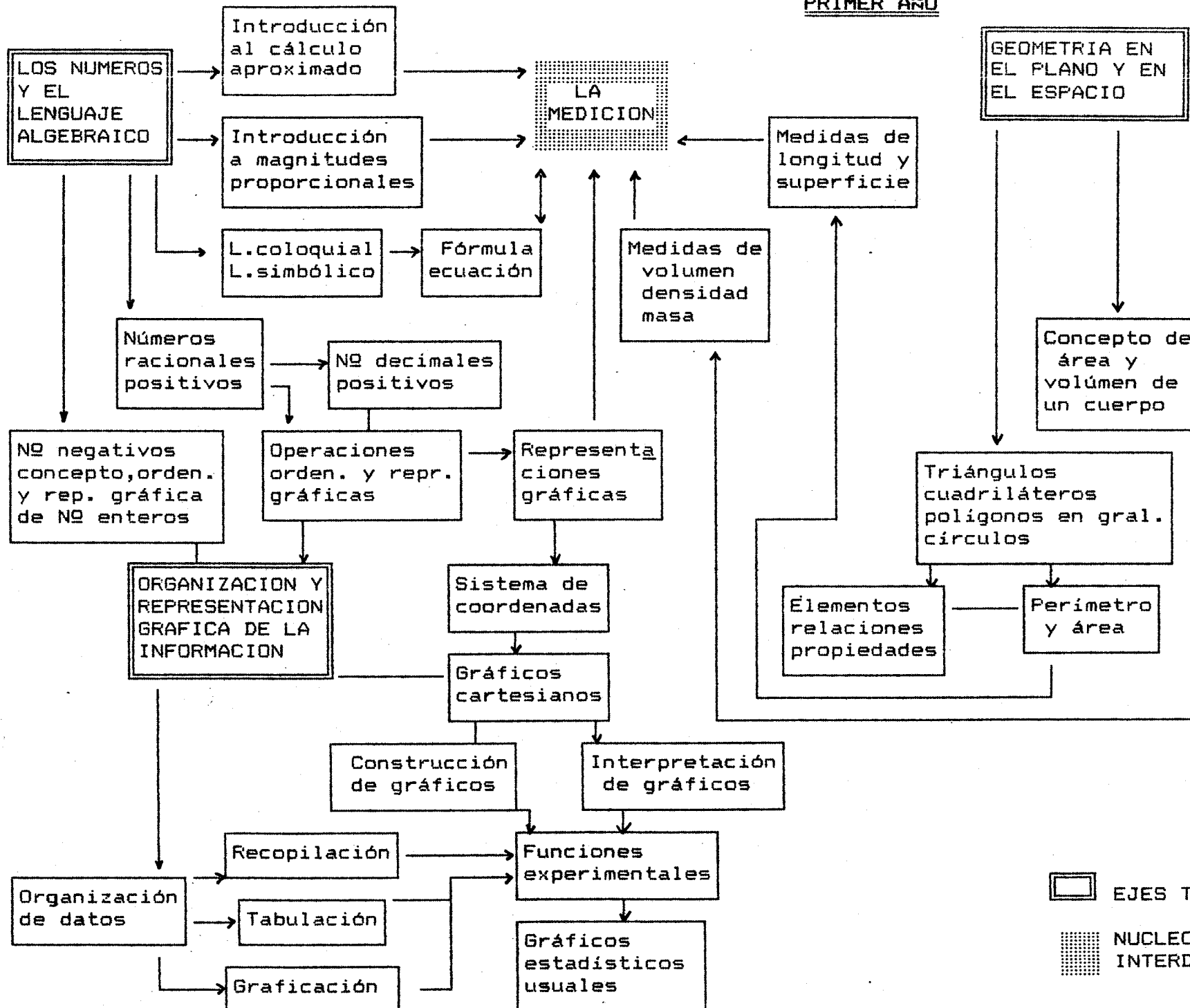
Organización de datos estadísticos.

- . Recopilación, tabulación, agrupación y graficación de datos.
- . Gráficos estadísticos usuales.

Relaciones funcionales y sus representaciones gráficas.

- . Sistemas de coordenadas. Gráficos cartesianos.
- . Interpretación de representaciones gráficas: características globales de las gráficas.

PRIMER AÑO



Contenidos de Matemática.

SEGUNDO AÑO.

1. Los números y el lenguaje algebraico.

Operaciones, relaciones y cálculos numéricos.

- . Números enteros.
- . Números racionales.
- . Proporcionalidad numérica.
- . Notación científica.
- . Cálculo aproximado: redondeo y truncamiento de números.
- . Error absoluto y relativo.
- . Margen de error en las aproximaciones.
- . Estimación de cantidades.

Lenguaje algebraico.

- . Jerarquía de las operaciones: significado y uso del paréntesis.
- . Significado y uso de las propiedades de las operaciones en $\mathbb{Q}$.
- . Expresiones algebraicas sencillas: desarrollo y simplificación.

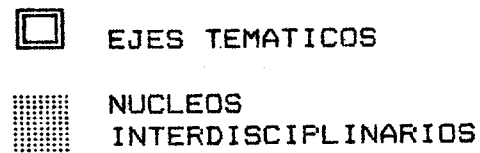
2. Geometría en el plano y en el espacio.

- . Transformaciones rígidas.
- . Propiedades de figuras planas: demostración utilizando transformaciones.
- . Cuerpos geométricos.

3. Organización y representación gráfica de la información.

Relaciones funcionales y sus representaciones gráficas.

- . Representación gráfica de funciones experimentales y geométricas.
- . Funciones de proporcionalidad directa e inversa y funciones lineales; funciones cuadráticas, cúbicas y potenciales en general (casos sencillos).
- . Función, función biyectiva, función inversa y composición de funciones: Introducción de estos conceptos a partir de las transformaciones rígidas.



Contenidos de Matemática.

TERCER AÑO.

1. Los números y el lenguaje algebraico.

Operaciones, relaciones y cálculos numéricos.

- . Números reales: racionales e irracionales.
- . Expresiones decimales de números reales, aproximación y redondeo.
- . Algunos números irracionales especiales.
- . Potenciación y radicación en $\mathbb{R}$.

Lenguaje algebraico.

- . Ecuaciones de primer grado con una incógnita.
- . Sistemas de ecuaciones lineales.

2. Geometría en el plano y en el espacio.

Transformaciones geométricas.

- . Homotecias y semejanzas.

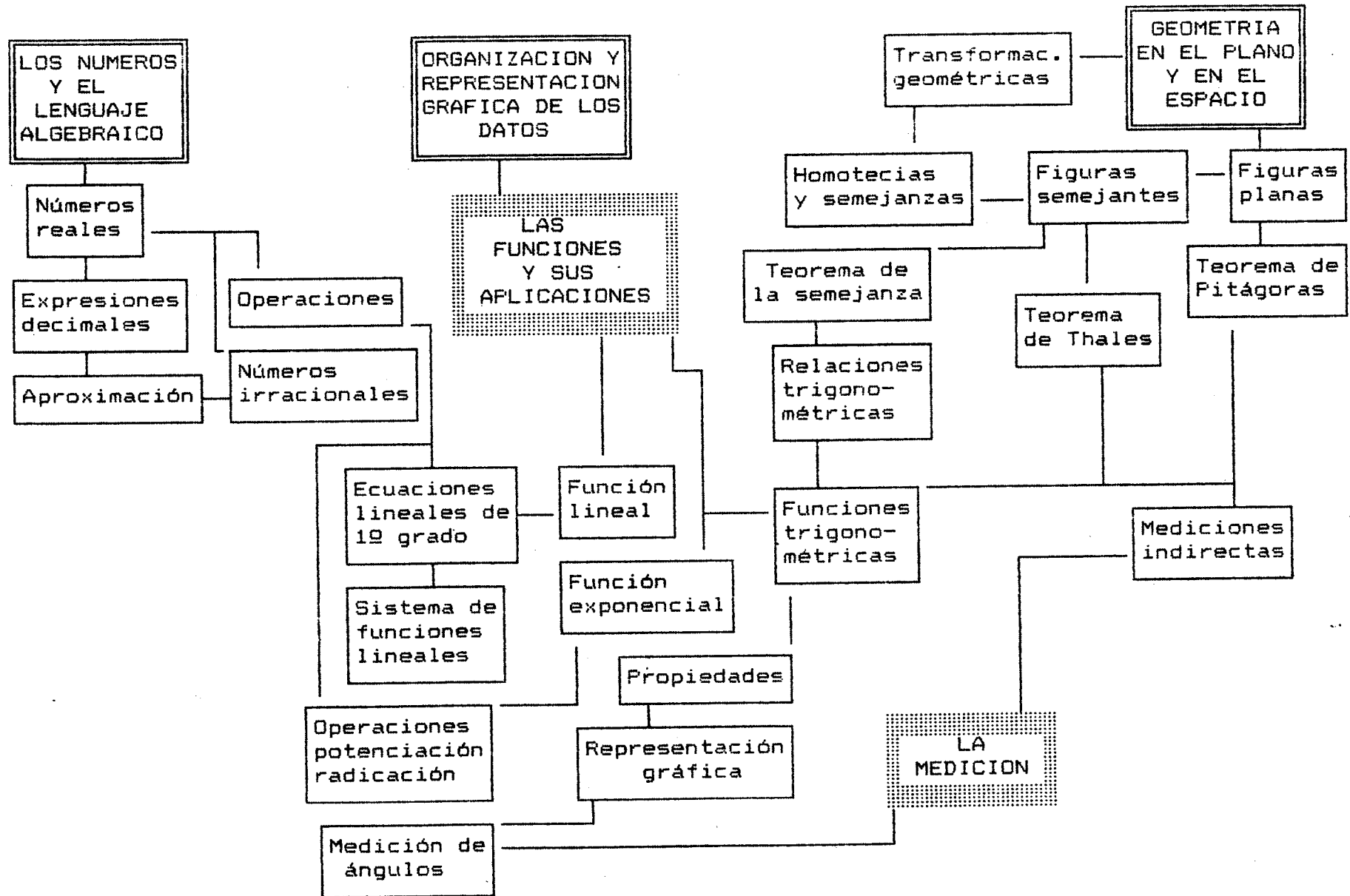
Figuras planas.

- . Figuras semejantes, escalas.
- . Teorema de Thales y de Pitágoras.
- . Teorema de la semejanza
- . Relaciones trigonométricas.

3. Organización y representación gráfica de la información.

Relaciones funcionales y sus representaciones gráficas.

- . Funciones exponenciales.
- . Funciones trigonométricas.



BIOLOGIA

DESARROLLO DE LOS EJES PARA EL CBU

	LA VIDA EN LOS AMBIENTES NATURALES	EL HOMBRE COMO MODIFICADOR EN LA NATURALEZA	EL HOMBRE Y LA SALUD
SUB-EJES PRIMERO	Ecosistemas naturales regionales	Problemas ambientales regionales	Salud y enfermedad
	Los componentes abióticos: su influencia en los seres vivos	Protección y conservación de los recursos naturales	Higiene y saneamiento ambiental
	Los componentes bióticos: las comunidades y las poblaciones		Prevención de enfermedades
	Ciclo de la materia y flujo de la energía		
SUB-EJES SEGUNDO	Características de los seres vivos	Cambios en el habitat	Las etapas de la vida humana: promoción de la salud
	Características de los ambientes	Cambios en la diversidad, la estructura de las poblaciones y las especies	Crecimiento y desarrollo en el hombre
	Diversidad y adaptación de los seres vivos a los distintos ambientes		
	La evolución de los seres vivos en el tiempo		
SUB-EJES TERCERO	La célula: unidad constitucional de los seres vivos	La higiene y conservación de los alimentos	Dieta alimentaria balanceada
	Autótrofos y heterótrofos: captación y utilización de la materia/energía	La industrialización de los alimentos	Promoción de la salud: prevención de enfermedades y toxicomanías
	Continuidad genética de la vida	La biotecnología	Los recursos sanitarios en la comunidad

Orientación didáctica:

Ejes Primer Año: La vida en los ambientes naturales
El hombre como modificador en la Naturaleza
El hombre y la salud

Se propone centrar las actividades en el conocimiento de los ecosistemas acuáticos y aeroterrestres regionales más representativos, identificando la acción del hombre como modificador de los ambientes naturales. Se estudiará también la influencia de esas modificaciones en la conservación de la salud y la prevención de enfermedades. Se trabajará en conceptos como: Conservación, Uso Racional de los Recursos Naturales y Salud, vinculados especialmente a los medios: agua, suelo y aire.

Con respecto al primer eje (*La vida en los ambientes naturales*), se pretende lograr un conocimiento integral de los medios, desde una perspectiva interdisciplinaria: agua, suelo y aire; sus características fisicoquímicas y propiedades, y la influencia que ejercen en los seres vivos. Se incluye también, a partir de experiencias, el análisis de la influencia de otros factores abióticos, como la luz, temperatura, factores climáticos, etc.

Se parte del contacto directo con los ambientes elegidos para investigar aspectos como:

- | | |
|--|--|
| - Relevamiento de las comunidades representativas | ¿quiénes son? ¿dónde están?
¿cómo son? |
| - Identificación de especies autóctonas e introducidas | ¿siempre estuvieron aquí? |
| - Identificación de relaciones tróficas e interespecíficas | ¿cómo interactúan? |
| - Censos de poblaciones | ¿cuántos son? |
| - Investigación de las adaptaciones más importantes | ¿qué estructuras desarrollaron para sobrevivir en este ambiente? |

Con respecto a las actividades sugeridas se propone efectuar mediciones y registros de variables relevantes, observaciones, exploraciones e hipótesis, recolección de muestras (para trabajos planificados a realizar con posterioridad a la salida), indagación acerca de la acción del hombre en el ambiente visitado (signos y huellas). La investigación bibliográfica, el uso de videos y diapositivas, las explicaciones del profesor, el aporte teórico, en suma, servirán para ampliar la comprensión de los datos y conocimientos vinculados a la salida para obtener nueva información, establecer relaciones y buscar respuestas a las preguntas. Enriquecerán el marco referencial de los alumnos y les permitirán acceder a nuevas construcciones conceptuales(1).

La interrelación de los ejes en el primer año se basa en la problemática ambiental.

1 Es importante recordar que las actividades son SUGERIDAS y que deberán adaptarse a las posibilidades de cada región. Son propuestas que tienen como objetivo motivar y generar nuevas propuestas por parte de los docentes.

Se compararán muestras de suelo y agua en lugares con y sin contaminación; se identificarán los indicadores de contaminación en cada medio y se contrastarán los datos obtenidos con la bibliografía y artículos periodísticos.

En la medida de lo posible se propone entrevistar a profesionales y visitar centros de investigación y laboratorios vinculados a esta problemática. Se identificarán fuentes y agentes de contaminación y transmisión de enfermedades (en el agua, el suelo y el aire) utilizando recursos como: entrevistas a profesionales de la salud y Centros sanitarios (hospitales, centros periféricos, salas de primeros auxilios, clínicas, etc.). Se investigará en las legislaciones vigentes en la comunidad temas como: Higiene y Saneamiento Ambiental, Protección y Conservación de los Recursos Naturales, características de los Parques y Reservas Nacionales, etc. Finalmente se sugiere organizar muestras, exposiciones, paneles para sistematizar los datos obtenidos y comunicar los resultados de las "investigaciones" de los alumnos a la comunidad.

Orientación didáctica

Ejes segundo año: La vida en los ambientes naturales

El hombre como modificador de la naturaleza

El hombre y la salud

Se propone para este año centrar las actividades en el tema Diversidad y Adaptaciones de los seres vivos a los distintos ambientes. Este tema que forma parte de los contenidos de Biología es también un Núcleo Interdisciplinario. Tradicionalmente los profesores de Biología necesitaban explicar a sus alumnos conceptos de Física, Química y Matemática para posibilitar la comprensión de algunos fenómenos biológicos con base físico-química. En esta propuesta se trabajan estos temas en forma conjunta, favoreciendo el aporte de cada disciplina del área.

Se partirá del estudio de la diversidad y las adaptaciones de los seres vivos representativos de los ecosistemas visitados en primer año. Se trabajarán distintos criterios de clasificación en los animales y vegetales presentes (taxonómicos, ecológicos, niveles de organización, etc.), integrando el estudio de los ciclos biológicos de los organismos estudiados. Se indagará acerca de la intervención del hombre en los ecosistemas regionales teniendo en cuenta dos aspectos:

- Los cambios en la diversidad, densidad de las poblaciones y en las especies
- Los cambios en el hábitat

Se incluirá al hombre en el estudio de las adaptaciones desde la perspectiva de la anatomía comparada y la evolución (la conquista de la tierra por los seres vivos).

La integración del eje *El hombre y la salud* se basa en el estudio de las etapas de la vida humana (sus necesidades, y características) comparado con otros ciclos biológicos en animales y vegetales.

Se considera muy importante la planificación de actividades interárea relacionadas a este último tema que permitirá trabajarlo desde una perspectiva integral, ya que además de los aspectos

científicos que hacen a los contenidos informativos se nutre de otros aspectos relacionados a Ciencias Sociales y Comunicación y Expresión.

Como sugerencia didáctica se propone partir del contacto directo con la realidad - salidas de campo, visitas a museos, centros de piscicultura, zoológicos, etc. - hacer observaciones directas y registros, trabajar en la medida de lo posible con diapositivas, fotos y videos y comparando con organismos adaptados a otros ambientes naturales (selvas, regiones árticas, etc.). La introducción de la Teoría de la Evolución puede realizarse a través de la lectura de bibliografía y artículos periodísticos, debates, entrevistas a científicos, etc. Cabe aclarar que se sugiere la presentación de este tema en el Ciclo Básico para ser profundizado y ampliado en el Ciclo Superior Modalizado.

Orientación didáctica.

Ejes tercer año: La vida en los ambientes naturaleza
El hombre como modificador de la naturaleza
El hombre y la salud

Se propone para este año centrar las actividades, desde el eje *La vida en los ambientes naturales*, en la caracterización de Autótrofos y Heterótrofos, a través del estudio de sus procesos diferenciales de captación y utilización de la materia y la energía y sus diferencias a nivel celular. "La fotosíntesis" y "Los alimentos y la digestión" son temas que forman parte de los contenidos de Biología, pero también son Núcleos Interdisciplinarios. Fueron planificados en conjunto con las otras disciplinas del área, con importante aporte de la Química.

Se sugiere también realizar actividades destinadas a estudiar otras funciones en plantas y animales, vinculadas directamente con las anteriores. Se eligió al hombre para ejemplificar a los organismos heterótrofos. Se aconseja comparar con otros organismos (vertebrados e invertebrados) en los casos donde las diferencias sean relevantes. "Continuidad genética de la vida" es un tema pensado para ser iniciado en el Ciclo Básico y profundizado en el Ciclo Superior Modalizado, pero se proponen algunas actividades interesantes para realizar con los alumnos a partir de material concreto (cría de moscas de la fruta, problemas simples de combinatoria de gametas, etc.).

El desarrollo de los ejes *El hombre como modificador de la naturaleza* y *El hombre y la salud* se relaciona estrechamente con el primero.

Se trabajará en temas como "Promoción de la salud" y "Prevención de enfermedades", vinculados especialmente con las problemáticas de los alumnos (dietas, educación sexual, drogadependencia, etc.).

La inserción de la Tecnología se propone a través de temas afines: "La conservación e industrialización de los alimentos", desde una mirada regional, que incluye actividades como, visitas a industrias, identificación de procesos industriales, etc., y "La biotecnología", desde una presentación informativa, como aproximación a este tema.

Propuesta didáctica: Etapas de la vida

Presentación:

Reconstrucción de la historia individual de los alumnos. Ubicación en recta histórica de los acontecimientos individuales y sociales más relevantes desde el nacimiento hasta hoy (vinculación interárea con Ciencias Sociales).

Ideas previas e Hipótesis:

- Lectura material bibliográfico (algunos párrafos introductorios: ¿qué me está pasando? (2))
- Análisis y discusión del material en pequeños grupos
- Explicitación de las ideas y conocimientos de los alumnos acerca de la etapa de desarrollo que están atravesando: la adolescencia.

Resolución de problemas:

¿Hay diferencias significativas de peso y talla (promedio) entre los varones y mujeres del curso? Si es así, ¿es un fenómeno transitorio de esta etapa? ¿Ocurrirá lo mismo en la niñez y en la vida adulta? ¿A qué se debe?

Desarrollo

Actividades sugeridas

- Efectuar las mediciones necesarias para resolver el problema (Concepto de medida-unidades de peso y longitud).
- Ordenar y volcar los datos obtenidos en tablas y gráficos de frecuencias, por sexo y total (Tratamiento estadístico de los datos).
- Calcular promedios por sexo y total (Limitación del concepto de promedio en muestras pequeñas. Tamaño de la muestra).
- Comparar los datos obtenidos con tablas de crecimiento pediátricas.
- Investigar utilizando material bibliográfico y/o datos de la realidad las diferencias de peso y talla durante la niñez y la vida adulta. Fundamentar sus causas.
- Analizar los fenómenos biológicos vinculados a la etapa adolescente (Cambios hormonales. Caracteres sexuales secundarios, Cambio del esquema corporal) (Vinculación interárea con Comunicación y Expresión). Cambio en las necesidades nutricionales. Moléculas de alto valor biológico. Comparación con otras etapas de vida en el hombre: lactancia, niñez, adultez, vejez.
- Analizar los fenómenos psicosociales que inciden en el desarrollo de la etapa adolescente (La adolescencia como fenómeno cultural. Incidencia de la propaganda en la adopción de modelos. Relaciones con el grupo de pares. La adolescencia en otras culturas) (Vinculación interárea con Ciencias Sociales y Comunicación y Expresión).
- Comparación de las etapas de vida en vegetales, animales y el hombre. Semejanzas y diferencias.
- Puesta en común de los trabajos de investigación realizados.
- Inauguración de un buzón de "preguntas e inquietudes" sobre los temas trabajados.

Nota: Cada una de las actividades sugeridas u otras deberán ser trabajadas por los profesores, a los efectos de transformarlas en: "Situaciones didácticas de aula", por ej. Trabajos Prácticos, salidas de campo, guías de discusión, explicaciones teóricas, etc. También dejamos a cargo de los docentes la discusión acerca de la inserción de los padres de los alumnos y la comunidad, durante el desarrollo de esta propuesta.

EJES TEMATICOS	SUB-EJES	NOCIONES BASICAS	ACTIVIDADES SUGERIDAS
LA VIDA EN LOS AMBIENTES NATURALES	Orientación: Panorama ecológico Los seres vivos: Su interrelación con el ambiente.		
	ECOSISTEMAS NATURALES REGIONALES	. Regiones naturales en la Arg. . Concepto de ecosistema. . Ubicación biogeográfica. . Caracterización de los ecosistemas regionales: - acuáticos: lago, laguna, río, arroyo, costa marina. - terrestres: bosque andinopatagónico, estepa andinopatagónica. . Comparación con otras regiones naturales argentinas.	. Mapas (ubicación de los ambientes naturales regionales y de las otras regiones naturales en la República Argentina. . Confección e interpretación de climatogramas. . Investigación bibliográfica. . Construcción de material para salidas a campo a ecosistemas acuáticos y terrestres. . Salida de campo integrada. . Investigación bibliográfica. . Uso de fotografías, diapositivas y videos. . Ver Núcleo Interdisciplinario "El agua".
	LOS COMPONENTES ABIOTICOS: SU INFLUENCIA EN LOS SERES VIVOS	. El agua: - en la composición de los seres vivos; - en la germinación de las semillas; - en el crecimiento de vegetales y animales; - respuestas de animales y vegetales al estímulo del agua; - adaptaciones de los seres vivos a la vida en el agua. . El suelo: - origen y formación; - componentes orgánicos e inorgánicos de suelo en la germinación de las semillas y crecimiento de las plantas;	. Ver Núcleo Interdisciplinario "El suelo".

EJES TEMATICOS	SUB-EJES	NOCIONES BASICAS	ACTIVIDADES SUGERIDAS
	LOS COMPONENTES BIOTICOS. LAS COMUNIDADES Y POBLACIONES	- adaptaciones de los seres vivos a distintos ambientes aeroterrestres. . El aire: - su importancia para la vida; - adaptaciones de los seres vivos a la vida en el aire: el vuelo; - la acción del viento en los seres vivos. . Otros factores abióticos (temperatura, luz, gravedad) y la vida . Comunidades representativas en ecosistemas acuáticos y terrestres regionales. - diversidad - especies autóctonas e introducidas . Estructura dinámica de las poblaciones vegetales y animales. - Concepto de especie, individuo y población. - Noción de habitat y nicho ecológico. - Relaciones intra e interespeci-	. Ver Núcleo Interdisciplinario "El aire". . Experiencias para investigar la influencia de la temperatura, luz, gravedad, etc. en los seres vivos. . Ver diseño experimental en el Núcleo "El suelo". . Salidas de campo integradas . Clasificación ecológica de vegetales acuáticos y terrestres. . Relevamiento y recolección de las especies representativas de los ecosistemas visitados. . Identificación de especies autóctonas e introducidas. . Construcción de herbarios y colecciones de referencia. Terrarios y acuarios. . Censos de población simulados. . Censos de población en animales y vegetales. . Investigación bibliográfica. . Identificación de relaciones intra e interespecíficas en

EJES TEMATICOS	SUB-EJES	NOCIONES BASICAS	ACTIVIDADES SUGERIDAS
	CICLO DE LA MATERIA Y FLUJO DE LA ENERGIA	. Fotosíntesis: producción de sustancias orgánicas. . Respiración: utilización de la sustancia orgánica. . Interrelaciones tróficas: - cadenas y redes alimentarias en los ecosistemas estudiados. - productores, consumidores, descomponedores: sus roles en la naturaleza.	. Identificación de elementos y productos de la fotosíntesis. . Identificación de elementos y productos de la respiración. . Investigación experimental de los productos de la respiración. . Comparación entre fotosíntesis y respiración. . Identificación de cadenas y redes alimentarias en los ecosistemas visitados. . Investigación bibliográfica.

EJES TEMATICOS	SUB-EJES	NOCIONES BASICAS	ACTIVIDADES SUGERIDAS
LA VIDA EN LOS AMBIENTES NATURALES	Orientación: Los seres vivos, diversidad de formas y unidad de patrones y evolución en el tiempo CARACTERISTICAS DE LOS SERES VIVOS	. Semejanzas de vegetales y animales desde el punto de vista biológico - asimilación - reproducción - autorregulación - sensibilidad o irritabilidad. . Diferencias de vegetales y animales desde el punto de vista biológico. - nutrición; - crecimiento; - movilidad. . Clasificación de los ambientes - acuáticos: - marinos - pelágico - bentónico - continentales - lénticos - lóticos . Influencia de la temperatura, salinidad, luz, velocidad de corriente, presión, etc.	. Relevamiento de las ideas de los alumnos. . Contrastación bibliográfica. . Investigación sobre los ambientes naturales regionales: características, identificación. . Estudio de la influencia de la temperatura, salinidad, luz, velocidad de corrientes, presión, etc. en los ambientes acuáticos; medición y registro de las variables; recolección de muestras. . Comparación entre los ambientes acuáticos estudiados . Investigación bibliográfica sobre otros ambientes acuáticos.

EJES TEMATICOS	SUB-EJES	NOCIONES BASICAS	ACTIVIDADES SUGERIDAS
	DIVERSIDAD Y ADAPTACIONES (morfofisiológicas y de comportamiento) DE LOS SERES VIVOS A LOS DISTINTOS AMBIENTES	- aeroterrestres (clasificación ecológica): selva, bosque, estepa, parque, etc. . Influencia de las precipitaciones, la temperatura, el tipo de suelo, etc. . Criterios para la clasificación de seres vivos. - Niveles de organización en la naturaleza - Taxonomía animal y vegetal . Tamaños máximos y mínimos en seres vivos. . Adaptaciones de individuos representativos de los ecosistemas estudiados: Plan de organización. . Influencia de la temperatura, salinidad, presión, disponibilidad de agua y sustentación en distintos medios, en las adaptaciones de los seres vivos. . Ciclos biológicos en vertebrados e invertebrados, plantas vasculares y celulares; influencia de las variaciones estacionales. . Comparación entre organismos vegetales y animales: adaptaciones a los distintos ambientes y a distintos tipos de locomoción y alimentación.	. Estudio de la influencia de las precipitaciones, temperatura, tipo de suelo en los ambientes aeroterrestre, etc.; medición y registro de las variables; recolección de muestras. . Comparación con otros ambientes aeroterrestres. . Uso de claves. . Ver Núcleo Interdisciplinario "Adaptaciones de los seres vivos a distintos ambientes".

EJES TEMATICOS	SUB-EJES	NOCIONES BASICAS	ACTIVIDADES SUGERIDAS
	LA EVOLUCION DE LOS SERES VIVOS EN EL TIEMPO	. Anatomía comparada y evolución de vertebrados y plantas vasculares (estructuras reproductivas, respiratorias, de sostén, de cubierta exterior, de absorción y transporte de sustancias, etc.). . Teoría de la evolución. - evidencias de la evolución; - la selección natural darwiniana; - la conquista de la tierra por los seres vivos; - radiación adaptativa; - adaptación y supervivencia.	. Investigación bibliográfica. . Uso de diapositivas, videos, fotografías. . Entrevista a científicos. . Debate. . Ver Núcleo Interdisciplinario "Adaptaciones de los seres vivos a distintos ambientes".

EJES TEMATICOS	SUB-EJES	NOCIONES BASICAS	ACTIVIDADES SUGERIDAS
LA VIDA EN LOS AMBIENTES NATURALES	Orientación: Los seres vivos: funcionamiento y continuidad genética.		
	LA CELULA: UNIDAD CONSTITUCIONAL DE LOS SERES VIVOS	. Estructura y funciones: - forma y tamaños; - componentes orgánicos e inorgánicos del protoplasma; - diferencias entre célula vegetal y animal desde el punto de vista morfológico y funcional: autótrofos y heterótrofos.	. Relevamiento de la idea de los alumnos. . Observación microscópica de tejidos vegetales y animales: identificación de células vegetales y animales. . Investigación bibliográfica.
	AUTOTROFOS Y HETEROTROFOS: CAPTACION Y UTILIZACION DE LA MATERIA Y LA ENERGIA	. Autótrofos: - fotosíntesis; - estructura externa e interna de la hoja; - pigmentos fotosintéticos; otros pigmentos vegetales; - elementos y productos de la fotosíntesis; - proceso: reacciones de oscuridad y reacciones luminosas; - factores limitantes en el proceso de fotosíntesis: concentración de O_2, intensidad de la luz, temperatura, etc.; - elaboración y reserva de sustancias orgánicas: glucosa y almidón; - eliminación de O_2; - equilibrio hídrico y mineral; - absorción de nutrientes, sistemas radicales, pelos absorbentes.; - circulación de nutrientes y sustancias orgánicas elaboradas; xilema, floema;	. Ver Núcleo Interdisciplinario "La fotosíntesis". . Diseño experimental para investigar la absorción de agua por los pelos absorbentes de la raíz. . Diseño experimental para comprobar la presión osmótica.

EJES TEMATICOS	SUB-EJES	NOCIONES BASICAS	ACTIVIDADES SUGERIDAS
		- transporte de sustancias de crecimiento. . Heterótrofos: (el hombre) - la ingestión de alimentos y sus transformaciones; - proceso digestivo; ingestión; absorción; eliminación; acción mecánica: masticación y movimientos peristálticos; acción química: las enzimas digestivas; hambre y sed; - los alimentos: fuentes vegetales, animales, minerales, principios nutritivos, constructivos, energéticos y reguladores, lípidos, proteínas, hidratos de carbono, la acción de las vitaminas, las calorías; - circulación: el transporte de materiales; la sangre y la hemolinfa; sistema cardiovascular. - respiración: intercambio respiratorio; intercambio de gases en los pulmones; base química: liberación de energía;	. Contrastación bibliográfica. . Ver Núcleo Interdisciplinario "Los alimentos y la digestión". . Investigación bibliográfica; uso de videos, diapositivas, etc. . Disección e identificación de estructuras del natural (corazón). . Diseño de un modelo experimental. . Contrastación con la bibliografía, videos, diapositivas, etc. . Experiencias para verificar cambios en la frecuencia respiratoria. . Diseño de un modelo experimental. . Contrastación con la bibliografía, videos, diapositivas, etc.

EJES TEMATICOS	SUB-EJES	NOCIONES BASICAS	ACTIVIDADES SUGERIDAS
	CONTINUIDAD GENETICA DE LA VIDA	- excreción: los riñones, el proceso de filtración, reabsorción; . Reproducción y crecimiento en plantas y animales. - tipos de reproducción: sexual, alternante, asexual. - la reproducción humana: sistema reproductor; la fecundación; el nacimiento. . Nociones generales de herencia biológica. - teoría cromosómica de la herencia; leyes de Mendel; la herencia en el hombre; variaciones en los genes: mutaciones.	. Disección e identificación de estructuras del natural (riñón). . Investigación bibliográfica, uso de videos, diapositivas, etc. . Comprobación experimental de distintos tipos de reproducción asexual (planarias, levaduras, lombrices, plantas de papa, de frutilla, etc.). . Investigación sobre reproducción sexual en animales y vegetales. . Relevamiento de las ideas de los alumnos. . Investigación bibliográfica, uso de videos, diapositivas, etc. . Entrevistas a profesionales de la salud: médicos, psicólogos, etc. . Educación sexual (vinculación interárea, gabinete psicopedagógico). . Relevamiento de las ideas de los alumnos. . Problemas simples de combinatoria de gametas. . Investigar la frecuencia de algunos caracteres hereditario. . Cría de cepas de mosca de la fruta, observación, cuantificación y registro de la descendencia. . Investigación bibliográfica.

EJES TEMATICOS	SUB-EJES	NOCIONES BASICAS	ACTIVIDADES SUGERIDAS
EL HOMBRE COMO MODIFICADOR DE LA NATURALEZA	Orientación: Modificador del agua, el suelo y el aire. PROBLEMAS AMBIENTALES REGIONALES SIGNIFICATIVOS	. Contaminación del suelo, el agua y el aire: - aguas y residuos cloacales; el uso de pesticidas y fertilizantes químicos; disminución de los espacios verdes; residuos domiciliarios; etc. . Actividades humanas asociadas a problemas ambientales: - urbanización; industrias; agricultura; turismo; obras públicas; etc. Impacto en la región.	. Ver Núcleos Interdisciplinarios "El agua", "El aire" y "El suelo". . Relevamiento de las actividades humanas regionales significativas. . Investigación del impacto en la región.
	PROTECCION Y CONSERVACION DE LOS RECURSOS NATURALES	. La conservación de los recursos naturales: - áreas protegidas (Parques Nacionales, monumentos, reservas); - uso racional; - ordenamiento ambiental: legislaciones vigentes; - instituciones vinculadas a la conservación de los recursos naturales.	. Concepto de conservación. . Ubicación geográfica de parques, reservas y monumentos nacionales en las regiones naturales argentinas. . Estudio de las legislaciones vigentes (vinculación interárea). . Visita a instituciones vinculadas a la conservación de los recursos naturales: objetivos estrategias de acción.

EJES TEMATICOS	SUB-EJES	NOCIONES BASICAS	ACTIVIDADES SUGERIDAS
	Orientación: Modificador de las especies. CAMBIOS (PROVOCADOS POR EL HOMBRE) EN LA DIVERSIDAD, LA ESTRUCTURA DE LAS POBLACIONES Y LAS ESPECIES CAMBIOS EN EL HABITAT Orientación: El impacto de la tecnología LA HIGIENE Y CONSERVACION DE LOS ALIMENTOS	. Introducción y extracción de especies vegetales y animales: - modificación de la dinámica de las poblaciones; - especies en peligro, en vías de extinción, relictuales, etc. - la selección artificial: variaciones en las especies domésticas y cultivadas; variedades y razas. . La modificación del habitat de vegetales y animales: - incendios forestales; obras públicas; desmonte; sobrepastoreo; desertización; etc. . Preservantes químicos. Envasado. Acción de la temperatura en la conservación. Deshidratación, etc. su acción sobre las propiedades de los alimentos. Alimentos artificiales. . Alteraciones de los alimentos: descomposición, fermentación, agriado, adulteraciones. . Educación para el consumo.	. Investigación y relevamiento de las especies autóctonas e introducidas más conocidas en la zona. . Identificación de especies e peligro, en vías de extinción, relictuales, etc., en los ecosistemas regionales. . Investigación visita a INTA y organismos científicos vinculados a esta temática. . Investigación bibliográfica y periodística. . Relevamiento de los problemas regionales más significativos (visitas, posters, videos, diapositivas). . Prevención. . Ver Núcleo Interdisciplinario "Los alimentos y la digestión".

EJES TEMATICOS	SUB-EJES	NOCIONES BASICAS	ACTIVIDADES SUGERIDAS
	LA INDUSTRIALIZA- CION DE LOS ALIMENTOS	. Industrias regionales alimenta- rias, procesos de industrializa- ción: materias primas, productos elaborados, desechos industriales.	
	LA BIOTECNOLOGIA	. Modificación de la estructura celular: - la manipulación genética como agente de cambio. . La ética científica.	. Investigación bibliográfica y periodística. . Debate. . Entrevistas o panel con cien- tíficos de la comunidad.

EJES TEMATICOS	SUB-EJES	NOCIONES BASICAS	ACTIVIDADES SUGERIDAS
EL HOMBRE Y LA SALUD	Orientación: La influencia del ambiente en la salud. SALUD Y ENFERMEDAD	. Conceptos. . Necesidades humanas para la conservación de la salud: - Ámbito físico biológico y sociocultural: alimento, agua, aire, espacio vital, afecto, comunicación, etc.	. Relevamiento de las ideas de los alumnos. . Contrastación bibliográfica. . Entrevista a profesionales de la Salud.
	HIGIENE Y SANEAMIENTO AMBIENTAL	. El agua potable; potabilización. . El aire puro, los espacios verdes. . El tratamiento de las basuras domiciliarias. . El tratamiento de los desechos industriales.	. Ver Núcleo Interdisciplinario "El agua". . Relevamiento de los espacios verdes de mi ciudad. . Visitas a plantas de tratamiento de basuras, basureros a cielo abierto, etc. . Cálculo de la producción de basura <i>per capita</i> y por año en mi ciudad. . Debate.
	PREVENCION DE ENFERMEDADES	. Énfasis en la prevención de enfermedades regionales transmitidas por el suelo, el agua y el aire (agentes y fuentes de contaminación). . Higiene de los alimentos.	. Ver Núcleos Interdisciplinarios "El agua", "El suelo" y "El aire". . Investigación sobre normas de higiene y prevención de enfermedades.

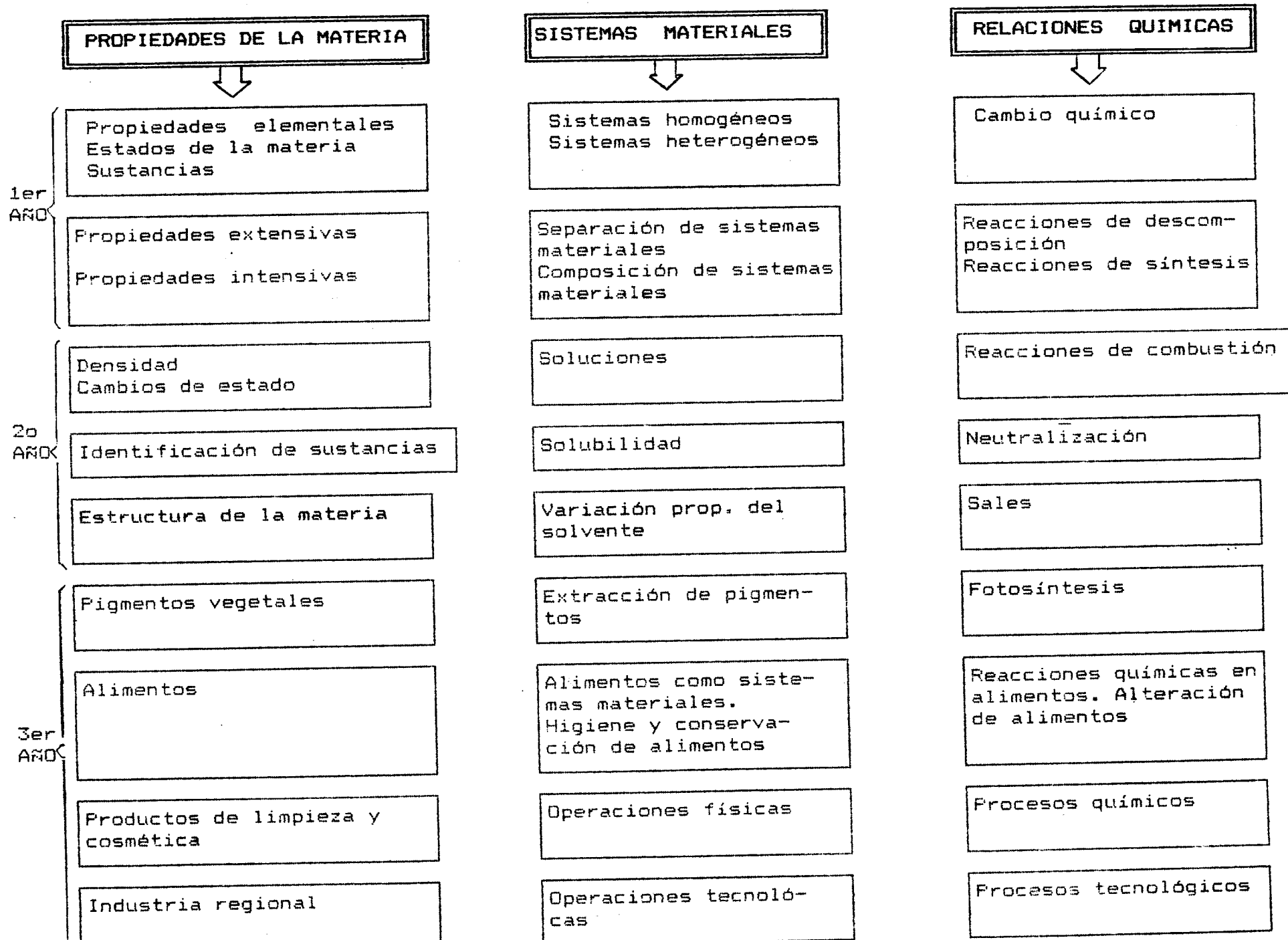
EJES TEMATICOS	SUB-EJES	NOCIONES BASICAS	ACTIVIDADES SUGERIDAS
	Orientación: El ciclo biológico en el hombre. LAS ETAPAS DE LA VIDA HUMANA: PROMOCION DE LA SALUD	. Características y necesidades; posibilidades de acción educativo-sanitaria en cada una de ellas: - la infancia (vida intrauterina, lactancia, primera y segunda infancia); - la salud materno-infantil; embarazo; parto; puerperio; características del recién nacido; - la adolescencia: conceptos bio-psicosocial de la adolescencia; la pubertad: cambios fisiológicos comunes a ambos sexos y a c/u de ellos; cambios psicosociales; búsqueda de identidad; sexualidad y genitalidad. Información y educación sexual; promoción de la salud; - la edad adulta; - la ancianidad.	. Investigación bibliográfica. . Obtención de datos: medición y registro en muestreos. . Entrevista a profesionales de la Salud (médicos, psicólogos, etc.). . Vinculación interárea (adolescencia y educación sexual). Ver propuesta de actividades.
	CRECIMIENTO Y DESARROLLO	. Curvas de crecimiento en el hombre: vinculación con el sexo y la edad.	. Análisis e interpretación de tablas pediátricas. . Medición y regulación de pesos y tallas de los alumnos y otros muestreos. . Elaboración de tablas y gráficos. . Comparación con datos estadísticos.

EJES TEMATICOS	SUB-EJES	NOCIONES BASICAS	ACTIVIDADES SUGERIDAS
	Orientación: Promoción de la salud y prevención de enfermedades DIETA ALIMENTARIA BALANCEADA PROMOCION DE SALUD PREVENCIÓN DE ENFERMEDADES Y TOXICOMANIAS. LOS RECURSOS SANITARIOS EN LA COMUNIDAD	. Concepto de calorías. . Su vinculación al grupo de edad, sexo, actividad. . Influencia de las pautas culturales; regímenes para adelgazar. . Enfermedades asociadas a trastornos alimentarios: desnutrición, bulimia, anorexia. . Enfermedades infectocontagiosas: los microorganismos: agentes de defensa o agresión; enfermedades de transmisión sexual; sida; formas de prevención. . Enfermedades degenerativas; importancia de la detección precoz. . Enfermedades cardiovasculares. . Toxicomanías: drogas, su acción en el organismo; drogadependencia. . Tabaquismo. Alcoholismo. . Los recursos sanitarios en la comunidad: privados, estatales, obras sociales. . Investigación: Medicina preventiva.	. Ver Núcleo Interdisciplinario "Los alimentos y la digestión". . Entrevista a profesionales de la Salud (médicos, psicólogos, asistentes sociales, etc.). . Investigación bibliográfica. . Análisis de estadísticas de la comunidad. . Drogadependencia-sida-alcoholismo (vinculación interárea; gabinete psicopedagógico). . Visitas a centros de rehabilitación y prevención (drogadependencia, alcoholismo, etc.). . Entrevistas a enfermos rehabilitados. Debates. . Recursos sanitarios: relevamiento. Sectores de la población que atienden. Análisis de estadísticas (vinculación interárea con Ciencias Sociales)

QUIMICA

9.3. Desarrollo de los ejes temáticos en Química en cada ciclo

100



Orientaciones didácticas.

La Asignatura se organiza en tres ejes temáticos:

- Propiedades de la materia
- Sistemas materiales
- Reacciones químicas

En *Propiedades de la materia* se consideran en un primer momento a las propiedades elementales (impenetrabilidad, masa, volumen); luego se profundizan los estados de agregación y las propiedades específicas de las sustancias, es decir las que permiten la identificación de las mismas. Se desarrollan modelos explicativos de la estructura de la materia. Los conceptos anteriores se aplican en las propiedades de los pigmentos vegetales y de los alimentos. Se concluye, a modo de síntesis, con las propiedades de la materia prima y de los productos elaborados en distintos procesos tecnológicos.

En *Sistemas materiales* se tienen en cuenta las transformaciones de la materia en las que no ocurren cambios en las propiedades específicas, es decir los cambios físicos. Se comienza con la clasificación, composición y separación de sistemas materiales. Se desarrollan los temas soluciones, pigmentos y alimentos considerados como sistemas materiales. Se concluye, a modo de síntesis, con operaciones físicas o tecnológicas.

En *Reacciones químicas* se consideran las transformaciones de la materia en las que ocurre un cambio en las propiedades específicas, es decir los cambios químicos. Se parte de las reacciones químicas más cercanas al alumno. Se desarrollan las reacciones de fotosíntesis, alimentos y digestión. Se concluye, a modo de síntesis, con procesos químicos y tecnológicos.

Alcances por año.

En el primer año, y en general para todo el ciclo, se hará hincapié en la construcción de conceptos básicos, en un trabajo paciente a partir de diversas situaciones con material concreto. Mediciones de masas y de volúmenes en los tres estados. Se introducirá el concepto de densidad y otras propiedades específicas con el fin de diferenciar sustancias. En reacciones químicas se observan primero los cambios en las propiedades organolépticas y en otra etapa los cambios en las propiedades específicas vistas.

En el segundo año se introducen aspectos más analíticos como: gráficos, porcentajes, composiciones y concentraciones, con la profundidad planteada en este documento. Se desarrollan temas como soluciones. Se realiza una síntesis de las propiedades que permiten diferenciar sustancias y para ello se usan tablas, gráficos y propiedades químicas. Se estudian, a partir de experiencias, reacciones químicas cercanas a la realidad del alumno.

En el tercer año se hará la síntesis e integración de los conceptos trabajados años anteriores. Se aplican y desarrollan conocimientos en fotosíntesis, alimentos y digestión, y en procesos tecnológicos. Se profundizan los diseños experimentales, donde el alumno ponga en juego esquemas de pensamiento más complejos como

ser combinación, control y exclusión de variables, etc., y un mayor grado de autonomía.

El uso de modelos en la Química.

En la enseñanza de la Química, dada la complejidad y abstracción de muchos de sus temas, es recomendable el uso de modelos explicativos, como recurso metodológico.

Los modelos científicos actuales que explican la estructura atómica y las uniones químicas son un ejemplo de esta complejidad; la didáctica de la enseñanza de la ciencia plantea lo inapropiado que es desarrollar, deductiva y matemáticamente, estas explicaciones a alumnos de los primeros años del secundario con características psico-cognitivas específicas.

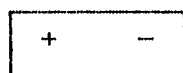
Sin duda nos interesa que los alumnos puedan dar o imaginarse una explicación de los fenómenos que observan y manipulan, adopten un modelo sencillo que les sirva para predecir y transferir a nuevas situaciones.

La idea no es explicar un modelo sino tener un modelo explicativo, es decir que el alumno vaya construyendo y perfeccionando el suyo propio, explicitando sus ideas y preconceptos sobre cómo está formada la materia. También que perciba la necesidad de organizar las relaciones hechos-explicaciones en una teoría de complejidad y abstracción crecientes. Esto constituye una verdadera excursión mental por el interior de la materia.

Dichos modelos deben ser facilitadores del aprendizaje de los modelos aceptados en la actualidad.

Por ejemplo, para explicar los estados de la materia y las solubilidades de las sustancias, se pueden utilizar las siguientes partículas:

polares



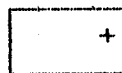
agua
alcohol

no polares



nafta
aceite
gas

mixtas



jabón
detergente

iones



sal

Para reacciones químicas las siguientes:

- de doble descomposición: $(A)B + (C)D \Rightarrow (A)C + (B)D$

- de síntesis: $(A)(A) + (B)(B) \Rightarrow 2 (A)B$

Todas estas representaciones aportan a la constitución de una "teoría de las partículas en movimiento".

Estas interacciones moleculares, se basan en determinadas uniones entre los átomos y estas uniones entre los átomos se basan en la estructura atómica, cuyo desarrollo está fuera de los alcances del Ciclo Básico. Sin embargo, el uso de estas representaciones facilitará el posterior aprendizaje de esos conceptos.

Además de estos dibujos, se pueden utilizar muchos modelos físicos constituidos con: bolitas de telgopor, escarbadientes, ganchitos, imanes, tuercas, tornillos, etc., que ayudarán a "visualizar" las interacciones.

Es conveniente el uso simultáneo de diversos modelos sencillos, que faciliten trascender al fenómeno en sí. Este recurso metodológico debe estar presente a lo largo de los tres años.

Otra dimensión la conforman los contenidos de tipo informativos, de validez por su repercusión social, como por ejemplo aspectos de la estructura atómica y características de sus partículas, la energía nuclear, las armas químicas, etc. Tiene por fin desarrollar una postura de crítica y opinión. Sin olvidar que nuestro objetivo esencial es que los alumnos conozcan el comportamiento macroscópico de la materia en forma integrada y despierten su curiosidad y entusiasmo. Por lo que nos proponemos contenidos que faciliten la experimentación, el logro de habilidades manuales e intelectuales, y que estén vinculados con la vida cotidiana.

PRIMER AÑO

EJES	SUB-EJES	NOCIONES BASICAS	ACTIVIDADES SUGERIDAS
1. Propiedades de la materia	Propiedades elementales	Impenetrabilidad. Masa. Volumen.	- Experiencias sobre la construcción de los conceptos masa y volumen. - Experiencias de control de variables (forma, masa, volumen). - Experiencias sobre impenetrabilidad.
	Estados	Estados de agregación. Sólidos. Líquidos. Gases. Modelo explicativo.	- Construcción de modelos explicativos - Medición de masas y volúmenes en los tres estados. - Experiencias de compresibilidad.
	Sustancias	Propiedades organolépticas. Color. Olor. Sabor. Textura. Estado a temperatura ambiente.	- Ejemplificación de sustancias en los distintos estados. - Reconocimiento de sustancias a partir de sus propiedades.
2. Sistemas materiales	Sistemas homogéneos	Sistema material. Clasificación. Soluciones. Sustancia pura. Tipos de soluciones. Aire. Agua. Propiedades.	- Experiencias sobre la no conservación del volumen y conservación de la masa en soluciones. - Construcción de modelos que expliquen la no conservación del volumen en soluciones. - Ver Núcleo Interdisciplinario Agua y Aire.
	Sistemas heterogéneos	Fases y componentes. Suelo. Propiedades. Porosidad. Capilaridad. Permeabilidad.	- Experiencias con sistemas heterogéneos, reconocimiento en la vida cotidiana, identificación de fases y componentes - Ver Núcleos Interdisciplinarios.
3. Reacciones químicas	Cambio químico	Introducción a las reacciones químicas. Cambio en las propiedades organolépticas. Cambio físico y cambio químico.	- Reconocimiento de cambios en las propiedades organolépticas en una reacción química. - mediciones de masas y de volúmenes en una reacción química. - Ver Núcleo Interdisciplinario: La Medición.

EJES	SUB-EJES	NOCIONES BASICAS	ACTIVIDADES SUGERIDAS
1. Propiedades de la materia	Propiedades extensivas	Clasificación de las propiedades de la materia. Masa. Peso. Volumen. Superficie. Longitud.	- Demostración de la extensividad de las propiedades.
	Propiedades intensivas o específicas	Propiedades organolépticas. Densidad. Punto de ebullición. Punto de fusión. Conductividad térmica y eléctrica. Dureza. Escala de durezas.	- Experimentos con líquidos de distintas densidades - Cálculos de densidad en los tres estados, medición de masas y de volúmenes, uso de regla de tres - Determinación de los puntos de ebullición y fusión de distintas sustancias. - Experiencias sobre conductividad térmica al tacto. - Construcción de una escala de durezas por rayado de sustancias - Demostración de la invariabilidad de propiedades espectrales con la cantidad
2. Sistemas materiales	Separación de sistemas materiales	Filtración. Tamizado. Decantación. Imantado. Fraccionamiento. Destilación.	- Resolución de situaciones problemáticas. Diseños experimentales de separación.
	Composición de sistemas materiales	Composición del aire. Agua y suelo. Contaminantes. Agua potable, uso racional. Capa de ozono.	Obtención de la composición de sistemas heterogéneos - Ver Núcleos Interdisciplinarios: Aire, agua y suelo.
3. Reacciones químicas	Reacciones de descomposición	Cambio en las propiedades específicas de las sustancias. Sustancia simple y compuesta. electrólisis del agua. Átomo y	- Experiencias sencillas de descomposición de sustancias, observación del cambio en las propiedades específicas. - Ver Núcleos Interdisciplinarios: Agua.

EJES	SUB-EJES	NOCIONES BASICAS	ACTIVIDADES SUGERIDAS
	Reacciones de síntesis	Cambio en las propiedades específicas. Propiedades químicas de las sustancias, comportamiento en las reacciones químicas	-Experiencias sencillas de síntesis de sustancias, observación del cambio en las propiedades específicas. -Relevamiento de propiedades químicas conocidas de las sustancias.

EJES	SUB-EJES	NOCIONES BASICAS	ACTIVIDADES SUGERIDAS
1. Propiedades de la materia	Densidad	Gráficos y proporcionalidad. Variación con la temperatura. Cambios en la densidad del agua. Modelo explicativo. Importancia biológica.	- Construcción de gráficos masa-volumen. - Construcción de gráficos densidad-temperatura. - Experiencias sobre la dilatación del agua. - Construcción de un modelo explicativo. - Ver Núcleo interdisciplinario: Análisis de datos
	Cambios de estado	Gráficos y proporcionalidad. Constancia de los puntos fijos. Termómetro. Humedad.	- Construcción de gráficos temperatura-tiempo. - Medición de la humedad ambiente. - Investigación sobre las informaciones meteorológicas. - Ver Núcleo Interdisciplinario: Funciones experimentales.
2. Sistemas materiales	Soluciones	Densidad de las soluciones. Concentraciones. %P/P, %P/V, g/l.	- Preparación de soluciones de distintas concentraciones, determinación de la densidad. - Obtención de la concentración de una solución incógnita. - Experiencias de flotabilidad en soluciones de distintas concentraciones.
3. Reacciones químicas	Reacciones de combustión	Combustible y comburente. Catalizadores e inhibidores de la combustión. Matafuegos. Contaminación. Combustión incompleta. Intoxicaciones. Respiración. Contaminantes en el cigarrillo.	- Experiencias sobre el consumo de oxígeno en la combustión.. - Identificación de agua y anhídrido carbónico producidos - Experiencias sobre catálisis de combustiones. - Investigación de los principios físicos y químicos involucrados en un quemador.

EJES	SUB-EJES	NOCIONES BASICAS	ACTIVIDADES SUGERIDAS
1. Propiedades de la materia	Identificación de sustancias	Síntesis de propiedades de las sustancias. Tablas de propiedades, gráficos y comportamiento químico.	- Identificación de sustancias desconocidas a partir de tablas de propiedades. - Identificación de sustancias a partir de gráficos. - Identificación de sustancias de acuerdo a su comportamiento químico. - Juegos de reconocer sustancias.
2. Sistemas materiales	Solubilidad	Tipos de soluto y solvente. Modelo explicativo. Quitamanchas. Solubilidad. Saturación. Gráficos. Solubilidad como propiedad específica. Influencia de la temperatura y presión. Gases en líquidos. Oxígeno en agua.	- Experiencias sobre disoluciones y extracción de manchas. - Construcción de un modelo de la solubilidad. - Investigación de los factores que influyen en la velocidad de disolución. - Experiencias sobre la solubilidad de gases en líquidos. Gaseosas. - Relevamiento de situaciones de la vida cotidiana donde se aplican estos conceptos.
3. Reacciones químicas	Neutralización	Ácidos y álcalis en la cocina. Propiedades. Indicadores naturales. Neutralización. Acidez estomacal. Efervescentes. Producción de anhídrido carbónico. Polvo de hornear.	- Obtención de un indicador natural (repollo colorado). - Clasificación de sustancias de uso cotidiano en ácidos y alcalinos. - Experiencias de neutralización. - Investigación en envases comerciales de la causa de efervescencia. - Obtención de anhídrido carbónico e identificación con agua de cal.

EJES	SUB-EJES	NOCIONES BASICAS	ACTIVIDADES SUGERIDAS
1. Propiedades de la materia	Estructura de la materia	Breves nociones. El modelo explicativo. Modelo de las partículas en movimiento, causa de los estados y la temperatura. Partículas polares, no polares e iónicas. Explicación de fenómenos macroscópicos. Modelo de intercambio de partículas en una reacción. Materia y energía. Partículas fundamentales del átomo.	- Relevamiento de modelos usados en temas tratados con anterioridad. - Investigación histórica sobre la evolución de los modelos. - Construcción de modelos físicos con material concreto. - (Ver Usos de los modelos, en Química). - Investigación y debate sobre usos de la Energía Atómica. - Visitas a centros de investigación.
2. Sistemas materiales	Variación propiedades del solvente	Conducción eléctrica. Aumento del punto de ebullición. Descenso del punto de fusión. Mezcla frigorífica. Anticongelantes. Presión osmótica. Diálisis y difusión. Adaptaciones a medios salinos. Modelos explicativos.	- Mediciones de la variación de parámetros eléctricos con la concentración. - Experiencias sobre ahorro de gas al cocinar. - Experiencias de la vida cotidiana sobre el descenso del punto de fusión. - Experiencias de difusión de sal. Influencia en la preparación de comidas. - Construcción de un osmómetro. - (Ver Núcleo Interdisciplinario: Adaptaciones).

EJES	SUB-EJES	NOCIONES BASICAS	ACTIVIDADES SUGERIDAS
3. Reacciones químicas	Sales	Electrolitos.Sales. Cristalización. Minerales. Propiedades de los metales y no metales. Propiedades químicas. Ubicación en tabla periódica. Oxidos e hidróxidos.Oxidos ácidos y ácidos. Indicadores. Neutralización. Quemaduras.	- Identificación de sal común en el agua. - Obtención de cristales. - Visita a colecciones de minerales. - Experimentos de obtención de compuestos. - Experimentos de neutralización y uso de indicadores. - Investigación y debate sobre las precauciones para evitar quemaduras y sus primeros Auxilios.

TERCER AÑO

EJES	SUB-EJES	NOCIONES BASICAS	ACTIVIDADES SUGERIDAS
1. Propiedades de la materia	Pigmentos vegetales	Propiedades. Clasificación. Colores. Absorción de energía	- (Ver Núcleo Interdisciplinario: La fotosíntesis. - Detectar falsificaciones por cromatografía.
2. Sistemas materiales	Extracción de pigmentos	Extracción de pigmentos vegetales. Identificación. Cromatografía.	
3. Reacciones químicas	Fotosíntesis	Fotosíntesis y respiración. Producción de oxígeno, glucosa y almidón. Ciclo del carbono.	
1. Propiedades de la materia	Alimentos	Propiedades. Clasificación. Hidratos de carbono. Lípidos. Proteínas. Vitaminas Minerales	- (Ver Núcleo Interdisciplinario: Los alimentos y la digestión.
2. Sistemas materiales	Alimentos como sistemas materiales	Soluciones y suspensiones coloidales. Solubilidad. Composición. Coagulación. Clarificación. Extracción.	
	Higiene y conservación de alimentos	Esterilización. Congelación. Deshidratación. Influencia de contaminantes del agua, suelo y aire. Aditivos químicos.	

EJES	SUB-EJES	NOCIONES BASICAS	ACTIVIDADES SUGERIDAS
3. Reacciones químicas	Reacciones químicas en alimentos	Química de la digestión. Enzimas. Reacciones de identificación.	
	Alteración de alimentos	Cocción. Fermentación. Picado del vino. Agriado de la leche. Levaduras. Pan. Adulteraciones. Educación para el consumo.	

EJES	SUB-EJES	NOCIONES BASICAS	ACTIVIDADES SUGERIDAS
1. Propiedades de la materia	Productos de limpieza y cosmética	Propiedades y clasificación. Nociones sobre: jabones, detergentes, cremas, shampues, etc. Biodegradabilidad. Aguas duras.	- Investigación histórica sobre el jabón, aparición de los detergentes. - Investigación sobre biodegradabilidad.
2. Sistemas materiales	Operaciones físicas	Extracción de aceites. Solubilidades. Interacciones hidrofóbicas. Modelo explicativo. Influencia en la tensión superficial.	- Experiencias de extracción de aceites. - Construcción de un modelo sobre la acción del jabón. - Experiencias sobre la acción del jabón en la tensión superficial.
3. Reacciones químicas	Procesos químicos	Reacciones químicas de fabricación. Tratamiento de aguas duras.	- Fabricación de jabón. - Fabricación de crema de manos. - Investigación y tratamiento de aguas duras. - (Ver Introducción a la perspectiva tecnológica)
1. Propiedades de la materia	Industria regional	Propiedades y clasificación de materia primas y productos elaborados.	- (Ver Introducción a la perspectiva tecnológica).
2. Sistemas materiales	Operaciones tecnológicas	Operaciones como transformaciones físicas. Secuenciación. Operaciones a escala de laboratorio (aula).	

EJES	SUB-EJES	NOCIONES BASICAS .	ACTIVIDADES SUGERIDAS
3. Reacciones químicas	Procesos tecnológicos	Procesos como transformaciones químicas Propiedades químicas Secuenciación. Factores que modifican la velocidad. Contaminación. Procesos químicos a escala de laboratorio (aula).	

BIBLIOGRAFIA COMENTADA.

- MERIDA, E y otros (Grupo Curie). 1988. "*Actividades para Química I y II*". Ediciones COLIHUE.

Constituyen bibliografía básica, muestran una forma diferente de encarar las actividades y una propuesta metodológica apropiada. Marcan el límite en el grado de abstracción y formalización que se sugiere plantear en el Ciclo Básico. Se recuerda que son libros para cuarto y quinto año.

Otros libros de Química y Elementos de Físico-Química, replanteándose la forma en que están encaradas las actividades y el grado de abstracción desarrollado, de acuerdo a los fundamentos y sugerencias de este documento.

- ZARUR, P y A. SANTINI. 1987. "*Introducción a las ciencias experimentales*". PLUS ULTRA.

- ZARUR, P. "*Biología I, II y III*". PLUS ULTRA.

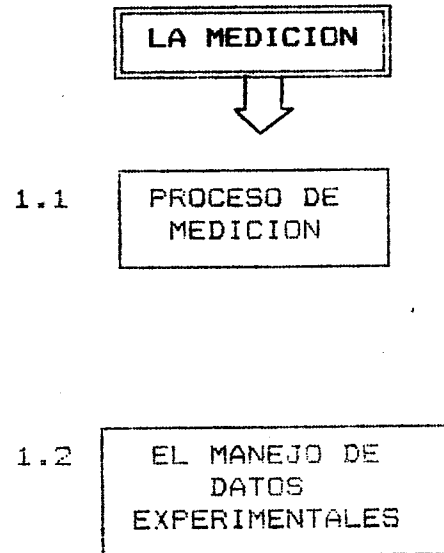
Dado que la asignatura Química no estaba presente en los primeros años del secundario, abundan en los libros de Biología contenidos y experiencias de Química. Su uso facilita las relaciones interdisciplinarias y la participación en los núcleos propuestos. Conviene replantearse las actividades de acuerdo a la perspectiva citada anteriormente.

También son útiles otros libros de Biología para el ciclo.

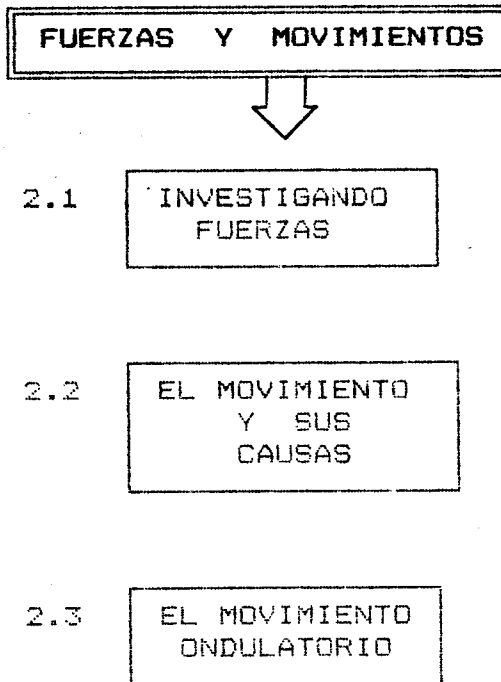
FISICA

9.4. Ejes y sub-ejes temáticos en Física

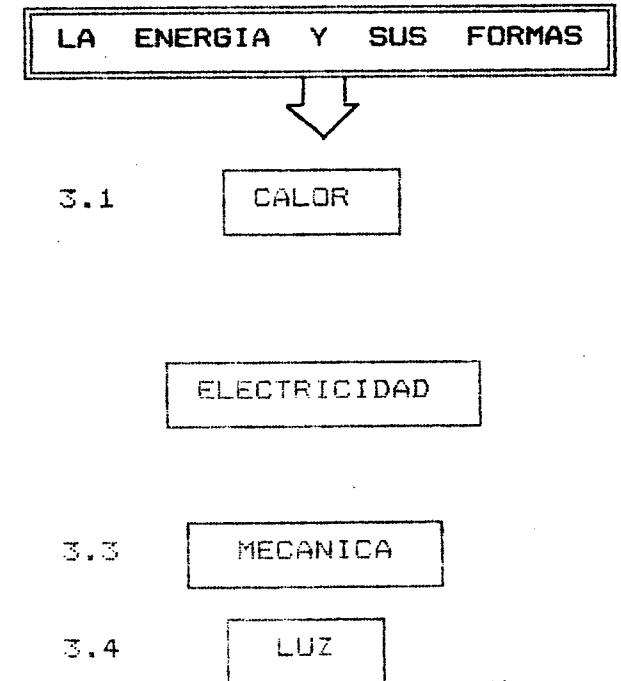
- 1 -



- 2 -



- 3 -



Orientaciones didácticas y metodológicas.

La organización de la asignatura es la siguiente:

. Tres grandes ejes temáticos que muestran la estructura y la característica de la misma a lo largo de todo el ciclo. Estos son:

- I. La medición.
- II. Fuerzas y movimientos.
- III. La Energía y sus formas.

Dichos ejes se desarrollarán a lo largo del ciclo en forma espiralada buscando, en cada tema, una profundidad progresiva de un nivel a otro.

. Distintos subejos correspondientes a cada eje (Ver Cuadro).

Estos se desarrollan a lo largo del ciclo en uno, en dos o en los tres niveles según corresponda a la estructura de contenidos del área.

Desde una visión general de los contenidos del eje, el subeje es el que marca en dónde es conveniente poner énfasis.

I. La medición.

Este eje posee la característica propia de poder ser abordado en forma continua y simultánea al resto de los ejes. Esto es, cada trabajo experimental, perteneciente a un contenido en desarrollo, es propicio para introducir algunas consideraciones que sistematicen "la medición". Ej. ¿cómo medir? ¿cómo informar la medida? ¿cómo procesar estos datos?, etc.

No se detallan en forma precisa las nociones que se trabajan en cada año ya que éstas están íntimamente relacionadas con el trabajo experimental que se realice y con las inquietudes del alumno. Es por ello que solamente se sugiere tener en cuenta el grado de formalización que el alumno posee en cada nivel.

I.1. El proceso de medición.

En el primer nivel es conveniente que el alumno se familiarice con el proceso de medición utilizando distintos instrumentos: reglas, probetas, balanzas, dinamómetros, termómetros; que sepa reconocer su apreciación y elegir el adecuado para cada necesidad.

En el segundo, al introducir de una manera más formal las magnitudes vectoriales y su diferencia con las escalares, es cuando se reforzará lo visto en primer año poniendo la atención en el modo de expresar una medida.

I.2. El manejo de datos experimentales.

Ya en el primer año se espera que el alumno reconozca la presencia de incertezas en el proceso de medición y renuncie al modelo del verdadero y único valor.

Recién en el segundo nivel se trabajará con mayor énfasis en gráficos experimentales, realizándolos e interpretándolos en términos de leyes físicas, como así también en el trazado de la mejor recta si la población de los datos sugiere una hipótesis de dependencia lineal.

El concepto de incerteza, en forma sistemática, se desarrollará en el tercer nivel introduciéndola idea de error absoluto y relativo para una única o para n lecturas.

II. Fuerzas y movimientos.

Este eje posee tres instancias bien marcadas que constituyen los subejos correspondientes a cada nivel o año.

Una primera instancia es la investigación de fuerzas y la formación del concepto de fuerza, una segunda etapa trata sobre los movimientos y la causa de los mismos y una tercera, sobre una forma de propagación de energía: el movimiento ondulatorio.

II.1. Investigación de fuerzas.

Es conveniente introducir el concepto de fuerza a partir de la idea intuitiva, que los alumnos poseen, de empujar o tirar. No se pretende, en este momento, hacer un análisis de magnitudes vectoriales ni de composición de fuerzas ya que esto se tratará en el segundo nivel.

Es interesante el trabajo con imanes para que el alumno comience a diferenciar dos grandes tipos de fuerzas: las de contacto y las de acción a distancia. Esto puede ayudar a introducir la idea de peso de un cuerpo simplemente como la atracción que la Tierra ejerce sobre él.

Es importante también comenzar a diferenciar el peso de la masa que, junto con la idea de densidad trabajada en Química, permitirá interpretar el concepto de peso específico.

Respecto a la flotabilidad se sugiere limitarla a la condición por la cual una sustancia flota en un determinado líquido. Esto se debe a que las condiciones de flotabilidad se analizarán nuevamente en el segundo nivel al desarrollar el núcleo interdisciplinario "Adaptaciones de los seres vivos", pues los alumnos ya conocerán además condiciones de equilibrio y desequilibrio de fuerzas. Con esta base, es el momento de inducir a un redescubrimiento del principio de Arquímedes.

II.3. El movimiento y sus causas.

En lo que respecta al orden de los temas en este subeje, es necesario aclarar que no es estrictamente el que debe tomarse.

Aquí se propone tener en cuenta la importancia de trabajar la idea intuitiva de la relación fuerza-movimiento desde el vamos, tratando de desterrar que "hace falta una fuerza para que un cuerpo se mueva", concepción previa de una gran número de alumnos.

En esta etapa se introduce la idea de fuerza como magnitud vectorial; también el trabajo de composición de fuerzas concurrentes por un método gráfico. No se pretende ir más allá, ya que lo que interesa es el reconocer las características de esta magnitud vectorial y la diferencia en el modo de operar con las escalares.

La idea de máquina simple y el estudio de la palanca reviste dos aspectos importantes: en primer lugar, establecer una de las condiciones de equilibrio de un cuerpo, y en segundo término, la aplicación que este tema tiene en la Biología (ver Núcleo Interdisciplinario "Adaptaciones de los seres vivos").

II.4. Movimiento ondulatorio.

En este tema se sugiere familiarizar al alumno con el concepto de onda, mediante la realización de una serie de experimentos sencillos con cuerdas, resortes, cuba de ondas, etc.

No es necesaria una descripción matemática de las ondas, como puede ser el análisis de la ecuación de onda; aunque podrá trabajarse la relación "Velocidad de propagación = Longitud de onda x Frecuencia". Con ella los alumnos podrán analizar la velocidad como una constante que depende de las características del medio y como se relacionan Longitud de onda y Frecuencia.

Se considera importante que el alumno pueda ver y reproducir los distintos fenómenos ondulatorios; que los describa sin necesidad de enunciar las leyes implícitas en ellos.

Sería provechoso que paralelamente al desarrollo de este tema, los alumnos realicen una investigación sobre una particular onda mecánica: el Sonido.

III. La Energía y sus formas.

Este eje temático consta de cuatro subejos, los que se abordarán como se indica en el diagrama de cada nivel de la siguiente manera:

1. CALOR (1º y 3º Año)
2. ELECTRICIDAD (en los tres años)
3. MECANICA (3º Año)
4. LUZ (en los tres años).

Durante el primer año es importante que los alumnos tengan el primer contacto informal con el concepto de Energía, sobre todo en lo que respecta a los intercambios de energía, aspecto más importante de la misma. Se sugiere un tratamiento breve ya que en el primer nivel, será una introducción, una mera presentación de la palabra "energía". Con este concepto se volverá a tener contacto en los siguientes años del ciclo familiarizándose con él en el segundo año y comprendiéndolo globalmente en el tercero.

III.1. Calor.

Se recomienda en el primer nivel abordar el concepto de calor como forma de energía a partir de la idea que el alumno posee, e intentando diferenciar lo que comúnmente confunden: Calor y Temperatura.

Esto es posible hacerlo mediante experimentos, sin necesidad de enunciar la ecuación de la calorimetría, ya que el grado de complejidad de esta expresión (la intervención de varias variables) supone un nivel de abstracción que el alumno, en este momento, no puede alcanzar.

Por lo dicho anteriormente es importante tener en cuenta (no sólo para este eje) que las expresiones a trabajar durante el primer año serán aquellas en las que intervengan no más de tres variables.

Mediante la observación y descripción de la mayor cantidad de experimentos posibles, se propone analizar los efectos que produce el calor sobre la materia: variación de la temperatura cambio de estado y dilatación. En lo que a dilatación se refiere podrá observarse y analizarse este fenómeno en sólidos, líquidos o gases, poniendo el énfasis en los factores que lo determinan y realizándolo en forma totalmente cualitativa.

En este primer nivel se podrán analizar las formas de propagación teniendo especialmente en cuenta la convección.

Ya en el tercer nivel se trabajará con la idea de calor específico, con la ecuación de la calorimetría y la unidad de calor, haciendo un desarrollo más formal de los mismos.

III.2. Electricidad.

Este subejé ha de ser trabajado en todo el ciclo con niveles de complejidad crecientes, teniendo el docente la libertad de ajustar los tiempos de trabajo en cada año, dado que no tiene una relación directa con los núcleos interdisciplinarios pero sí es importante en la disciplina y es de interés para los alumnos. Es por esto que puede ser considerado como "la variable de ajuste" cuando la planificación realizada, por múltiples razones, no pueda ser desarrollada en su totalidad.

Lo anterior se corresponde con la idea de que este tema sea trabajado, en la medida de lo posible, en forma totalmente experimental a lo largo del ciclo. Esto logrará que el alumno a medida que experimenta con lámparas, imanes y brújulas elabore un modelo explicativo de lo observado. El mismo lo retocará, lo ajustará, confirmará o desechará hipótesis mientras vaya avanzando en el tema.

Las unidades Ampere y Volt, como unidades de intensidad de corriente y diferencia de potencial respectivamente, se sugiere introducirlas de una manera informal, sin hacer hincapié en su origen.

En lo que respecta a la idea de resistencia sin realizar mediciones ni tratándola formalmente, se la podrá trabajar

comparando el circuito analizado (con resistencias "extras" como materiales de diferente longitud y sección) con un circuito patrón, si no se contara con los instrumentos necesarios. Si no fuese así, con la ayuda de testers o voltímetros y amperímetros podrá llegar a analizarse la ley de Ohm.

III.3. Mecánica.

Se propone introducir el concepto de energía mecánica y las dos formas en la que esta se presenta, dedicando mayor atención a la transformación de un tipo de energía en otra y su conservación. Como ejemplo de esta transformación puede analizarse el movimiento de un cuerpo en caída libre.

III.4. Luz.

Es muy poco lo que se aborda de este subejeto en el primer nivel. Simplemente se trabajan una serie de temas más bien informativos a partir del conocimiento que los alumnos poseen sobre ciertos conceptos. La idea es partir de la principal fuente de energía y radiaciones: el Sol. Así se comentarán los distintos tipos de radiaciones como la ultravioleta, luminosa, infrarroja, indicando sus efectos más importantes. Se analizará también la influencia de la luz sobre las plantas y algunos animales.

El tratamiento que se sugiere de este tema para el segundo nivel cambia considerablemente del habitual. En aquel se estudiaban leyes para explicar el comportamiento de lentes y espejos y posteriormente se discutían los instrumentos ópticos. Al alterar este orden, lo que se pretende es que los alumnos adquieran una visión general de la Óptica, que les sirva para su vida, para lo cual deben considerar que esta rama de la Física tiene sentido en sí mismo como una ciencia que versa sobre telescopios, microscopios, anteojos, etc.

Con esta estructura es posible analizar algún instrumento óptico sencillo (cámara fotográfica, microscopio, telescopio) y a partir de este análisis introducir la investigación de los conceptos y leyes intervinientes.

En el tercer nivel es conveniente sistematizar lo desarrollado en el primer y segundo nivel, analizando con mayor detalle las leyes de la reflexión y la refracción. También se retomará lo estudiado sobre las radiaciones solares con el fin de introducir el concepto de luz desde un punto de vista ondulatorio.

EJES TEMATICOS	SUB-EJES	NOCIONES BASICAS	ACTIVIDADES SUGERIDAS
L A M E D I C I O N	1. Proceso de medición	. La necesidad de ampliar nuestros sentidos. Medir para conocer. . Medida de una cantidad. Unidades y patrones. . Imposibilidad de conocer el valor verdadero. . La apreciación de un instrumento . La estimación de una lectura. . La expresión de una lectura. . Medición directa e indirecta. . Magnitudes escalares y vectoriales.	- Debate sobre alcance de nuestros sentidos para realizar mediciones. "Cómo a veces nuestros sentidos nos engañan". - Discusión o debate sobre la posibilidad de conocer el valor verdadero. - Uso de unidades no convencionales. - Identificación de la apreciación de distintos instrumentos. - Elección de la estimación adecuada.
	2. El manejo de datos experimenta- les	. Como medir e informar una medición. . Valor más probable. . El número de cifras. Cifras significativas. El redondeo. . El histograma de una medición. calidad de la medición y el ancho del histograma. . Los gráficos. La representación gráfica de una medición. Consideraciones en el trazado de gráficos . Teoría elemental de error. Clasificación de los errores. Error absoluto y relativo.	- (Ver Núcleo Interdisciplinario: La medida).

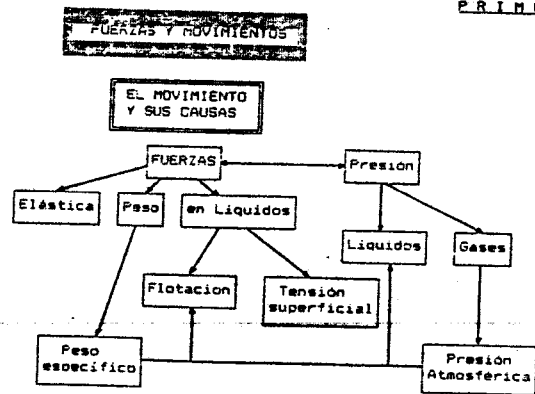
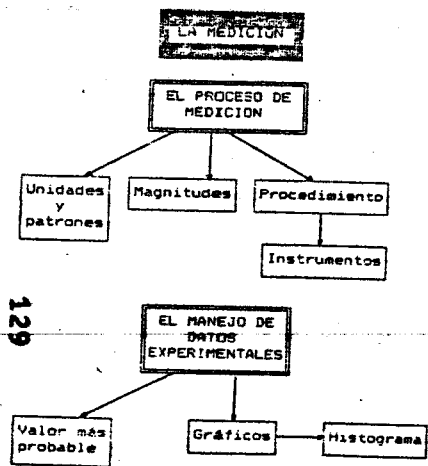
EJES TEMATICOS	SUB-EJES	NOCIONES BASICAS	ACTIVIDADES SUGERIDAS
F U E R Z A S Y M O V I M I E N T O S	1. Investigando fuerzas	. Noción de fuerza. Efectos de una fuerza. . Distintos tipos de fuerzas: fuerzas elásticas, fuerzas entre imanes. . Peso de un cuerpo. Diferencia entre masa y peso. Medición de fuerzas. Dinamómetros. Peso específico. . Condición de flotabilidad. . Tensión superficial. Propiedades. . Fuerza y presión. Concepto de presión. Presión en líquidos. Variación de la presión con la profundidad. Presión atmosférica. Peso del aire. Efectos de la presión.	- Observación de los efectos de las fuerzas. - Investigación de fuerzas sobre materiales elásticos. - Investigación sobre fuerzas entre imanes. - Experimentos con resortes; relación fuerza-estiramiento. - Experimentos relacionados con la tensión superficial. - Experimentos sobre la tensión en líquidos. - Determinación de la variación de la presión con la profundidad. Ver actividades complementarios en los Núcleos Interdisciplinarios" El agua y El aire.
	2. El movimiento y sus causas	. Ideas acerca de la fuerza y el movimiento. Nociones sobre el rozamiento. (M.R.U.). Principio de inercia. . Cambios de velocidad por una fuerza constante (M.R.U.V.). . La fuerza como magnitud vectorial. Adición de fuerzas. Sistema de fuerzas en equilibrio. Momento de una fuerza. Máquinas simples: palanca. . Movimiento sobre una recta. . Movimientos uniformes. Características. Representación gráfica de la posición y la velocidad respecto al tiempo. . Movimientos variados. Características. Representación gráfica de la posición y velocidad respecto al tiempo. . Principios de la Dinámica.	- Investigación sobre las leyes del movimiento - Investigación del efecto de una fuerza sobre la velocidad de un cuerpo. - Cálculo gráfico de la resultante de un sistema de fuerzas concurrentes. - Investigación sobre las máquinas simples: Palanca. Ver Núcleo Interdisciplinario: Adaptaciones. - Análisis del MRU. Uso de fotografías de destellos múltiples. - Análisis del MRUV. Uso de fotografías. - Búsqueda de la relación entre la acción de una fuerza constante y la aceleración adquirida. - Ver Núcleo Interdisciplinario" El análisis y la interpretación de datos.

EJES TEMATICOS	SUB-EJES	NOCIONES BASICAS	ACTIVIDADES SUGERIDAS
	3.Movimiento ondulatorio	. Propagación de energía. Pulso y onda. . Características de las ondas: Frecuencia, Longitud de onda, Amplitud y Velocidad de propagación. . Clasificación: Longitudinales y transversales. . Ondas superficiales en el agua. . Fenómenos ondulatorios: reflexión, refracción, difracción e interferencia.	- Observación de ondas a lo largo de una cuerda o resorte. - Observación y clasificación de las ondas en un resorte (longitudinal-transversal). - Utilización de un tanque o cuba de ondas para observar ondas bidimensionales. - Observación de ondas bidimensionales en la superficie del agua - Observación y descripción de los fenómenos de reflexión, refracción e interferencia en el resorte. - Observación y descripción de los fenómenos de reflexión, refracción e interferencia en la cuba de ondas. - Investigación bibliográfica sobre el sonido.

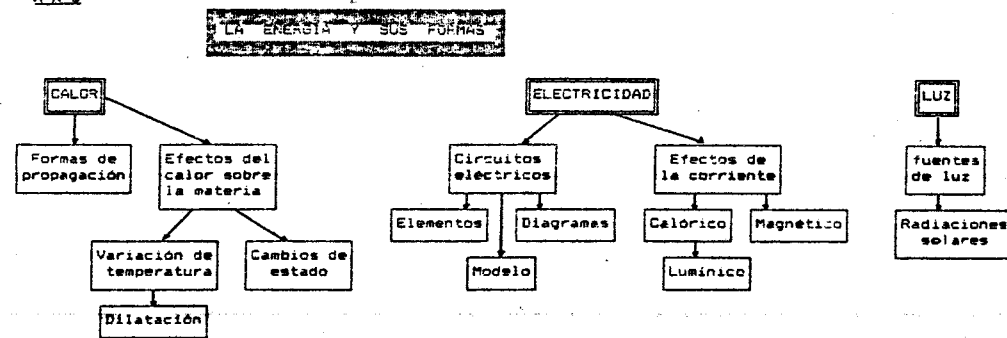
EJES TEMATICOS	SUB-EJES	NOCIONES BASICAS	ACTIVIDADES SUGERIDAS
L A E N E R G I A Y S U S F O R M A S	1. Calor	. Concepto de Energía. Energía en los combustibles, energía de los alimentos. . El calor como forma de energía. . Efectos del calor sobre la materia. . Diferencia entre calor y temperatura. Termómetros. . Cambios de estado. . Dilatación en sólidos, líquidos y gases. . Formas de propagación. Transferencia de calor en líquidos y gases. Transferencia de calor en el vacío. . Medición del calor. Ecuación fundamental de la calorimetría. Calor específico.	- Investigación bibliográfica sobre distintas formas de Energía. - Experimentos para diferenciar calor y temperatura. - Determinación de la curva de calentamiento del agua. - Investigación sobre la dilatación de sólidos, líquidos y gases. - Ver Núcleo Interdisciplinario" Agua/Aire. - Investigación sobre la forma de propagación del calor en líquidos y gases. - Determinación del calor específico de una sustancia. - Ver Núcleo Interdisciplinario" Los alimentos y la digestión.
	2. Electricidad	. Energía eléctrica. Fuentes de energía. . Circuitos eléctricos. Elementos de un circuito. Diagramas. Modelo eléctrico. . Efectos de la corriente eléctrica: calórico-luminico y magnético. . Mediciones en un circuito. Voltímetros y amperímetros. . Conductores y aisladores. Resistencia de un conductor. . Características de las conexiones serie y paralelo. . Potencia eléctrica. Potencia de un aparato eléctrico.	- Experimentos con circuitos simples: pilas, cables y lámparas. - Investigación sobre la forma de conexión de lámparas. - Elaboración de un modelo que responda a estos fenómenos. - Uso de amperímetros y voltímetros en los circuitos. - Investigación de la conducción eléctrica en sólidos, líquidos y gases. - Investigación de la resistencia de conductores de varias clases y tamaños. - Cálculo de potencias eléctricas de distintos elementos.

EJES TEMATICOS	SUB-EJES	NOCIONES BASICAS	ACTIVIDADES SUGERIDAS
L A E N E R G I A Y S U S F O R M A S	2. Electricidad	. Fenómenos magnéticos sencillos. Campo magnético. Campo magnético terrestre. . Relación entre la electricidad y el magnetismo. Campo magnético producido por una corriente eléctrica: conductor rectilíneo y circular. . Inducción electromagnética.	- Investigación del campo magnético terrestre. - Observación del campo magnético en la velocidad de un conductor. - Investigación sobre la existencia de polos magnéticos en espiras y bobinas. - Investigación sobre el timbre, telégrafo y teléfono. - Observación de una corriente eléctrica en un circuito sin pilas. Inducción electromagnética.
	3. Mecánica	. Otras formas o estados de la energía: Energía cinética y potencial. . Transformaciones. . Energía potencial gravitatoria	- Investigación sobre las variaciones de energía cinética y potencial gravitatoria para un cuerpo en caída libre. - Investigación sobre la transformación de energía cinética en energía potencial elástica.
	4. Luz	. Fuentes de luz. El Sol como principal fuente de energía. Energía radiante. Principales tipos de radiaciones. . Comportamientos de la luz. Rayos de luz. Formación de imágenes. . Instrumentos ópticos. Reflexión y refracción. . La naturaleza de la luz: corpuscular, ondulatoria. . Fenómenos: reflexión, refracción, difracción e interferencia. . Colores. Percepción del color. Espectros.	- Investigación y debate sobre las distintas radiaciones solares. - Observaciones de marcha de rayos y formaciones de sombras. Investigación sobre la cámara oscura. - Formación de imágenes en una lupa. Investigación sobre un telescopio. - Investigación sobre la marcha de rayos en lentes cilíndricas. - Investigación elemental sobre la formación de imágenes en espejos. - Utilización del modelo corpuscular para explicar los fenómenos de reflexión y refracción de la luz. - investigación sobre las leyes de reflexión y refracción.

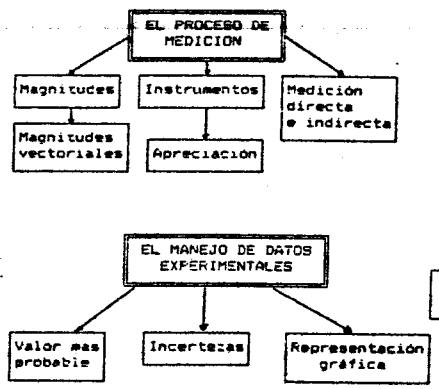
EJES TEMATICOS	SUB-EJES	NOCIONES BASICAS	ACTIVIDADES SUGERIDAS
			- Utilización del modelo ondulatorio para explicar los fenómenos de difracción e interferencia de la luz. Investigación sobre la relación existente entre el color de los objetos y la luz con que se los ilumina. - Ver Núcleo Interdisciplinario: Fotosíntesis.



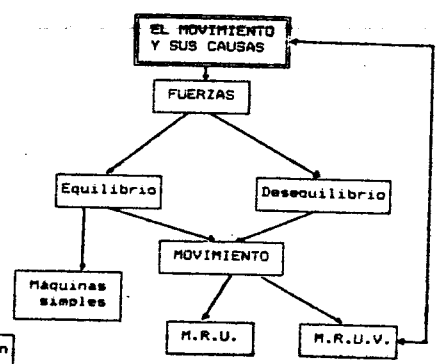
PRIMER AÑO



LA MEDICIÓN



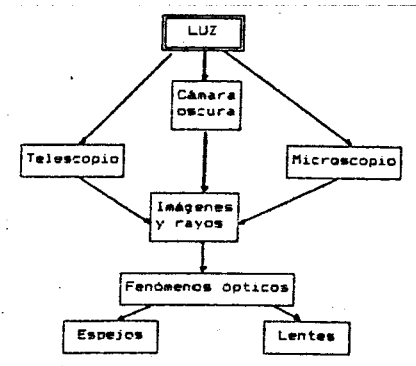
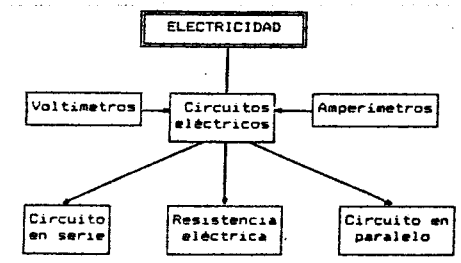
FUERZAS Y MOVIMIENTOS

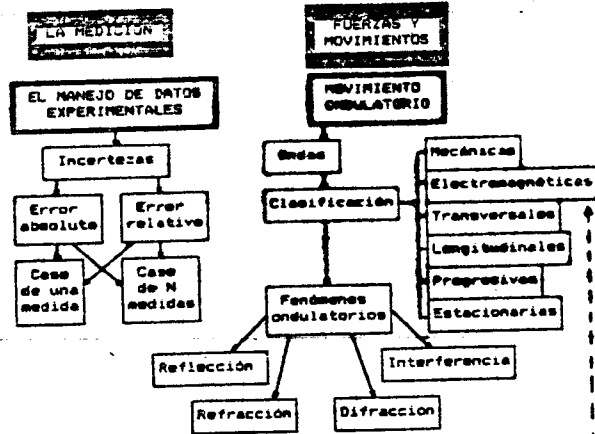


SEGUNDO

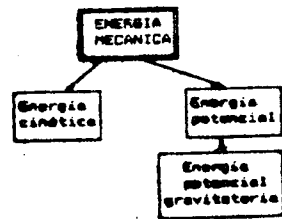
A.R.O

LA ENERGÍA Y SUS FORMAS



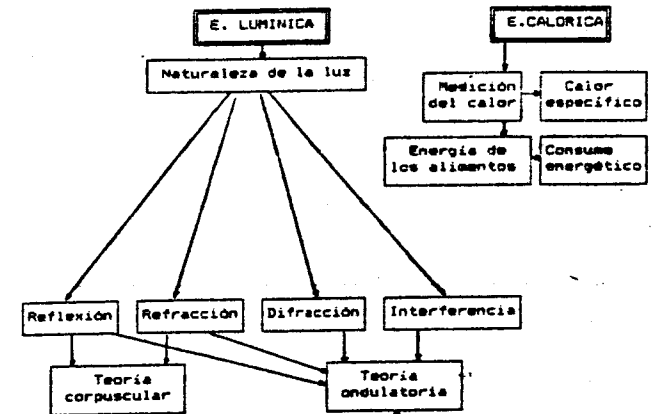
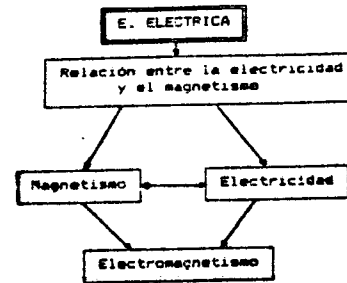


TERCER



4.5.0

LA ENERGÍA Y SUS FORMAS



10. CONSIDERACIONES FINALES.

Los autores de esta parte del diseño no podemos dejar de mencionar el inestimable aporte de todos los docentes del Area de Ciencias Exactas y Naturales, que durante cinco años han contribuido a escribir y hacer realidad este Curriculum

Hemos partido de la práctica docente, hemos estudiado las planificaciones de Area de distintas localidades de la provincia y hemos hecho nuestra contribución para la elaboración final de este diseño, considerándolo un punto de partida para volver a empezar...

Muchas gracias

Los autores

BIBLIOGRAFIA.

- AUTORES VARIOS. "La apropiación de la vida cotidiana. Ciencia en la escuela". Cuadernos de aula I, II y III.
- AUTORES VARIOS. "La selección de contenidos en Ciencias". Cuadernos de Pedagogía Nº 168, Barcelona.
- AVERBUJ, E. "¿Educación tecnológica? Sí, gracias". Cuadernos de Pedagogía Nº 162, Barcelona.
- AVERBUJ, E. y BARCANOVA. 1984. "Naturalia". EGB 6º, 7º y 8º.
- BAKER, J.W. y G.E. ALLEN. 1970. "Biología e investigación científica". FONDO EDUCATIVO INTERAMERICANO.
- CAMUYRAND, M.B. y A. RABINO. 1989. "Propuesta de contenidos de matemática para el CBU". A.C.R.U.B., U.N.C.
- CASTELNUOVO, E. "Didáctica de la Matemática Moderna". Ed. TRILLA.
- CASTELNUOVO, E. "Geometría intuitiva". ed. LABOR.
- CASTELNUOVO, E. y BARRA. "Matematica della realtà". Ed. BORINGHIERI.
- CASTORINA-PALAU. 1981. "Introducción a la lógica operatoria". PAIDOS.
- CONSEJO PROVINCIAL DE SALUD PUBLICA DE LA PROVINCIA DE RIO NEGRO. "Plan de Salud".
- COLL, C. "Hacia la elaboración de un modelo de diseño curricular. Bases psicológicas". Cuadernos de Pedagogía Nº 139, Barcelona.
- COLL, C. e I. SOLE. "Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica". Cuadernos de Pedagogía Nº 168, Barcelona.
- "Cómo utilizar la historia de las ciencias en la enseñanza de las ciencias". Enseñanza de las Ciencias, 6(3). 1988.
- D'AIELLO, E.L. y M.E. WILLE. 1980. "Educación para la Salud". PLUS ULTRA.
- DRIVER, R. 1988. "Un enfoque constructivista para el desarrollo del currículo en Ciencias". Enseñanza de las Ciencias, 6 (2).
- Documento preliminar de CBU. 1986.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. y M.L. MOLENO VERGARA. "Tecnología y realidad social". Cuadernos de Pedagogía Nº 151, Barcelona.
- FROTA PESSOA, D. 1981. "Principios básicos para la enseñanza de la Biología". OEA.
- GRIJERA, D. y L. SEMENAS. 1988. "Propuesta de currícula de Biología para el CBU". L.C.R.U.B., UNC.
- Grupo Fundamentos e Instrumentos del CBU. 1987. "Documentos".

- GUERRA, M. y J. CORREA. 1974. "*Introducción a la Ciencia*". J. Reverté, Barcelona.
- "*Introduction to Mathematics for live scientists*". Ed. SPRINGER. 1973.
- MC MAHON, T.A. y J. TYLER BONNER. "*Tamaño y vida*". Ed. LABOR.
- NUFFIELD FOUNDATION. 1974. "*Física Básica Nuffield*". Reverté Barcelona.
- ODUM, E.P. 1972. "*Ecología*". INTERAMERICANA.
- POZO, J.I. "*El adolescente como científico*". Cuadernos de Pedagogía Nº 151, Barcelona.
- POZO, J.I. "...Y sin embargo se puede enseñar Ciencia". Infancia y Aprendizaje Nº 38.
- SANTALO, R. 1981. "*La enseñanza de la Matemática en la escuela media*".
- Taller "*Actividades experimentales sin laboratorio*". PROCIENCIA, CONICET. 1989.
- UNESCO. "*Las aplicaciones en la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática*".
- UNESCO. "*Nuevas tendencias en la enseñanza de la Matemática*".
- VILLEE. "*Biología*". Ed. EUDEBA.
- WEIZ. "*Biología*". Ed. OMEGA.

5.2 AREA

MUNDO SOCIOCULTURAL.

INDICE.

	Pag.
1.- Las ciencias sociales en el Ciclo Básico Unificado.	137.
1.1 Una visión compartida.	137.
1.2 Geografía: estudio de la sociedad convertida en espacio.	137.
1.3 Educación Cívica: las instituciones como productoras de valores.	139.
1.4 Historia: mundos de vida en el tiempo	141.
1.5 Conceptos y representaciones del Area Mundo Sociocultural.	144.
2.- Propuesta Didáctica para primer año.	
2.1 Local versus universal o la falsa antinomia.	147.
2.2 El punto de partida.	148.
2.3 Las sendas de lo universal.	150.
3.- Propuesta didáctica para segundo año.	
3.1 La Nación, algo más que un mosaico de regiones.	156.
3.2 Las Ciencias Sociales y la construcción de la idea nacional.	158.
3.3 Acerca de la periodización y la regionalización.	160.
3.4 Temas sugeridos para los Talleres Integrales.	161.
3.5 Contenidos sugeridos.	162.
Anexo: Proceso histórico de configuración del espacio argentino	165.
4.- Propuesta didáctica para tercer año.	
4.1 America Latina: una unidad de análisis.	168.
4.2 El desafío de comprender lo nuestro.	168.
4.3 Problemas y procesos.	169.
4.4 Contenidos sugeridos.	171.
5.- Temas sugeridos para los talleres integrales.	170.
BIBLIOGRAFIA	173.

1. - FUNDAMENTACION DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL CICLO BASICO UNIFICADO.

1.1 Una visión compartida.

El área mundo sociocultural del C.B.U. es el ámbito donde se aborda el conocimiento de la realidad social desde una perspectiva conjunta a partir de aquellas disciplinas que estudian las relaciones entre los hombres y de estos con el espacio, en el presente y en el devenir histórico. El área está constituida por tres disciplinas (Historia, Geografía y Educación Cívica) que analizan un objeto problemático desde una perspectiva crítica, lo que implica marcos epistemológicos compartidos, en tanto se parte de la ruptura con el paradigma positivista.

Asimismo, teniendo en cuenta que el rol de las Ciencias Sociales en un currículo se define históricamente y responde al proyecto global de sociedad del que se desprende, creemos que en el C.B.U. deben contribuir a que los alumnos construyan una cosmovisión personal de la realidad social, que no es homogénea ni se caracteriza por el consenso, que le permita comprenderla y actuar críticamente en ella.

Por otro lado, puesto que el C.B.U. es la primera etapa de la escuela media rionegrina, lejos está de constituir un ciclo cerrado en sí mismo. Por eso es necesario tener en cuenta que el alumno ya ha tenido contacto con contenidos del área durante la escuela primaria y que los continuará resignificando en el Ciclo Superior Modalizado hasta lograr su conceptualización más sistemática.

1.2 Geografía: estudio de la sociedad convertida en espacio.

En el C.B.U. la Geografía constituye en conjunto con la Historia y Educación Cívica, el Área Mundo Sociocultural. Este planteo integrador de las ciencias que estudian "lo social" intenta superar la parcialización del conocimiento propio del paradigma positivista aún vigente en la escuela secundaria tradicional. En efecto, el positivismo continúa siendo el sustento teórico de la Geografía, permaneciendo como rasgos esenciales la fragmentación del conocimiento geográfico que torna imposible la existencia de una "ciencia de síntesis", y el privilegio de lo natural sobre lo humano. Esta última característica es producto de uno de los poderosos virus que el positivismo inoculó a la Geografía -en términos del geógrafo argentino Horacio Difrieri- : el determinismo, sobre todo climático y geológico. Este determinismo, además de sostener la hipótesis del hombre como producto del medio, legitima las relaciones de dominación y dependencia de unas formaciones sociales sobre otras, a partir de una "Geografía de la resignación" que condena a unas regiones al atraso mientras otras merecen el desarrollo por poseer mayor dotación de recursos naturales.

Por otro lado, el paradigma positivista transformó a la Geografía que se enseña en las escuelas en una "comodidad pedagógica", receptora de los contenidos que no tenían cavida en otro sitio, costituyendose en una yuxtaposición inarticulada de conocimientos, carente de contextura propia.

Es claro entonces, que una Geografía así concebida no sea considerada con estatus de ciencia y que su lugar entre las ciencias

sociales del currículo sea confuso; ya que ante el actual período científico-técnico que vive la humanidad (Milton Santos, 1984) en el que se han mundializado las relaciones sociales, aquella geografía se ha transformado en una "incomodidad pedagógica".

La pretendida descripción de la Tierra que esta ciencia debía realizar requirió del afianzamiento de la dicotomía entre una esfera general y otra regional; abocándose la primera a brindar nociones generales sobre el funcionamiento y su comportamiento planetario, mientras la segunda se ocupó de dividir el espacio en porciones denominadas "regiones". Los dos criterios prevaescentes en dichas regionalizaciones han sido físico-naturales o económicos, concibiéndose a la región como espacio continuo y contiguo, perfectamente delimitable, y en la cual no aparece la sociedad como productora de la misma. El mayor alcance al cual pudo llegarse mediante este esquema fue la descripción (coherentemente con la Geografía Posibilista de fines del siglo XIX, de la cual Vidal de la Blache es su máximo exponente), con el énfasis puesto en los componentes físicos del espacio.

En consecuencia, es necesario superar el paradigma positivista para permitir que la Geografía como ciencia indiscutiblemente social, pueda contribuir a la formación de una actitud crítico-reflexiva en el alumno. Es esta una Geografía como "ciencia del espacio del hombre", que estudia las relaciones dialécticas entre sociedad y espacio, cuyo abordaje didáctico se propone a través del estudio de formaciones socioespaciales.

Este replanteo epistemológico adquiere especial significación si se tiene en cuenta el proceso de mundialización de las relaciones económicas sociales y políticas que se inició con la extensión de las fronteras del comercio a comienzos del siglo XVI, que continuó con la expansión del capitalismo, y que en la actualidad nos coloca frente a un período científico Técnico en el que, lo que no está mundializado, esta condicionado por la mundialización. Las facetas más geográficas de este proceso son la división mundial del trabajo y la concentración y centralización de la economía y el poder político e intensificación de la desigualdades entre países y clases sociales.

La necesidad de renovación de la Geografía -tanto en lo que hace a la producción de conocimientos como en la enseñanza de los mismos- ha sido planteada por geógrafos de todo el mundo, ya que es una ciencia amenazada en tanto no tiene un objeto claramente definido y que su práctica descansa sobre una pobreza teórica y epistemológicas sin igual entre las ciencias sociales. La Geografía crítica, que es la ciencia del espacio del hombre, pretende superar esa amenaza a partir de considerar que "el espacio no es una cosa, ni un sistema de cosas, sino una realidad compuesta por relaciones: cosas y relaciones juntamente. Por eso la definición solo puede hallarse por referencia a otras realidades: la naturaleza y la sociedad, mediatizadas por el trabajo". (Milton Santos, 1984). De este modo el espacio es resultado de una práctica colectiva y evoluciona por el movimiento de la sociedad total. En este sentido, cabe decir que si bien la estructura económica no produce automáticamente nada, lo económico es una realidad social compleja que incide decisivamente en la organización del espacio.

Finalmente diremos que en marco del creciente proceso de mundialización al que hemos aludido antes, la concepción regional

adquiere para la enseñanza de la geografía un nuevo vigor ya que cuanto más se mundializan los lugares, más únicos se tornan. La concepción regional que se propone como sustento de la geografía en el C.B.U. es la región como producto del hombre, identificable a través de circuitos de acumulación regionales, en los cuales se insertan actores sociales con diferente poder. Este esquema de análisis está en la base del abordaje de las formaciones socioespaciales, que se complejizará de primero a tercer año.

1.3 Educación Cívica: Las instituciones como producto y productoras de valores.

El propósito de la Educación Cívica como disciplina integrante del Área Mundo Sociocultural del C.B.U. es aportar a la formación política del sujeto a partir de la provisión de una estructura conceptual donde el estudio de las Instituciones se constituya en objeto de conocimiento y contribuya a la apropiación del mismo por parte de la persona que aprende.

Si bien la palabra "Institución" se usa con frecuencia en el lenguaje cotidiano, no siempre el uso de este Término atiende a una definición científica que es la que pretendemos abordar en el Área. Desde una perspectiva sociológica, una institución no es una persona ni un grupo, sino que es parte de la cultura de una colectividad, es un sector estandarizado de su modo de vida.

La definición de institución se comprenderá mejor si explicamos las características que configuran sus elementos esenciales:

a) Las instituciones son intencionales, en cuanto que, cada una de ellas, tiene como objetivo la satisfacción de una necesidad social.

b) Tienen un contenido relativamente permanente. Como toda obra humana están sujetas a modificaciones, pero las modificaciones institucionales son relativamente lentas.

c) Las instituciones están estructuradas, organizadas o coordinadas. Los componentes tienden a mantenerse en cohesión y a reforzarse mutuamente, ya que los roles y las relaciones sociales son en sí mismos combinaciones estructuradas de pautas de comportamiento.

d) Cada institución es una estructura unificada en el sentido de que funciona como una unidad, aunque sea interdependiente con otras instituciones. Ninguna institución puede separarse completamente de las otras, pero cada una de ellas funciona como una serie identificable de pautas de conducta.

e) Las instituciones están necesariamente cargadas de valor por cuanto sus uniformidades de conductas repetidas se volvieron códigos normativos de conducta, algunos de ellos expresados en reglas y leyes escritas, pero limitados en su mayoría a ejercer una presión social sobre la gente.

f) Las instituciones tienen poder de sanción para quienes no acatan el orden que de ellas emana.

De lo anterior se infiere que una institución es una estructura relativamente permanente de pautas, roles y relaciones que las personas realizan según determinadas formas sancionadas y unificadas con el objeto de satisfacer necesidades sociales básicas.

Es evidente que desde la definición misma se subraya la necesidad de las instituciones. Lo que si se puede enjuiciar es

determinado desempeño institucional, cuya pretensión de validez normativa parta de la imposición y no de acuerdos democráticos. Por lo tanto se torna legítimo plantear una recuperación de su construcción a partir de acuerdos entre pares, como una garantía para la satisfacción de las necesidades sociales de las mayorías.

En la medida en que las instancias institucionales sean el producto de acuerdos intersubjetivos de base social amplia, podrán resignificarse ante el conjunto social, y sólo a partir de allí legitimar los modos concretos de sanción.

El abordaje del marco institucional que caracteriza a las formaciones socioespaciales seleccionadas está apoyada en una concepción psicopedagógica perteneciente a lo que en un sentido general podemos denominar un enfoque cognitivo. Esta corriente enfatiza la necesidad de lograr aprendizajes significativos que puedan alcanzarse si se establecen vínculos sustantivos entre lo que hay que aprender y lo que ya se sabe.

Cabe ahora preguntarnos si el estudio de las instituciones es significativo tanto desde el punto de vista del aprendizaje como desde el punto de vista de la principal función de la escuela: la transmisión de conocimientos socialmente acumulados.

Con relación al primer aspecto, la persona que aprende se desempeña en un medio social caracterizado por pautas institucionalizadas, apoyadas en valores y que estandarizan comportamientos. El sujeto conoce la norma pero ignora el origen y fundamentación de lo ritual. Dicho de otra forma "se comporta" pero desconoce el proceso de elaboración institucional de las normas que rigen su modo de actuar. En este contexto, en el plano pedagógico, el alcance de los conocimientos previos está referido al comportamiento no racional.

Si bien este comportamiento no racional, que obedece a la internalización de pautas institucionalizadas, es considerado como "positivo" por la sociología ya que simplifica la interacción social, desde el ángulo pedagógico podemos decir que si pretendemos un sujeto de pensamiento crítico y creativo, la orientación debe ser tendiente a la racionalización de su comportamiento, a los fines de que su participación en la sociedad contribuya a generar transformaciones y a saber adaptarse racional y no mecánicamente a las exigencias del medio externo.

Asimismo, las instituciones por ser parte de la cultura encuentran su justificación pedagógica como conocimiento socialmente acumulado. Es más, son en sí mismas transmisoras de cultura. Por lo que una currícula escolar debe considerarlas como parte de su oferta explícita de conocimientos.

Sin embargo, el aprendizaje significativo no se realiza con el solo vínculo entre el alumno y la información, sino que se requiere de un contexto de situaciones educativas escolares que implican la acción constructiva de la persona que aprende.

Así, el contenido "instituciones", es facilitador de la construcción por dos razones: la primera es que posibilita al alumno un avance en el conocimiento al permitirle conceptualizar su propio comportamiento, el del grupo escolar y el de su medio social transformándolo en objeto de conocimiento. En segundo término, es a

partir del nuevo conocimiento que puede elaborar pautas que le permitan interactuar con su medio social no sólo desde la adaptación sino desde la posibilidad de introducir transformaciones al mismo, pudiendo cuestionar determinada pretensión de validez normativa que no sea producto de acuerdos democráticos que garanticen la satisfacción de necesidades sociales básicas de las mayorías.

Por último, si concebimos la educación como un proceso a través del cual se orienta a los alumnos hacia la participación activa y creativa de su cultura, consideramos que el abordaje de las instituciones contribuye a este logro en el sentido de que el sujeto, al aprender, opera en distintas instituciones-organizaciones políticossociales como la familia, la escuela, la comunidad religiosa y se va incorporando a otras de contenido politicoeconómico más complejo a medida que su proceso de maduración le exige un mayor compromiso social.

1.4 Historia: Mundos de vida en el Tiempo.

Pocos campos del saber concentran en la actualidad tanta confusión como la historia. Una parte de la sociedad considera que este conocimiento no le aporta elementos significativos y es por tanto prescindible. Otro sector la rescata por su capacidad para responder meras curiosidades alejadas de necesidades vitales. En los estrados científicos, la Historia es mirada con sorna e incluso entre sus adeptos, varios proponen salvarla a partir de elementos teóricos de otras disciplinas como sociología, economía o más recientemente, antropología.

Sin embargo, pocas ciencias como la Historia han contribuido tan eficazmente a condicionar no sólo la mirada sobre el mundo contemporáneo, sino incluso la forma en que se moldea la retina. Por eso, como señaló Benjamín (1972):

"el estupor porque las cosas sean aún posibles en el siglo XX no es nada filosófico, no es el comienzo de ningún conocimiento, salvo de que la idea de Historia de la cual proviene, carece ya de vigencia."

Ya desde sus inicios y en sus manifestaciones más primarias la Historia fue utilizada para legitimar en forma encubierta el orden establecido al presentarse como la narración objetiva de acontecimientos centrados en lo político-institucional. Esta tendencia constante se hizo más potente con el afianzamiento del Estado burgués moderno del siglo XIX y la expansión de la escuela pública, donde se incorpora la Historia como elemento importante de la curricula escolar, con el objeto de afianzar el concepto de unidad nacional emergente de un pasado común. (Vázquez de Knauth, J. 1985).

Las aulas fueron así un espacio privilegiado para consolidar, legitimar y expandir una historia oficial que deglute, tergiversa u olvida las historias subalternas. Tal como la Historia que se escribía, que se enseñaba, en la que solo tuvieron cabida los acontecimientos político-militares o las grandes personalidades, una Historia donde el hombre común estuvo ausente.

A estos lastres iniciales, la Historia sumó otros derivados de los paradigmas de la ciencia positiva. Por identificar realidad y

conocimiento, los historiadores positivistas tendieron a exaltar lo existente proponiendo al pensamiento la exclusiva función de comprenderlo y asimilarlo como un "hecho", por lo que se alejaron de cualquier cuestionamiento alternativo abonando a una continua reproducción de lo presente, considerado como lo único posible.

El positivismo tuvo además otros efectos negativos en la enseñanza, ya que al considerar que lo único importante del conocimiento histórico era lo posible de ser demostrado con toda precisión, derivó en el énfasis sobre los datos concretos, por lo que la historia escolar se convirtió en una sucesión de fechas, nombres, batallas, acontecimientos, etc.

Benjamin, Walter "Para una crítica de la violencia" Premia, México, 1978, p.122.

Es claro que una historia así concebida, además de condenar al tedio a cientos de generaciones, no puede exhibir con claridad sus pretensiones de ciencia. Sólo que a partir de esto y coincidente con el florecimiento de la Sociología, se postuló que la historia debería limitarse a proveer de datos concretos los armazones teóricos elaborados por esta ciencia que brindaría la explicación general de los grandes ciclos desterrando los personajes individuales. Posteriormente con el desarrollo de la economía y sobre todo en las corrientes marxistas ortodoxas o más recientemente con el estructuralismo, se continúa con el acento en "lo social", entendido como un esquema abstracto, con un marcado sesgo economicista que pretende explicar, en forma lineal, incluso los modos de pensamiento.

Así, la Historia, más que los procesos reales forjados contradictoriamente por sujetos concretos, pasó a ser un devenir con marcado signo teleológico que parece desarrollarse más allá de la voluntades individuales, cristalizado en la epopeya de las tecnologías y las máquinas.

Por último, tampoco la Historia resultó inmune al virus de la cuantificación y así largas listas de precios, defunciones, volúmenes de producción, etc., intentaron servir como garantía de objetividad y evidenciar un "aggiornamento" en el trabajo historiográfico.

Sin embargo, estos modos de entender lo histórico, reducido solo a la dinámica de los grandes cambios, perdió de vista a los actores concretos y en tal sentido se configuró como una Historia vacía de hombres por despreciar los procesos a nivel microsociales. Peor aún, quedó presa también de una interpretación evolutiva unilineal, gemela casi de la idea de progreso que consideraba a la Historia como "un devenir ordenado y lógico, con una transmisión inevitable de unas fases inferiores a otras superiores". (Burke, 1984, p.25).

Las corrientes marxistas ortodoxas retomaron el concepto anterior estableciéndolo como dogma con la teoría de los cinco estadios económicos (comunismo primitivo; esclavismo; feudalismo; capitalismo y socialismo) convertidos en modelos rígidos ligados entre sí por un encadenamiento mecánico incapaz de dar respuesta a los interrogantes de los procesos reales, caracterizados por desfases, supresión de etapas, etc.

Hoy nos resulta claro que, como sostiene Chesnaux (1987, p.82): "... la evolución histórica es desigual. La línea típica de las sociedades de clase, de la esclavitud al capitalismo sólo se observa, y aún así no siempre, en los países del Mediterráneo y de la Europa Occidental. Grandes zonas se han mantenido durante mucho tiempo al margen de esta línea de desarrollo".

No postulamos con esto volver a las formas antiguas, ni que el dato, o el mero acontecimiento aislado o aún el actor individual sea lo único excluyente en la producción de conocimientos y enseñanza de la Historia. Es evidente la necesidad de diálogo constante entre la construcción de modelos teóricos y el intento de explicar procesos concretos, pero la Historia no debe olvidar ocuparse de casos particulares (Samuel, 1984, p.17):

"no sólo del modo capitalista de producción, sino de formas y épocas específicas de su evolución."

También en estos tiempos se superó la falacia que pretendía encontrar en la Economía la hermenéutica que por sí sola develase todos los aspectos de la vida de los hombres, sus trabajos así como sus ideas o sus manifestaciones artísticas. Hoy la materia histórica se nos presenta como totalidad dinámica, como MUNDOS DE VIDA que se resignifican continuamente por las acciones y fundamentalmente por las relaciones que entablan entre sí los hombres.

Lo histórico se nos aparece así como un cristal de muchas aristas y es justamente en la interrelación dinámica de los análisis sectoriales de la sociedad donde encuentra su campo. La tarea de la Historia, tanto en lo que hace a la producción de conocimientos como a la enseñanza de los mismos, consiste en totalizar, en reunir lo político, lo cultural, lo económico, lo artístico, etc., no como simple agregado de parcialidades, sino en la unidad que forman conjuntamente, como resultado de sus interacciones.

En cuanto a los actores, es evidente que se ha ensanchado el elenco, hasta incluir a la gente común del pasado, en sus trabajos y pensamientos, sin desembocar en una mitificación que vuelva a generar estereotipos.

Como dice Fontana (1975, p.54).

"la Historia debe ocuparse de todos los actores, individualmente y en los grupos sociales que se integran, y el objetivo de una Historia renovada debe ser hablarnos de aquello que afectó el mayor número posible de hombres, de aquello que marcó sus vidas y desdijo sus destinos".

Una historia de esta naturaleza no resultará un simple adorno ni su impacto se localiza sólo en el plano discursivo de la comprensión del proceso social en curso.

"Por el contrario, impregna la práctica misma de los agentes pues actúan, en uno u otro sentido, según el esquema que la Historia les ha conformado del movimiento de la sociedad". (Pereyra, 1985, p.21).

Por eso, el análisis de la Historia en el Ciclo Básico Unificado apunta a permitir que los alumnos elaboren un marco conceptual y procesen un cuerpo de conocimientos.

"... para ayudarlos a comprender el mundo en que viven, para que les sirva de arma en sus luchas y de herramienta en la construcción de su futuro". (Fontana, 1975, p.55).

El desarrollo anterior sólo pretendió sistematizar en un documento posiciones que subyacen dispersas en las planificaciones de docentes del C.B.U., alejados de los cánones de la Historia tradicional. Los aportes de los colegas en cada uno de los establecimientos ha hecho posible, con su tarea en las aulas, la realidad de una enseñanza diferente de la Historia, desterrando ese círculo vicioso plagado de fechas y datos fácticos irrelevantes.

Por eso como docentes de una disciplina de cara al mañana, el compromiso es desterrar la visión desesperanzada, casi apocalíptica del presente y futuro inmediatos, que nos hace transferir a los alumnos nuestras frustraciones. Lo anterior no debe inducirnos al error de plantear un panorama rosado e idílico, pletórico de vertientes, ignorando nuestra condición de país dependiente en un contexto donde los anhelos de una sociedad más justa y más libre parecen una antigüedad.

En momentos como los actuales que exigen reconstruir la imagen del pasado y recordar los desafíos superados por los hombres, es cuando la enseñanza de la Historia debe abonar la posibilidad de construir utopías entendidas como el impulso que nos oriente a imaginar un mundo distinto, como el elemento que, a partir de la recapitulación de la memoria, nos abra el horizonte de la libertad.

1.5 Conceptos y representaciones del Area Mundo Sociocultural.

A fin de permitir que los contenidos sugeridos desde primer a tercer año aborden problemas cada vez más complejos, es necesario que los alumnos procesen conjuntamente un marco conceptual y un cuerpo de conocimientos que permitan comprender la realidad social.

A esos fines se adjuntan los conceptos básicos que deberán construir los alumnos en esta área, con su correspondiente nivel de representación posible para los distintos años que integran el C.B.U.

La siguiente nómina no pretende constituirse en una enunciación taxativa que marque límites rígidos, sino sólo en un elemento de apoyo para los docentes que, en contacto directo con los alumnos, podrán conocer y potenciar sus posibilidades de aprendizaje.

Cada uno de estos conceptos a que deberán arribar los alumnos implicará un trabajo específico. Lo que se pretende con el cuadro es enfatizar la necesidad de que exista una "espiralación" en los contenidos y estructuras conceptuales, que retome lo ya trabajado en años previos y lo torne cada vez más complejo.

A lo largo del año, el adolescente alumno irá construyendo los conceptos y el cuerpo de conocimientos de cada disciplina, no entendido ésto como un conjunto de información que se transmite en forma acabada, sino desde la perspectiva de construcción teórica de

• cada una de aquellas. Lo anterior implica que los alumnos se acerquen a los métodos de investigación propios de cada ciencia. Por ello, sugerimos que al final de cada año se destine un espacio conjunto de reflexión sobre estas prácticas y los recursos y procedimientos puestos en juego.

Cuadro 1: Complejización de conceptos.

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
GEOSISTEMA: elementos relación recursos naturales	GEOSISTEMA SOCIEDAD SOCIEDAD PROCESO HISTORICO	GEOSISTEMA PROCESO HISTORICO
GRUPOS HUMANOS	RECURSOS HUMANOS	FUERZA DE TRABAJO
SECTORES ECONOMICOS CADENA PRODUCTIVAS	CADENAS PRODUCTIVAS	CIRCUITOS DE ACUMULACION
FUNCIONES URBANAS	SISTEMAS URBANOS	MEGALOPOLIS MACROCEFALISMO
CRECIMIENTO ECONOMICO DESARROLLO	DESARROLLO DEPENDENCIA	CAPITALISMO DEPENDIENTE CAPITALISMO CENTRAL
CONTINUIDAD Y CAMBIO	PROCESO	PROCESO
SUJETOS INDIVIDUALES (actores sociales)	SECTORES DOMINANTES Y SUBALTERNOS	CLASE SOCIAL
REPRESENTACIONES DEL MUNDO (ideas, creencias y valores	PROYECTOS SOCIO POLITICOS	IDEOLOGIA
PERSONALIZACION DEL PODER POLITICO	SISTEMA DE GOBIERNO	REGIMEN POLITICO
FORMA DE GOBIERNO	PODER INSTITUCIONALIZADO (constitución)	ESTADO
NORMAS	LEGISLACION	CONTROL SOCIAL

FUENTE: ELABORACION PROPIA.

2 - PROPUESTA DIDACTICA PARA EL PRIMER AÑO.

2.1 Local versus universal o la falsa antinomia.

El examen de la sociedad y el espacio local resultan los ejes seleccionados en la casi totalidad de los programas del Área Sociocultural. Según las planificaciones, dos razones parecieran incidir en esta decisión:

a) el desarrollo psicoevolutivo del alumno (de 13 a 14 años), que en esta etapa realiza procesos de pensamiento formal de manera incompleta.

b) considerar que el conocimiento del entorno más próximo resulta significativo para el adolescente.

Si bien no aparece en forma explícita, es evidente también que se cuestionaban los contenidos de los programas tradicionales, que prescribían el examen de una pretendida Historia y Geografía Universal, que en realidad sólo resultaba una crónica de los principales sucesos jurídico-político-militares de algunos países de Europa Occidental, con referencias aisladas a otras partes del mundo.

Desde hace tiempo entre los docentes existe consenso que esta visión parcial de la Historia y Geografía no sólo carece de significado para los jóvenes rionegrinos del futuro, sino que además contribuye a generar y afianzar una imagen incorrecta de la humanidad, en la que pareciera que sólo en una minúscula porción de la Tierra, Europa Occidental, tuvo lugar la "verdadera Historia".

En este contexto, la propuesta de analizar lo local e inmediato pretendió ser la respuesta al problema. Sin embargo, el trabajo en el aula con esta propuesta hizo emerger algunos cuestionamientos por parte de los docentes (1), ya que en las planificaciones del C.B.U. se eliminan casi por completo asuntos de historia antigua clásica y del Occidente Europeo Medieval, y tampoco se abren a considerar temas de otros continentes. Así como la historia de Europa de ser centro, pasa a estar prácticamente excluida, y como tampoco se incluyen elementos de análisis de otras latitudes, los alumnos difícilmente contarán con elementos que les permitan identificar el mundo oriental, occidental, africano, etc., ni entender el complejo escenario contemporáneo donde convergen múltiples sociedades complejas, cada vez más interrelacionadas.

Es evidente que, ante esta parcelación observada, surge el interrogante: ¿los contenidos desechados integran el conjunto de saberes generales que debe contar el adolescente? Si ésto es así, y la escuela pública no asume la responsabilidad de ponerlos al alcance de los alumnos contribuye objetivamente a la discriminación social, ya que los sectores sociales más favorecidos, que cuentan con distinto capital cultural derivado de su entorno, serán los únicos que tendrán oportunidad de ponerse en contacto con ellos. "El conocimiento es una herramienta de poder en la sociedad contemporánea.... el acceso al saber está asociado a la libertad, a la igualdad y a la lucha por ellas"(2)

(1) En Bariloche, por ejemplo, se ha llegado a discutir profundamente este asunto a partir de interesantes aportes de los docentes de C.B.U. 3 y 14 de esa ciudad.

¿Significa lo anterior que postulemos retornar a un esquema enciclopedista, prisioneros, como decía Bloch "del demonio de los orígenes"?

¿Es que no hay otra manera de abordar la enseñanza de la Historia que no nos remita al hombre de Neanderthal?. Según Agüerrondo (1990, p.47) "la dificultad para seleccionar temas y abandonar algunos, organizándolos según un criterio diferente, parece confirmar de un modo general la existencia de una situación dogmática y no científica con el conocimiento".

Desde esta perspectiva intentaremos un planteo didáctico que reorganice contenidos del Área Sociocultural para que los alumnos del primer año de la escuela media puedan no sólo decodificar su entorno, sino también ponerse en contacto con experiencias de sociedades diversas, con respuesta elaboradas por hombres y mujeres a problemas que afectaron sus vidas.

2.2 El punto de partida.

"Un camino de cien leguas siempre comienza por el primer paso".

Lao Tse.

La propuesta didáctica para el primer año del C.B.U. intenta lograr que el alumno aprehenda la realidad social como un todo complejo y dinámico, signado tanto por la continuidad como por cambios profundos, que no constituyó un único y simultáneo proceso para los pueblos que construyeron su existencia en todos los tiempos y espacios del ecúmene.

En este camino, el abordaje de la realidad socio-espacial local puede resultar un punto de partida, pero de ninguna forma constituirse en asunto excluyente. Por el contrario, más que un fin en sí mismo, es un ámbito de mayor concreción, próximo a los alumnos, donde podremos comenzar a operar para construir los conceptos centrales de cada disciplina del área y así aproximarnos a un mundo cotidiano sintetizado en un espacio concreto. También en su entorno más inmediato, el alumno podrá comprender que, en toda realidad social, existen actores con intereses contradictorios e instituciones variadas que imponen normas con pretensiones de validez que no necesariamente reflejan los intereses del conjunto.

El acercamiento al medio local no debe reducirse o transformarse en una crónica de la expansión municipal que refleje en forma excluyente la conciencia cívica de los sectores dominantes de la zona. En esta reconstrucción no debemos perder de vista, como recomienda González y González (1982, p. 42).

"... los hombres de estatura cotidiana, los capaces de ser profeta en su tierra, el transcurrir de la vida diaria, es decir aquella vida vivida por todos".(2)

(2) Área Mundo Sociocultural. Aportes para la discusión del Currículum.

Docentes C.B.U. N°3 y 14. Bariloche, 1990.

En este contexto, la Geografía aborda el espacio como producto social, a través del análisis de formaciones socioespaciales, que son el resultado de las relaciones dialécticas entre sociedad y espacio, mediatizadas por el trabajo. El análisis de la formación socioespacial local (ver cuadro 2) es el momento propicio para que el docente retome los conocimientos acumulados por el alumno en la primaria sobre los componentes fisiográficos del espacio, para que ahora examinados en su interrelación dinámica, pueda construir el concepto de geosistema.

De igual forma, este desarrollo simultáneo que se propone, permite que opere la transferencia de conceptos al análisis de realidades, así como romper con el viejo esquema tradicional que oponía la Geografía General a la Geografía Regional.

Por su parte, la Historia analizará distintas formaciones socio-culturales enfatizando en forma sustantiva la naturaleza de las relaciones que establecen entre sí los hombres en las distintas prácticas que conforman su realidad cotidiana, entendida como el ámbito donde opera la reproducción social. Sólo así podremos comprender que las sociedades históricas o formaciones socioculturales no son modelos teóricos ni áridos esquemas formales, sino fundamentalmente MUNDOS DE VIDA que hacen imposible reducir la explicación de la existencia de los pueblos sólo a las características del desarrollo de sus fuerzas productivas (ver cuadro 3).

Así, este concepto del mundo de la vida, al operar como articulador de la totalidad social permite superar viejas antinomias y unificar de nuevo lo que nunca debió separarse tan tajantemente es decir, cómo el hombre produce y como el hombre piensa ya que operan al decir de Thompson "como dos caras de la misma moneda".

La propuesta pretende retomar entre otros los aportes de la denominada "historia de las mentalidades", que para Le Goff (1985, p.143) nos remite "al mundo de lo cotidiano y lo automático, lo que escapa a los sujetos individuales de la Historia porque es el revelador del contenido impersonal de su pensamiento".

No postulamos sin embargo que el énfasis en lo cotidiano se reduzca a descripciones superficiales de las costumbres del pasado ni que implique desterrar del horizonte histórico "lo irrepetible". Por el contrario, "los hechos históricos particulares", si bien no serán ya el centro del análisis ni tendrán sentido por sí mismos, encontrarán su significado al considerarlos inmersos en un conjunto que los hace inteligibles. Al decir de Burke (1984, p.74),

"rescatamos los acontecimientos en tanto muestra de procesos sociales subyacentes, como representaciones de movimientos y grupos".

El propósito de Educación Cívica para primer año del C.B.U. es introducir al sujeto al conocimiento de las instituciones sociales básicas a partir de las existentes en su medio socioespacial y conectarlo con otras experiencias de la cultura universal con el fin de que establezca analogías y diferencias entre los distintos modos de vida de la gente.

La propuesta didáctica parte de un cuadro que sintetiza las instituciones presentes en toda cultura y sin las cuales sería inconcebible la vida social (ver cuadro 4).

Los antropólogos no han detectado ninguna sociedad en la que no existan estas instituciones básicas, que se constituyen casi como universales culturales, lo que prueba sin lugar a dudas la necesidad fundamental de las mismas. Pero al mismo tiempo se han hallado también una enorme variedad en los modos cómo estas instituciones responden a las demandas sociales. Por otra parte, el proceso de mundialización, al ponernos en contacto con pueblos ajenos a nuestra cultura nos permitirá reconocer que las prácticas recreativas, las costumbres familiares, los mores religiosos y otras pautas institucionalizadas difieren considerablemente. Las maneras de hacer las cosas en educación, economía y política acusan también gran variedad de una cultura a otra.

Esta combinación de universalidad y variabilidad constituye la dinámica de la cultura humana y no debe desconcertar a quien se de cuenta de la plasticidad y potencialidad del comportamiento social, ya que cada una de estas expresiones particulares constituye un horizonte único e irrepetible que enriquece a la humanidad en su conjunto. La gente es en cierto modo parecida en todas partes y al mismo tiempo distinta, pero afirmamos rotundamente que lo que une a los hombres es mayor que sus diferencias.

Los conceptos que articulan las distintas disciplinas integradas en el Área Mundo Sociocultural permitirán la comprensión de la realidad social como un todo complejo al considerarlo en su interrelación dinámica, tal como puede observarse en el cuadro 5.

2.3 Las sendas de lo universal.

Luego del abordaje del medio local, que implica el reconocimiento de lo inmediato y lo cotidiano, se propone analizar otras formaciones socioespaciales, tanto presentes como pasadas, con las cuales se puedan establecer comparaciones.

La posibilidad de establecer comparaciones entre formaciones socioespaciales emergentes en diferentes espacios y tiempos permitirá superar el esquema meramente descriptivo que prevalece en la escuela primaria y secundaria tradicional favoreciendo el desarrollo intelectual del alumno hacia la formación de una capacidad crítico-reflexiva sobre diferentes realidades.

De este modo, se aborda una instancia de mayor complejización y por otra parte tiende a revalorizar la función de la escuela como transmisora de saberes socialmente acumulados ya que este planteo, caracterizado por su flexibilidad, al poner en la mira la vida cotidiana de distintos pueblos de la antigüedad clásica, del occidente medieval o de espacios extraeuropeos nos permitirá examinar los elementos que, interrelacionados, conformaron la realidad social concreta de esos hombres y mujeres.

Este estudio de las sociedades humanas no debe volvernos a conducir al callejón sin salida de un enciclopedismo sin sentido. La meta es llegar a explicarnos en cada lugar y circunstancia ¿por qué estos hombres y mujeres vivieron de esta manera? ¿podrían hacerlo en forma diferente?

Asimismo los alumnos al distinguir rasgos similares y/o diferentes entre esas experiencias humanas con su presente pondrán en el tapete no sólo el tema de la continuidad y el cambio como parte de la dinámica de las sociedades, sino que además será el momento propicio para subrayar los distintos ritmos de cambio entre los aspectos que configuran lo social.

Con esta propuesta también apuntamos a que nuestros alumnos puedan superar la característica estática del pensamiento infantil y perciban que las modificaciones en la vida de los pueblos son bastante más profundas que la simple forma de vestir o las comidas ya que cambian valores, creencias, formas de gobierno, sistemas económicos, formas de relación con el espacio y por sobre todo, las distintas relaciones que entablan entre sí los hombres.

Una ventaja adicional es que ayudado quizás con un cuadro cronológico con grandes unidades continentales nuestros alumnos refuerzan conceptos de diacronía y sincronía concluyendo que no existió ni existe una sola línea válida de desarrollo universal, ni un molde que pauté rigidamente el esquema evolutivo de todas las sociedades, tal como pretende una visión eurocentrista de la historia.

La selección de formaciones socioespaciales propuestas (ver cuadro 1) para cada asentamiento del C.B.U. responde a la posibilidad de establecer comparaciones derivadas de la peculiar organización del espacio hecha por la sociedad, identificable a través de diferentes circuitos productivos.

Cabe aclarar que la propuesta no pretende ser rígida, sino que el cuerpo docente del área podrá realizar las combinaciones que crea convenientes para abordar organizaciones socioespaciales tanto semejantes como diferentes.

EJE CONCEPTUAL : EN SU DINAMICA DE CONTINUIDAD Y CAMBIO,
LAS SOCIEDADES CONCRETAS GENERAN ORGANIZACIONES
ESPACIALES Y FORMAS DE VIDA QUE EXPRESAN VALORES.

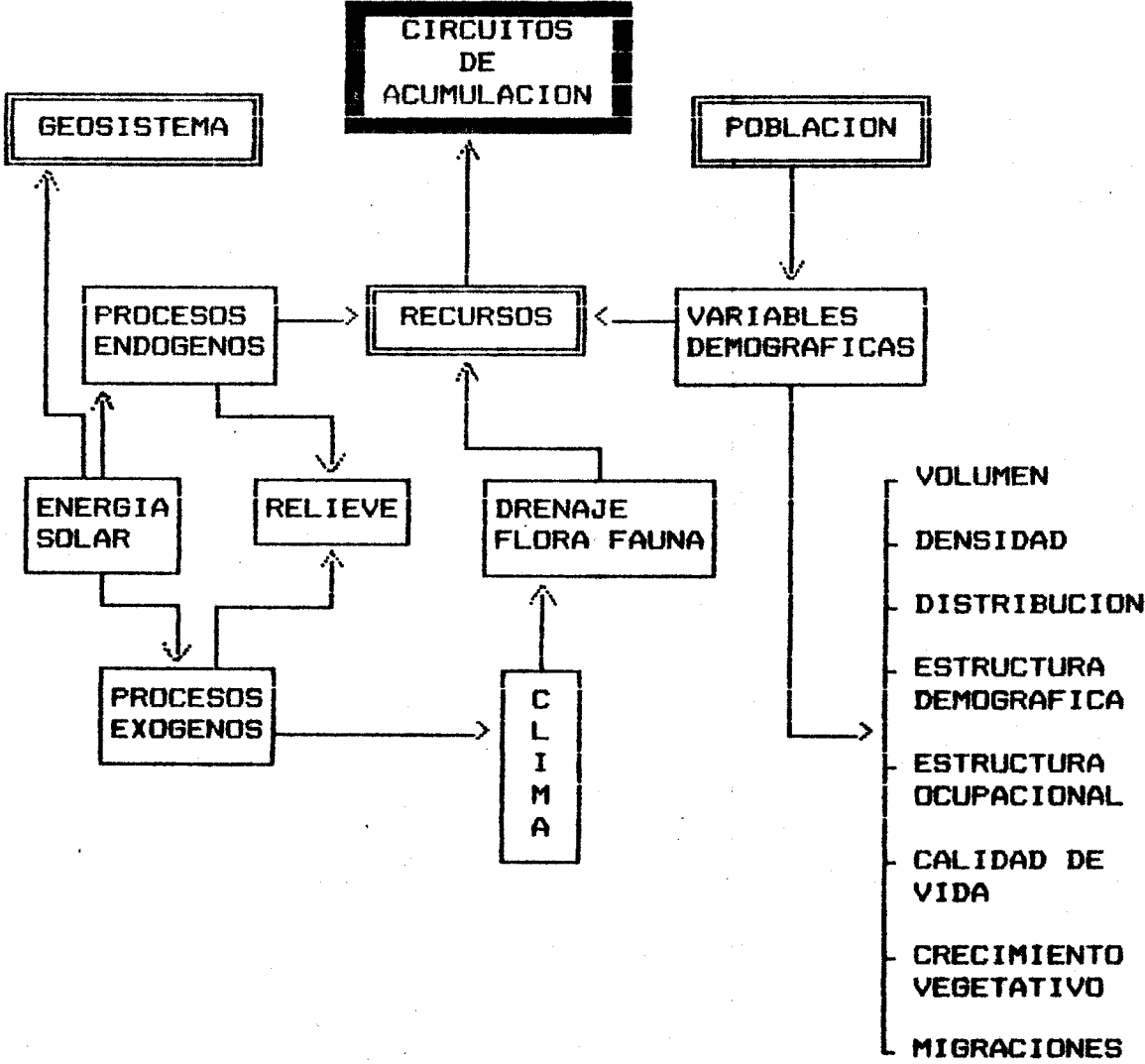
Cuadro 2: Contenidos sugeridos.

Formaciones socioespaciales sugeridas para cada asentamiento de C.B.U.

ASENTAMIENTO C.B.U.	FORMACIONES SOCIOESPACIALES.
<u>ALTO VALLE.</u> Agricultura bajo riego.	Culturas tributarias: Valle del Nilo, Mesopotamia. Europa Medieval: valles del Rin, Ródano, Po. Pueblos tributarios extraeuropeos: agricultura andina. Espacios no europeos: valles del Darling, Senegal, Ganges.-
<u>VIEDMA.</u> La ciudad en la historia.	Revolución neolítica: Creta, Atenas, Roma imperial. La ciudad medieval: París. La ciudad en el mundo prehispánico: Tenochtitlán y Cuzco. Ciudades que actualmente se caracterizan por el proceso de gestión: Brasilia, Moscú, Washington.
<u>LINEA SUR.</u> Los pueblos pastores.	Pueblos pastores: nómades o sedentarios: hebreos, mongoles, árabes. El espacio de partoreo común en la Edad Media. Pueblos de Australia.
<u>SAN ANTONIO OESTE.</u> Los pueblos marinos.	Fenicios, griegos y vikingos. El mundo mediterráneo. Las potencias marítimas de la modernidad europea. Japón en la actualidad: ¿una isla sin marina?
<u>ZONA ANDINA.</u> Pueblos de la montaña y del frío.	El Magdalenense. Las aldeas montañosas del medioevo europeo. Los esquimales. Grupos étnicos canadienses.
<u>CATRIEL.</u> Los pueblos extractivos.	El oro en la antigüedad. los reinos africanos. La plata en la europa medieval. Cuencas carboníferas de la Revolución Industrial. Los centros extractivos mineros en América colonial. El golfo Pérsico hoy.

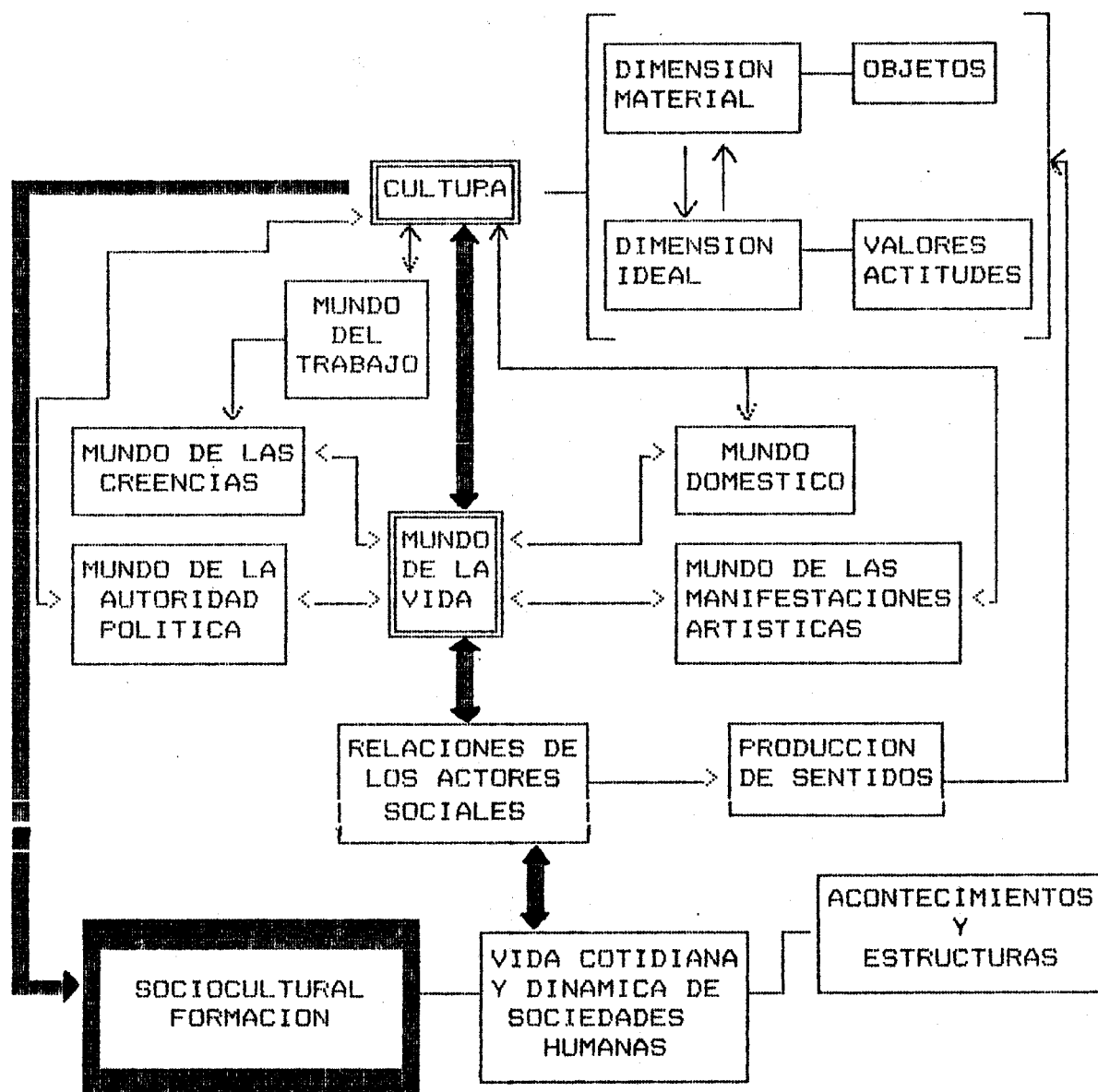
Fuente: elaboración propia.

Cuadro 3: Red conceptual para el estudio de una formación socioespacial.



Fuente: elaboración propia.

Cuadro 4: Red conceptual para el estudio de una formación sociocultural.



MUNDO DOMESTICO: Funciones del matrimonio. Las familias. Roles sexuales. El ámbito de lo lúdico: fiestas, etc.

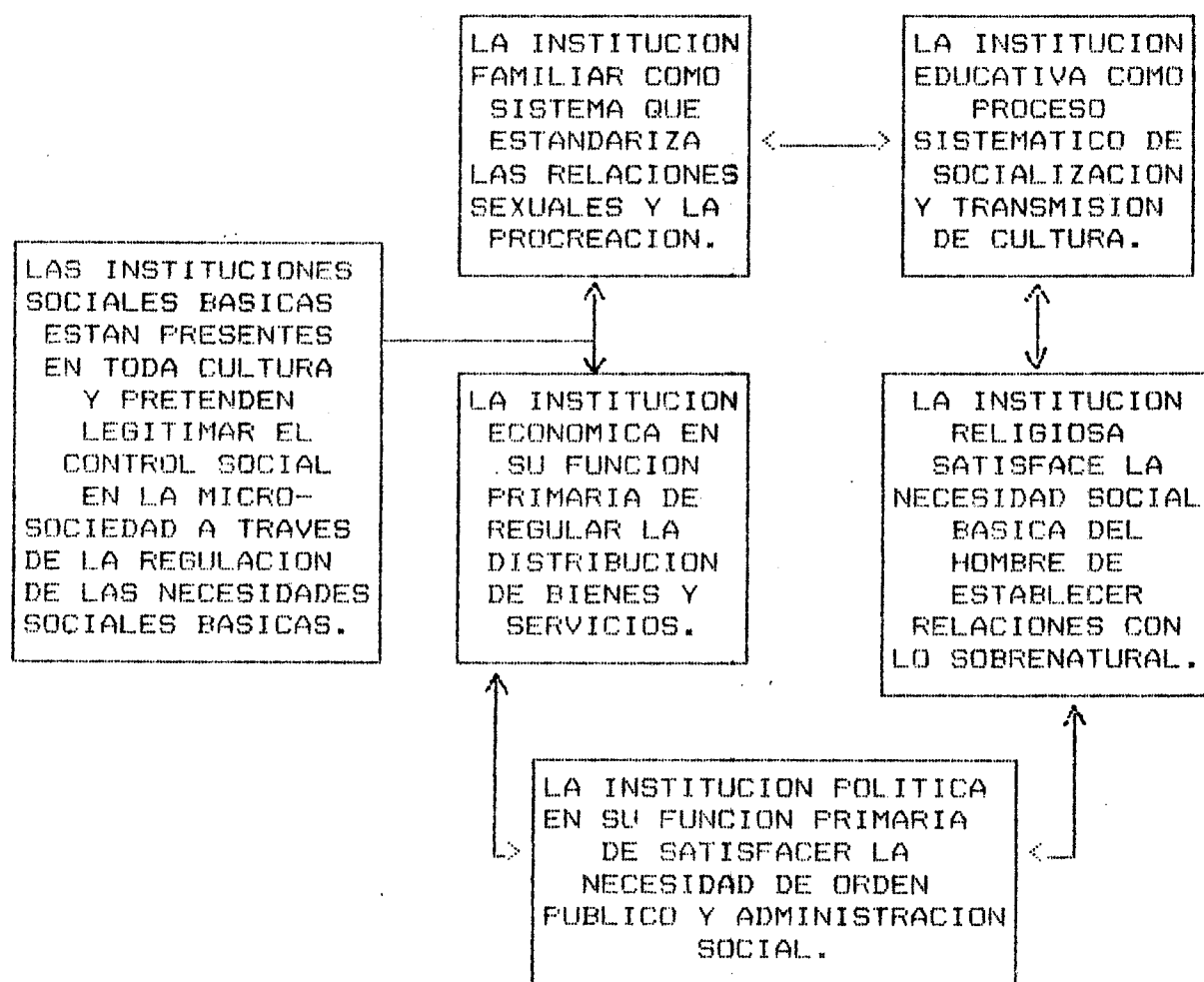
MUNDO DE LAS CREENCIAS: El hombre y lo sobrenatural. Mitos y prácticas religiosas. Representaciones del mundo.

MUNDO DEL TRABAJO: La tecnología y el uso de los recursos naturales. La economía y la satisfacción de las necesidades. La división del trabajo. La distribución de los productos. Actores sociales en el mundo del trabajo.

MUNDO DE LA AUTORIDAD POLITICA: La ordenación de las relaciones humanas. La ley y el orden. Formas de organización social.

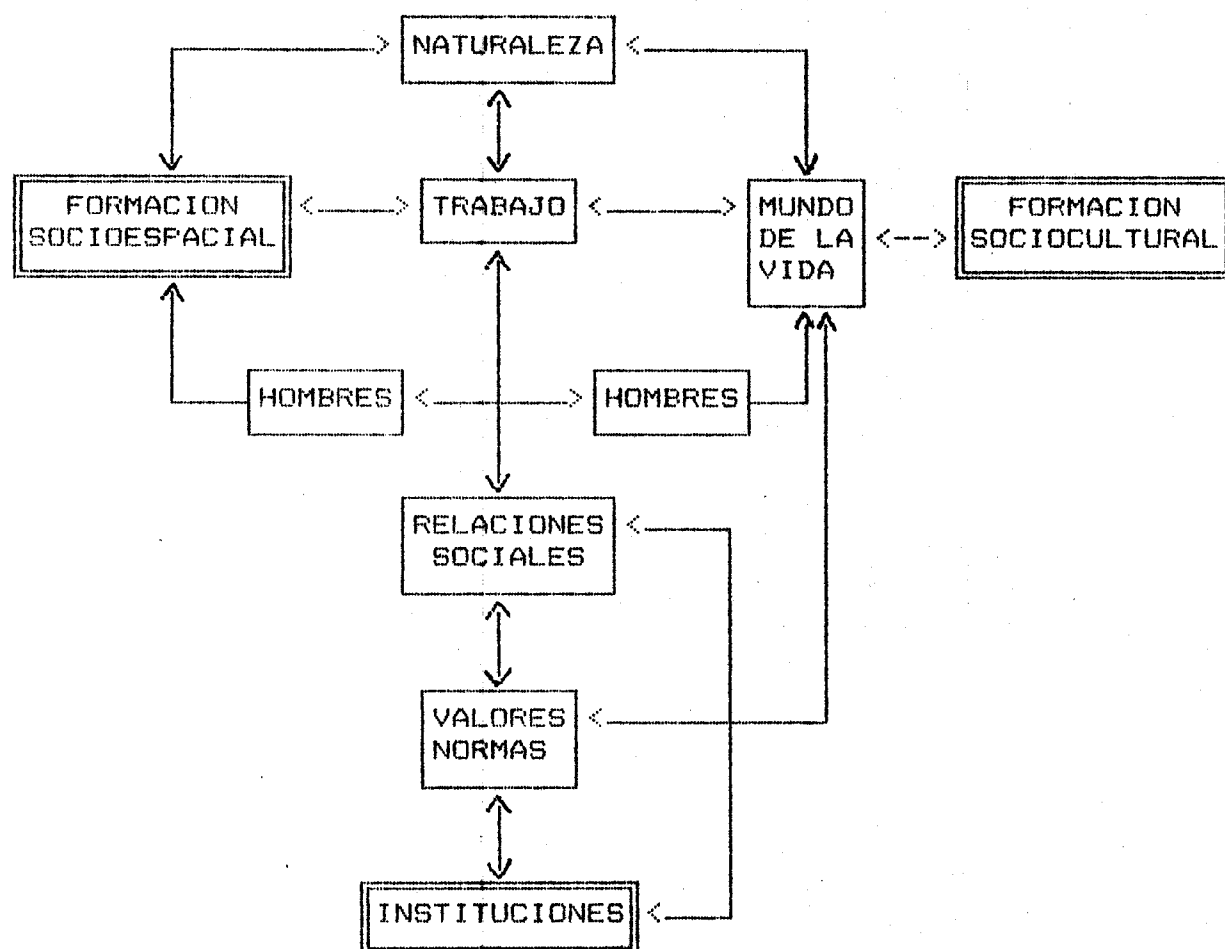
MUNDO DE LAS MANIFESTACIONES ARTISTICAS: El impulso estético.
El arte como categoría cultural.

Cuadro 5: Red conceptual para el estudio de instituciones sociales básicas.



Fuente: elaboración propia.

Cuadro 6: Diagrama síntesis de variables. Primer año.



Fuente: elaboración propia.

2.4. Temas sugeridos para los talleres integrales de primer año

- * Las creencias de los hombres.
- * Pueblos y naciones.
- * Las minorías.

3. PROPUESTA DIDACTICA PARA 2º AÑO

3.1. La Nación: algo más que un mosaico de regiones.

La propuesta del Área de Ciencias Sociales para 2º año estará centrada en el análisis del proceso de organización del espacio nacional, lo que resulta afín con la mayoría de las planificaciones realizadas por docentes del CBU para este año.

Sin desconocer que es imposible hacer inteligible este tema sin constantes referencias a marcos internacionales, especialmente a procesos socio-económicos y acontecimientos políticos que tienen como escenario a Europa Occidental, entendemos que debe estudiarse la conformación del espacio de los argentinos como una unidad de análisis. Consideramos que sólo un examen detallado de esta dinámica compleja y conflictiva permitirá interpretar críticamente nuestra realidad nacional actual.

Desde esta perspectiva, el centro de interés del Área será examinar las distintas etapas por las que atravesó nuestro país y los proyectos sociopolíticos que confrontaron en este proceso, que se tradujeron en una cambiante organización del espacio, condicionado en forma sustantiva por la vinculación con el mercado internacional en una situación de dependencia.

Si bien la propuesta para segundo año subraya variables económicas y sociopolíticas, no significa que ignoremos los demás elementos que conforman la vida cotidiana de la sociedad. A pesar de partir de un aspecto acotado de la realidad social, la meta será integrar elementos de otros terrenos que nos permitan reconstruir una imagen global.

En este contexto, es imposible pretender examinar cualquier período sin perder de vista a los protagonistas reales, por lo que una historia renovada no podrá ser meramente economicista o sociologizante, sino que tendrá que abrirse a todas las dimensiones de los hombres y mujeres concretos que cotidianamente forjan un presente y futuro histórico.

Del trabajo realizado en primer año, además de conceptos que se van haciendo más complejos, retomamos el énfasis en analizar la realidad social como un conjunto complejo de factores interrelacionados entre sí que se manifiestan en una dinámica de continuidad y cambio. También se subrayan los elementos que nos permiten conceptualizar una formación socioespacial que enfoca el ámbito nacional a partir de las configuraciones regionales. Por último, en el proyecto de Educación Cívica se potenciará el examen de las propuestas institucionales que caracterizaron cada período, así como los valores subyacentes en los modelos jurídico-políticos propuestos o concretados.

Analizar los distintos proyectos sociopolíticos que confrontaron en el proceso histórico nacional no implica reducirlos a una cronología descriptiva de las instituciones jurídico-políticas como se propone en los programas de Educación Cívica tradicionales. Ningún estudio de instituciones cosificadas, desarticuladas de un contexto socioespacial podrá explicar los conflictos por cristalizar modelos políticos, así como las luchas por la apropiación de estos espacios desde donde se legitima el

control, transformado en "orden social deseable" (Feorses Buriseau, 1976).

A partir de lo anterior examinaremos como se configura el Estado Nacional; y en este contexto plantearemos las diferentes propuestas económicas y políticas, con los correspondientes sectores sociales promotores y beneficiarios, caracterizada cada una por una organización espacial determinada.

Una constante para toda la propuesta de segundo año apuntará a sostener que la Argentina en su forma actual, no se presenta como modelo acabado desde el inicio de nuestra vida institucional independiente, sino que por el contrario, es el resultado de un proceso conflictivo donde se entrecruzan distintos proyectos de país contradictorios y en muchos casos antagónicos.

El peso de la tradición historiográfica ha tendido a privilegiar a la Nación (identificada con el mapa actual) como unidad fundamental del estudio histórico-geográfico y jurídico-institucional, como único objeto válido de estudio. Más aún, por esta misma concepción cuando se intentan incorporar contenidos regionales, tienden a adoptar la forma de historias o geografías provinciales "imaginadas como complemento del proceso nacional asumiendo sus mismos ejes temáticos o periodizaciones, con lo que se producen los mismos defectos que la historia tradicional" (Viard, 1989).

Desde el abordaje geográfico, las regionalizaciones de Argentina vigentes en la escuela media tradicional están determinadas fundamentalmente por criterios físicos, constituyendo espacios parcializados, determinados por límites rígidos que impiden el establecimiento de relaciones y la comprensión del todo.

Por eso, en esta propuesta para segundo año deseamos evitar que el análisis de procesos se limite a examinar situaciones desarrolladas sólo en el centro político del país, lo que equivaldría a reordenar contenidos sin plantear rupturas con la concepción anterior.

También deseamos incorporar los aportes de los docentes de Ciencias Sociales del CBU, especialmente las líneas de trabajo de: CBU Secundario Nº 11 (Villa Regina), CBU Nº 4 (Viedma) y CBU Secundario Nº 1 (General Roca) - claramente comprometidos con un examen crítico de nuestro pasado que no se reduce, como en los programas tradicionales, a la epopeya de formación del Estado encarnado en lo institucional.

Dentro de esta líneas proponemos intentar trabajar operando con un cuadro de doble entrada vertebrado a partir de "regiones históricas" y ejes temporales donde se reflejen elementos significativos que permitan una lectura diacrónica y sincrónica (Cuadro 7). No quiere decir esto que pretendamos reducir el análisis de los contenidos del área a la única confección de un gráfico con fines memorísticos. Por el contrario, estimamos que con este recurso, operando a modo de síntesis, se pueda comprender el complejo proceso histórico nacional con su cambiante organización espacial e institucional a lo largo del ciclo.

Entendemos que una región histórica es una formación socioespacial, que se constituye en objeto de estudio a partir de

la relación dialéctica sociedad-espacio en un momento histórico determinado, no reduciéndose a la acepción más difundida referida a antiguos reinos, principados, condados, etc. que existieron por lo común en estados de la Europa occidental hasta o durante el llamado "Ancien Regime" (Vila Valenti, 1983, p 216).

Hablar de regiones históricas no implica suponer que son completamente homogéneas en su interior, ni que sean entidades que en su conjunto se oponen a otras. Por el contrario, deseamos enfatizar la heterogeneidad estructural que existe en cada uno de estos espacios, donde actúan sectores dominantes y subalternos con intereses contradictorios.

3.2. Las Ciencias Sociales y la construcción de la idea nacional.

Historia y Nación.

La opción por no perder de vista los espacios regionales no debe inducirnos al error de subestimar la realidad nacional que emerge de ese proceso. Por el contrario, es esta dimensión la que permitirá resignificar los procesos locales.

Más aún, lo anterior cobra especial importancia en esta coyuntura donde parecen diluirse hasta perder sentido los lazos que nos vinculan entre sí a los argentinos desestructurando el tejido social básico.

Es incuestionable que uno de los objetivos de este desarrollo de las Ciencias Sociales de segundo año, especialmente en la orientación histórica, apunta a cimentar una idea nacional que ofrezca respuestas a las necesidades del presente.

A diferencia de Europa Occidental, donde la formación de las naciones fue un proceso lento y largo que precedió a la constitución de la Nación-Estado, en Argentina y varios países latinoamericano, el Estado precedió a la Nación. Como resultado, el concepto de nacionalidad no aparece como derivado de un proceso histórico de reconocimiento colectivo, sino que está bastante más ligado a una definición desde el Estado, que se impone como modelo homogeneizante y acabado para todo el país, sin tomar en cuenta el patrimonio cultural ni la memoria propia de las comunidades.

Pareciera así que existe una sola forma de ser argentina, como una esencia trascendente ligada a valores espirituales que adopta una forma prescriptiva en el discurso escolar.

Por el contrario, creemos que ningún modelo estereotipado de nacionalidad responde a las exigencias del presente. No hay rasgos eternos, ni repertorios ahistóricos que definan de una vez y para siempre a un grupo. "La identidad debe entenderse como un flujo constantemente renovado de experiencias formuladas en muchos niveles y lugares" (García Canclini, 1989).

La identidad nacional que pretendemos desarrollar en nuestros alumnos será principalmente un resultado de la construcción colectiva que surge como producto de un desarrollo histórico (social y espacial) específico en el que se generan formas de relación, códigos simbólicos, tradiciones, instituciones, etc., que sirven como base para el reconocimiento y valoración de su memoria como sujeto individual y colectivo.

Por eso ahora, la unidad de los argentinos podrá conformarse y reforzarse a partir de la diversidad, para que la idea nacional de nuestro tiempo se plantee como el espacio plural de la concertación y el diálogo.

Geografía y Nación.

Así como a través de Historia se apuntará a consolidar una idea de nacionalidad que responda a necesidades del presente, desde Geografía se tratará de desterrar el mito de que los argentinos tenemos una conciencia territorial defectuosa y "escaso amor a la Patria" porque es insuficiente la enseñanza sobre las cuestiones de límites (tanto las solucionadas como las pendientes). En la base de esta argumentación se encuentra otra - no siempre explícita - que asimila soberanía con límites políticos.

Nuestra propuesta se opone a la línea de pensamiento que, en el insuficiente conocimiento geográfico de la Nación encuentra la causa de "la falta de amor y arraigo a la Patria". Uno de los autores que mejor representa esta corriente, y que siendo arquitecto ha escrito sobre enseñanza de la Geografía es Patricio Randle (1986, p. 36), quien no escatima esfuerzos en otorgar a esta ciencia un papel fundamental en la legitimación del orden social vigente. "Un conocimiento razonado y maduro de las potencialidades del territorio nacional logra la inserción funcional de cada ciudadano en su propio rol y el arraigo cabal de todos en calidad de hijos de la tierra".

Nuevamente, la falta de reflexión y de producción teórica por parte de los geógrafos deja espacios libres sobre cuestiones esenciales que son ocupados por no-geógrafos.

Desde la ruptura epistemológica con el paradigma positivista que hemos planteado al comienzo, el estudio del espacio nacional se abordará como espacio valorado por los hombres y mujeres que lo habitan en un momento histórico determinado, por lo que los conceptos "soberanía", "frontera", "espacio vital", "geopolítica", necesitan ser redefinidos.

Educación Cívica y Nación.

Del mismo modo que la Historia y la Geografía se proponen una ruptura con el modelo positivista, la Educación Cívica también pretende tal cometido desde un abordaje de las instituciones que supere la idea de que las mismas son meras abstracciones descontextualizadas de los procesos socio-económicos y políticos que se desarrollan en nuestro espacio nacional.

La concepción tradicional ha contribuido a asignar a la Educación Cívica un rol subalterno en el conjunto de las disciplinas, ya que la ha reducido a una nomenclatura de contenidos destinados a reforzar el orden social vigente.

Así, por ejemplo, el enfoque que hace de la Constitución Nacional una enunciación de artículos se redefine a partir de analizar la misma como un modelo de país.

Asimismo, la idea de que la Nación encuentra su expresión más acabada en la sola exaltación de los símbolos patrios, sin una referencia al país concreto y real, y la representación de un

"deber ser" impuesto y no construido por acuerdos democráticos, necesitan ser reelaboradas desde un enfoque crítico de la realidad social.

3.3. Acerca de la periodización y la regionalización.

La periodización presentada en el cuadro no es en modo alguno taxativa. En tal sentido, tanto la perspectiva del cuerpo docente como el énfasis con que se decida destacar algún aspecto especial (económico, político, social, demográfico, etc.) pueden alterar como es obvio estos cortes.

La periodización no es un rígido molde impuesto a priori. Es el mismo objeto de estudio el que la impone, en tanto estos "marcos" en que encuadramos nuestra tarea, indican básicamente la existencia de cambios cualitativos importantes en la materia que deseamos estudiar y por lo tanto resultan sugeridos por la articulación con que lo histórico mismo se presenta.

Respecto de la regionalización adoptada cabe decir algo similar, puesto que la misma pretende contribuir al logro de la comprensión del "todo nacional". Lejos está de presentarse como fin en sí misma y como esquema rígido e inamovible. No obstante, la propuesta se basa en el trabajo desarrollado por historiadores, geógrafos y científicos políticos al analizar la estructuración del espacio argentino. En tal sentido recomendamos la utilización de "El País de los Argentinos", puesto que aborda la configuración espacial regional-nacional desde un enfoque integrador de las ciencias sociales.

Cuadro 7: Proceso de configuración del espacio argentino.

Regiones históricas	NO	NE	Centro	Cuyo	Litoral		Patagonia	Chaco
					Fluvial	Bonaerense		
Ejes temporales								
Mundo prehispánico								
Mundo colonial								
Mundo de la Argentina criolla								
Mundo de la Argentina "gringa"								
Mundo de la sociedad de masas								
Mundo de la Argentina de hoy								

3.4. Temas sugeridos para los talleres integrales.

- * Las vías de comunicación
- * El mapa de la pobreza en Argentina

SEGUNDO AÑO

EJE CONCEPTUAL	SUB-EJES	IDEAS BASICAS	CONTENIDOS SUGERIDOS
El proceso de formación del Estado argentino, concretado a partir de un proyecto socio-político dominante, se plasmó en una cambiante organización del espacio regional y nacional condicionado en forma sustantiva por la articulación con el mercado mundial en una situación dependiente.	1. EL MUNDO PREHISPANICO	Los geosistemas y las formaciones del mundo prehispánico presentan una gran heterogeneidad que evidencia la falta de articulación regional de los espacios.	- Los sistemas naturales que dieron lugar a las regiones históricas: Noroeste: un altiplano árido. Cuyo: diversidad y unidad. Centro: el dominio de las sierras pampeanas. Litoral fluvial y bonaerense: una llanura húmeda. Chaco: calor, humedad, y escasos metros sobre el nivel del mar. Patagonia: de meseta inhóspita a espacio valorizado. Noreste: un espacio "encerrado" por los ríos - Formaciones socioculturales americanas : grupos étnicos asentados en el actual territorio Argentino. Estudio de casos comparados - El indio como categoría jurídico- política su problemática actual.
	2. EL MUNDO COLONIAL	La condición de dominio colonial impuesta a América en el contexto del mercantilismo español condiciona la ocupación del espacio colonial en relación con los circuitos económicos emergentes	- El recurso potosino y la estructuración del espacio colonial: Un noroeste favorecido y un litoral deprimido. - Asentamientos poblacionales en el virreinato. Lima: "madrastra" de Buenos Aires. Los jesuitas en el NE. - El giro del siglo XVIII: importancia geopolítica del Atlántico Sur. Buenos Aires y el tratado de asiento negrero. La expansión portuguesa y el Virreinato del Río de la Plata. Reordenamiento de cadenas productivas. - Actores sociales en la colonia. Los trabajos forzados. La urbanización colonial. La mapuchización de la Patagonia. - La conquista como problema. La colonia como status jurídico-político: el trasplante de las instituciones españolas.

EJE CONCEPTUAL	SUB-EJES	IDEAS BASICAS	CONTENIDOS SUGERIDOS
	3. EL MUNDO DE LA ARGENTINA CRIOLLA	La ruptura del orden colonial en el espacio rioplatense genera conflictos entre sectores dominantes regionales por la vinculación con el mercado mundial.	. La prédica del libre comercio y las invasiones inglesas. La Revolución de Mayo y la ruptura del orden colonial. La Revolución en el interior: Alto Perú: una revolución con contenido social. Tucumán y Cuyo: revolución con estabilidad. Salta: la propuesta de Güemes. Banda Oriental: la Revolución en la perspectiva de Artigas. . Disputas regionales por el acceso al mercado internacional. Quiebra del circuito altoperuano. Expansión de la campaña bonaerense. Sectores comerciales y sectores ganaderos. - Actores sociales y vida cotidiana en la Argentina criolla. Testimonios de viajeros. Las sociedades en el período de las autonomías provinciales. - Contenido filosófico-político de la Revolución de Mayo. Ensayos institucionales independientes. La fórmula alberdiana y la Constitución Nacional. Federalización de B.A.
	4. EL MUNDO DE LA ARGENTINA GRINGA	La formación del Estado nacional y del sector dominante articulados en un proyecto socio-político liberal impulsan la ocupación del espacio interior en el marco de la litoralización del país.	- Los recursos pampeanos y la estructuración del espacio. Introducción de nuevas cadenas productivas orientadas al mercado externo (ganado, cereales) e interno (azúcar, vino). La gran inmigración. El rol de los ferrocarriles y la urbanización. - El proyecto de la generación de 1880. Conformación del sector dominante en Argentina, en el ámbito nacional y regional. Conflictos por distribución de beneficios del modelo liberal agroexportador. Actores sociales y vida cotidiana. - La disputa por el poder. Surgimiento y desarrollo de los partidos políticos modernos.

ANEXO

Proceso histórico de configuración del espacio argentino

El siguiente desarrollo tiende a operar solamente como un esquema general que sirva de guía para contextualizar coyunturas, acontecimientos, etc.

Así, en la primera etapa señalada en el cuadro, correspondiente a las sociedades aborígenes, al identificar el sistema de vida y relación con el espacio de algunos grupos étnicos asentados en la superficie del territorio nacional, concluiremos que en este período caracterizado por la heterogeneidad¹, los espacios no aparecen articulados con un sistema regional.

En la segunda etapa, la condición de dominio colonial impuesta a América en el contexto del mercantilismo español, condiciona la ocupación del espacio en relación con los circuitos económicos emergentes. Por eso la estructuración de la economía altoperuana determina el rol preponderante del NO, por su carácter de abastecedor del centro minero potosino, mientras que las otras zonas aparecen desconectadas entre sí, e incluso articuladas con otros espacios (por ej. Cuyo con el mercado trasandino). Mientras tanto, el litoral fluvial o bonaerense, no registra un crecimiento económico tan dinámico como las otras regiones y B.A. con su puerto "cerrado", parece languidecer bajo la égida de su "madrastra", Lima, tal como señalan los viajeros de la época.

Sin embargo, a lo largo del siglo XVIII, se modifica esta realidad, ya que las disposiciones del tratado de Utrecht y de Asiento Negrero, unido a la importancia creciente del Atlántico Sur, generan el crecimiento de B.A. Esta tendencia se consolida con la creación del Virreynato del Río de la Plata, con capital en B.A., oxigenada su aduana con la salida de la plata potosina, que también se incluye dentro de la nueva jurisdicción administrativa creada por los Borbones.

La heterogeneidad entre las regiones que conforman el Virreynato, unido a las dificultades para vertebrar una sólida articulación entre estas unidades dispersas resultará uno de los problemas centrales del período siguiente.

Así, sin que los casi cincuenta años transcurridos durante el Virreynato, permitieran articular regiones y/o generar lazos de unidad, la ruptura del orden colonial y la quiebra del circuito altoperuano desencadenan un complejo proceso signado por los conflictos entre sectores dominantes locales derivados en muchos casos por la vinculación con el mercado internacional. También en este contexto se verifica el ascenso del espacio litoral, la expansión de la campaña bonaerense y la emergencia de nuevos sectores sociales como los ganaderos.

¹ Por ejemplo mientras en el NO tenemos asentamientos diaguitas, con agricultura incipiente, vinculados con el horizonte cultural quechua-aymará, en Patagonia encontramos grupos de cazadores-recolectores.

No obstante cabe puntualizar que los sectores sociales no aparecen aún completamente cristalizados, ya que paralelo a la conformación del Estado Nacional se opera la consolidación de la clase dominante de la sociedad argentina (Ansaldi, 1987).

El período de construcción del Estado Argentino (1810-1880) estuvo signado por la turbulencia, constituyéndose en decisivo para la historia argentina, ya que a la Revolución de Mayo siguió la guerra y la interrupción del tráfico con el Alto Perú. "Desmembramiento económico y fragmentación política eran dos caras de la misma realidad y B.A. vio cuestionada su posición hegemónica también en el campo político". Asimismo esta etapa se caracterizó por reiterados ensayos institucionales que pretendían encontrar la fórmula de reemplazo de la dominación española. A partir del modelo de país legitimado en la Constitución Nacional de 1853, seguido por el triunfo de B.A. sobre la Confederación (1861) y el predominio porteño se reconstruyó sobre la base de la consolidación del poder en manos de una élite formada por una burguesía capitalista.

Por otro lado surgía un nuevo ordenamiento del comercio de ultramar en el que se perfilaba la hegemonía de Gran Bretaña.

Entre 1880 y 1930 - consolidado el régimen político - el país se incorpora al mercado mundial y al esquema de la división internacional del trabajo como productor de materias primas y alimentos y consumidor de capital, manufacturas y mano de obra.

El espacio que se valoriza en este momento es el de la Pampa Húmeda que se ocupa en forma extensiva a partir del FFCC y la inmigración, puesto que era el que más se adecuaba al proyecto agroexportador.

Esto ha originado explicaciones que encubren la realidad conflictiva entre grupos sociales, justificando dicho proyecto como la única alternativa, basándose en el argumento de que hay espacios mejor dotados de recursos naturales que otros, de lo que resultan regiones beneficiadas y otras condenadas a la resignación.

Fuera de la Pampa Húmeda, varios espacios incorporaron circuitos productivos destinados al mercado interno (azúcar en Tucumán, vinos en Cuyo), como resultado de la inserción de las burguesías en el proyecto nacional.

Entre 1930 y 1955 - en un marco político de alternancia en el poder de civiles y militares - se desarrolla el período de industrialización para sustituir importaciones. En efecto, el agotamiento de la fase anterior se produce cuando la crisis de 1929-30 afecta la capacidad de compra de las naciones industrializadas. En consecuencia, se expanden rápidamente en nuestro país las industrias que producirán los bienes de consumo que antes se importaban. La localización de esas plantas industriales intensificó el proceso de litoralización, ya que se implantaron allí donde existía infraestructura, fuerza de trabajo y mercado consumidor. Este proceso que fue un nuevo ajuste a la estructura de dominación, consolidó el macrocefalismo que se venía perfilando, y al mismo tiempo facilitó la inserción de las clases subalternas en el mercado laboral de la industria.

Durante el período de sustitución de importaciones se fue dando la declinación del ~~Reino Unido~~ **CENTRO PROVINCIAL DE INFORMACION EDUCATIVA** mundo y la

consolidación de Estados Unidos como país hegemónico, proceso al que coadyuvaron las innovaciones técnicas (el "paradigma de la producción en serie", según Alfred Marshall) así como la necesidad de atender la creciente demanda de los países "amigos" durante la II Guerra Mundial.

La dominación del capital norteamericano en la Argentina (así como en el resto de América Latina) se agudiza con el agotamiento del período sustitutivo de importaciones (hacia 1955) y tiene como principal actor a la empresa transnacional. Estas son grandes corporaciones que, dotadas de gran tamaño y poder financiero, invierten en el extranjero como nuevo instrumento de rivalidad oligopólica. Finalmente, EEUU asume la parte mayoritaria de la financiación externa de Argentina, proceso que durante la década de 1970-80 incrementará la deuda externa del país.

4. PROPUESTA DIDACTICA PARA TERCER AÑO

4.1. América Latina: una unidad de análisis.

"Nos han impuesto el desprecio como costumbre. Y ahora nos venden el desprecio como destino". Semanario Brecha, Montevideo, Julio de 1990.

Se han ensayado varias denominaciones para el espacio que se extiende desde el sur del río Bravo hasta el Cabo de Hornos, pero poco se ha dicho sobre la singularidad del mismo, que abarca realidades tan distintas como la de Panamá y Argentina o Cuba y México.

Los rasgos que permiten individualizar a América Latina como una unidad de análisis no descansan por cierto en los aspectos físicos sino que emergen de la situación dependiente en que este espacio se incorporó al contexto mundial. Esta situación claramente establecida durante el dominio colonial sólo se modificó parcialmente con la independencia política de los estados latinoamericanos, ya que la hegemonía económica inglesa y norteamericana después impusieron sus reglas en este universo fragmentado.

Derivado de este proceso América Latina se nos aparece hoy unificada no sólo a través de un pasado compartido sino fundamentalmente por problemas comunes que no pueden ser comprendidos recurriendo a variables aisladas.

Actualmente América Latina sufre los efectos de una prolongada crisis que se profundiza progresivamente a la vez que se renueva, adoptando facetas antes nunca vistas en lo financiero, lo económico, lo militar. En lo político, esta situación se manifiesta en las democracias estructuralmente débiles impuestas en muchos países que han resultado incapaces de satisfacer las necesidades elementales de las mayorías (ver Wettstein, German, 1990, y Lemos, 1990).

4.2. El desafío de comprender lo nuestro.

Analizar la problemática latinoamericana desde América Latina implica una visión distinta a la eurocéntrica impuesta por los países centrales consagrada en los manuales escolares.

Es un desafío conocer a partir de una perspectiva latinoamericana interrogando al pasado desde el hoy, no sólo para comprenderlo sino para ejercitar la aventura del pensamiento y poder imaginar un futuro distinto al que emerge de las tendencias del presente.

Tenemos que escapar al determinismo histórico y geográfico que nos encasilla en amargas condiciones de vida y superar la "filosofía de la inferioridad latinoamericana" que se ha hecho carne en nosotros". En los alumnos debemos cambiar la aceptación de la inferioridad por el vigor de la potencialidad, superando las inhibiciones impuestas desde casi quinientos años.

Las interpretaciones de América Latina vigentes en la escuela secundaria tradicional parten de una corriente de pensamiento

"colonizado" que asume acríticamente las denominaciones de "países subdesarrollados" o "en vías de desarrollo". Con estas categorías no se hace más que adherir a las teorías elaboradas desde las naciones desarrolladas que intentan colocarnos en estados previos, que resultan etapas normales del proceso de crecimiento de los países, reforzando la idea de un único proceso universal y unilineal.

Hoy parece estar más que nunca en la mira el tema de la integración de América Latina. Sin embargo, esta propuesta presente en varios discursos gubernamentales parece responder a una lógica de integrar espacios económicos ampliados a la manera de la Comunidad Económica Europea. Desde esta perspectiva resulta nuevamente, como tantas veces antes, que América Latina debe adaptarse a moldes impuestos desde fuera que alimentan un americanismo estratosférico vigente en las reuniones y conferencias internacionales.

La unidad de América Latina basada exclusivamente en ideales utilitarios carece de futuro pues no desata la fuerza potencial de nuestros pueblos. La voluntad para concretar la integración debe necesariamente surgir de los propios latinoamericanos como garantía de su permanencia.

Desde esta perspectiva, analizar en las escuelas problemas latinoamericanos se convierte en una herramienta fundamental e imprescindible en el camino de concretar una integración "desde nosotros". Sólo así podremos desandar las sendas abonadas por historias y geografías "nacionales" que ofrecían una visión estereotipada de "los otros". Desde la escuela, por ejemplo, los argentinos nos asumimos como los principales gestores de la independencia de Chile y Perú, ignorando las luchas de esos pueblos y nos forjamos una imagen negativa de los venezolanos a partir de la dicotomía San Martín - Bolívar. También la Geografía contribuyó a formar percepciones distorsionadas a través de presentar una Bolivia condenada a la pobreza ancestral por la crudeza de las condiciones naturales del altiplano mientras que México se configuró como sinónimo de cactus y "sombrerudos" durmiendo o cantando en vez de desarrollar actividades productivas.

4.3. Problemas y procesos.

La propuesta de trabajo para tercer año, centrada en el análisis de América Latina se construye a partir de conceptualizar problemas que adquirieron una expresión particular en contextos específicos y coyunturas determinadas, pero que persisten como grandes temáticas en la actualidad.

Si bien no descartamos el punto de partida, enfatizamos los procesos de conformación y consolidación relativa de los estados nacionales latinoamericanos por considerar que estos problemas son los que mejor pueden contribuir para la comprensión crítica del presente por parte de los alumnos².

² Deseamos aquí retomar aportes de los docentes de CBU de Choele Choel y Río Colorado que en sus programas de trabajo para tercer año incorporan aspectos de la actualidad latinoamericana.

Consideramos asimismo que tercer año es el marco propicio para establecer analogías y diferencias con las cuestiones analizadas en segundo año, y también rescatar la propuesta metodológica implícita, es decir, combinar los ejes espacio-tiempo.

También deseamos puntualizar que los procesos sugeridos no deben ser necesariamente examinados en su totalidad. En el marco de gran flexibilidad que caracteriza a las propuestas abiertas, los docentes podrán seleccionar aquellos que consideren más relevantes o incluso subrayar a lo largo del año el desarrollo histórico de uno o dos países.

Por último, los contenidos sugeridos se complementan con las propuestas para los Talleres Integrales.

4.4. Temas sugeridos para los talleres integrales.

- * La descolonización en América Latina, Asia y Africa
- * El indio hoy
- * Las fronteras
- * La esclavitud en América Latina

EJE CONCEPTUAL	SUB-EJES	CONTENIDOS SUGERIDOS
AMERICA LATINA: UNA UNIDAD DE ANALISIS	1. El punto de partida de los estados latinoamericanos	- Heterogeneidad natural y cultural. - Choque de culturas. Relación dominador-dominado. - Políticas indígenas.
	2. Las monoculturas como factor de organización del espacio	- ¿Qué, para quién, y cómo producir?. El problema de la propiedad territorial. - Consolidación de la minería en el Pacífico. El proceso paulistano en Brasil, las plantaciones tropicales. - Liberalismo y nacionalismo en América Latina. Los sectores dominantes locales. Surgimiento del Estado nacional en América Latina.
	3. Los nuevos actores de la urbanización.	- Factores de crecimiento de las ciudades, funciones y morfología urbana. Especificidad del proceso de urbanización de países dependientes. Macrocefalismo. - Conflicto con las viejas élites. Emergencia de los sectores medios. Estudios de caso: la revolución mexicana, batllismo en Uruguay, aprismo en Perú. Chile: Alessandri. - Democratización del poder político. Los partidos políticos modernos en América Latina.
	4. Los actores de la industrialización dependiente.	- Estructura demográfica y ocupacional. Población de "la ciudad" y "el campo". La inmigración. El keynesianismo responde a la crisis de 1929. - Efectos de la crisis de 1930 en América Latina. Sustitución de importaciones. Estudios de caso: El barguismo en Brasil, el cardenismo en México. - El estado intervencionista. Rol del sector público en el proceso de industrialización. Militarismo.
	5. Relaciones América Latina - Estados Unidos	- Las multinacionales. Rol de las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales. - La Alianza para el Progreso. La Comisión Económica para América Latina. - Intervenciones extranjeras en América Latina: Cuba y Puerto Rico, México, Caribe y Centroamérica.

EJE CONCEPTUAL	SUB-EJES	CONTENIDOS SUGERIDOS
	6. Las propuestas de cambios	- La cara interna de las deudas externas latinoamericanas. Crisis mundial y su impacto en América Latina. - Democracia formal y real en América Latina. Movimiento sociales y políticos. Democracia, dictadura, socialismo. Estudios de caso: Revolución cubana, velazquismo en Perú. La vía democrática al socialismo: Allende en Chile. La década de 1970-1980 en América Latina. - Políticas de ajuste en América Latina.

BIBLIOGRAFIA

- ANSALDI, W. 1987. "Estado y sociedad en Argentina del siglo XIX". B.A., CEAL.
- ARIES, P. 1988. "El tiempo de la historia". PAIDOS.
- BAILEY, P. 1981. "Didáctica de la Geografía". CINCEL KAPELUSZ, Madrid.
- BENEJAM ARGUMBAUM, P. 1988. "Los contenidos de las Ciencias Sociales". Cuadernos de Pedagogía, Nº 168, Barcelona.
- BOTANA, N. 1987. "El orden conservador". HYSPAMERICA.
- BOURDIEU, P. 1990. "Sociología y cultura". GRIJALBO, México.
- BURDEAU, G. 1976. "Método de la ciencia política". Ed. DEPALMA.
- BURKE, P. 1984. "Historia popular o historia total". en: Historia popular y teoría socialista. CRITICA GRIJALBO, Barcelona.
- CANTON, D., J. L. MORENO y A. CIRIA. 1989. "La democracia constitucional y sus crisis". PAIDOS.
- CARR, E. 1985. "¿Qué es la Historia?". PLANETA.
- CARDOSO, C. y H. PEREZ BRIGNOLI. 1977. "Los métodos de la Historia. Introducción a los problemas, métodos y técnicas de la Historia". GRIJALBO, México.
- CASTELLS, M. 1974. "Problemas de investigación en Sociología humana". SIGLO XXI, México.
- CASTROGIOVANNI, ? y GOULART. 1990. "Uma contribuica o a reflexao de Ensino de Geografia". En: Geografia: pesquisa e pratica social. MARRO ZERO, San Pablo.
- CENTRO EDITOR DE AMERICA LATINA. "Atlas total de la República Argentina: Atlas demográfico". B.A., 1987.
- CERUTTI, A. 1989. "El neoevolucionismo en Darcy Ribeiro". UNAM, México.
- CIRIA, A. 1975. "Partidos y poder en la Argentina moderna (1930-1946)". EDICIONES DE LA FLOR.
- CONSEJO NACIONAL TECNICO DE EDUCACION. 1981. Revista "Educación" (dedicada a Enseñanza de Ciencias Naturales y Sociales), . México.
- CHABOD, F. 1987. "La idea de Nación". FONDO DE CULTURA ECONOMICA.
- CHESNEAUX, J. 1987. "¿Hacemos tala rasa del pasado? A propósito de la historia y los historiadores". S. XXI, México.
- DE PAW, C. y otros. (UNSL). "Ciencias Sociales en la escuela. Enfoque y compromiso". Ponencia presentada en el V Congreso de Docentes y Técnicos en Ciencias Sociales. Mendoza, Septiembre de 1989.

- DIFRIERI, H. 1969. "Informe del relator". En: Anales de la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos. Tómo XIII, B.A.
- DUVERGER, M. 1975. "Sociología de la Política". Ed. ARIEL.
- FICHTER, J. H. 1980. "Sociología". Biblioteca HERDER.
- FIGUEIRA, R. y otros. 1977. "Geografía, ciencia humana". CEAL, B.A.
- FINOCCHIO, S. 1989. "Programas y textos en la historia de cuatro asignaturas de nuestra escuela media: Historia, Lengua, Educación Cívica y Física". En: Propuestas (FLACSO) Nº 1, B.A.
- FONTANA, J. 1975. "La Historia". SALVAT, Madrid.
- FONTANA, J. 1982. "Historia. Análisis del pasado y proyecto social". GRIJALBO, Barcelona.
- FOSSAERT, R. 1987. "Las identidades" En: La teoría y el análisis de la cultura. SEP-COMECSO, México.
- GARCIA CANCLINI, N. 1989. "Cultura de frontera". Revista CRISIS, Nº 69.
- GELLNER, E. 1983. "Naciones y nacionalismo". ALIANZA UNIVERSAL.
- GOICOCHEA, A., G. VIARD y E. MOCCIOLA. 1990. "Las Ciencias Sociales en el Ciclo Superior del Nivel Medio". DIFOCAPEA, C.P.E., Gral. Roca, Río Negro.
- GONZALEZ, y L. GONZALEZ. 1985. "Nueva invitación a la microhistoria", SEP, México.
- GONZALEZ, y L. GONZALEZ. 1988. "El oficio de historiar". Colegio de Michoacán, México.
- HALL, S. 1984. "Notas sobre la desconstrucción de lo popular". En: SAMUEL, R. et al. "Historia popular y teoría socialista". CRITICA GRIJALBO, Barcelona.
- HALLAM, R. 1983. "Piaget y la enseñanza de la historia". En: Psicología genética y aprendizaje escolar". Compilación César Coll, SIGLO XXI, Madrid.
- HELLER, A. 1985. "Historia y vida cotidiana". GRIJALBO, México.
- HORTON, y HORTON. 1978. "Introducción a la sociología". Ed. EL ATENEO.
- INSTITUTO NACIONAL DE ANTROPOLOGIA E HISTORIA. 1985. "La memoria y el olvido". Segundo Simposio sobre Historia de las Mentalidades, México.
- LE GOFF, J. 1983. "Tiempo, trabajo y cultura en el Occidente medieval". TAURUS, Madrid.
- LUC, J. 1981. "La enseñanza de la historia a través del medio". CINCEL, Madrid.

- MASFERRER, E. 1988. "Símbolos religiosos y símbolos nacionales. Una reformulación de la cuestión". Ponencia al II Congreso Latinoamericano de Religión Popular. E.N.A.H., México.
- MINISTERIO DE EDUCACION DE LA PROVINCIA DE SANTA FE. "Plan provincial de cambio curricular en Enseñanza Media".
- PEREYRA, C. y otros. 1983. "Historia, ¿para qué?". SIGLO XXI, México.
- FERROT, D. y R. PREISWERK. 1979. "Etnocentrismo e Historia. América indígena, Africa y Asia en la visión distorsionada de la cultura occidental". NUEVA IMAGEN, México.
- POZO, J. y M. CARRETERO. "El adolescente como historiador". Revista "Infancia y aprendizaje", ICE Nº 23, Madrid.
- POZO, J., M. CARRETERO y M. ASENCIO. "Cómo enseñar el pasado para entender el presente. Observaciones sobre la didáctica de la Historia". Revista "Infancia y aprendizaje". ICE Nº 23, Madrid.
- POZO, J., M. CARRETERO y M. ASENCIO. "Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia". Revista "Infancia y aprendizaje". ICE, Madrid.
- RANDLE, P. 1986. "Valor formativo de la Geografía". FROMEC, B.A.
- ROFMAN, A. 1982. "Desigualdades regionales y políticas de desarrollo regional en América Latina". CEUR, B.A.
- ROUQUIE, A. 1982. "Poder militar y sociedad política en la Argentina 1943-73". Ed. EMECE.
- SAMUEL, R. 1984. "Historia popular, historia del pueblo". En: Historia popular y teoría socialista, CRITICA GRIJALBO, Barcelona.
- SANTOS, M. 1984. "La Geografía de fines del siglo XX: nuevas funciones de una disciplina amenazada". En: Revista Internacional de Ciencias Sociales, UNESCO, París.
- SANTOS, M. 1986. "Por una Geografía nova". HUCITEC, San Pablo.
- SCHAFT, A. 1976. "Historia y verdad". CRITICA, Barcelona.
- SULE, J. O. 1980. "Materiales históricos para una Geografía nacional". EUDEBA, CEA, B.A.
- THOMPSON, E.F. 1984. "La sociedad inglesa en el siglo XVIII ¿Lucha de clases sin clases?". En: "Tradición, revuelta y conciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial". CRITICA, Barcelona.
- TORRES SANTOME, J. 1988. "Libros de texto y control del curriculum". En: "Cuadernos de Pedagogía". Nº 168, Barcelona.
- VAZQUEZ DE KNAUTH, J. 1987. "Nacionalismo y educación en México". COLMEX, México.

- VIARD, G. 1989. "Algunos puntos de partida para repensar la enseñanza de Historia". Ponencia presentada al V Congreso de Docentes y Técnicos en Ciencias Sociales, Mendoza.
- VILAR, P. 1982. "Iniciación al vocabulario del análisis histórico". CRITICA, Barcelona.
- VILA VALENTI, J. 1983. "Introducción al estudio teórico de la Geografía". ARIEL, Barcelona.
- WALDMAN, G. 1989. "Melancolía y utopía. La reflexión de la Escuela de Frankfurt sobre la crisis de la cultura". UNAM, México.
- WETTSTEIN, G. 1990. "La Geografía política en el marco de una corriente de pensamiento geográfico latinoamericano". Ponencia presentada al II Seminario de Geografía crítica, B.A.

5.3 - AREA
DE LA
COMUNICACION
Y LA
EXPRESION.

INDICE.

	Pag.
FUNDAMENTACION DEL AREA	
1. Desde el esquema.	178
2. Desde el discurso	180
LENGUA Y LITERATURA	
1. FUNDAMENTACION (Lengua y Semiótica).	185
2. ENFOQUE METODOLOGICO.	187
IDIOMAS EXTRANJEROS	
1. FUNDAMENTOS	
1.1. EL ROL DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN EL CBU.	194
1.2. INSERCIÓN DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN EL AREA DE LA COMUNICACION Y LA EXPRESION.	
1.2.1. Caracterización de las Lenguas extranjeras.	195
1.2.2. integración de las Lenguas extranjeras con las disciplinas del área.	195
1.2.3. Diferencias entre las Lenguas extranjeras.	196
1.3. ENFOQUE LINGUISTICO.	196
2. OBJETIVOS.	197
3. ENFOQUE METODOLOGICO.	198
3.1. FUNDAMENTOS DE LA SELECCION DE DISCURSOS.	199
4. CONTENIDOS SUGERIDOS.	200
OBSERVACIONES.	204
BIBLIOGRAFIA.	205
MUSICA.	
1. FUNDAMENTOS (LA MUSICA COMO LENGUAJE).	207
2. ENFOQUE METODOLOGICO.	208
3. CONTENIDOS SUGERIDOS.	213
BIBLIOGRAFIA.	221
EDUCACION PLASTICA.	
1. FUNDAMENTACION (EL LENGUAJE VISUAL).	223
2. ENFOQUE METODOLOGICO.	226
3. CONTENIDOS SUGERIDOS.	232
BIBLIOGRAFIA.	238
EDUCACION FISICA.	
1. FUNDAMENTACION.	240
1.1. LA IMAGEN CORPORAL.	243
2. ENFOQUE METODOLOGICO. DISCURSOS.	245
ACTIVIDADES SUGERIDAS.	247
BIBLIOGRAFIA.	251
PROPUESTA INTEGRAL.	252

FUNDAMENTACION DEL AREA.

1. Desde el Esquema.

No se puede optar entre utilizar o no el conocimiento previo para servirse o no de los diferentes lenguajes; la comprensión desde lo sensible y lo racional se obtiene desde el uso del conocimiento previo para crear nuevos discursos plásticos, musicales, lingüísticos, de movimiento.

Tomando como referencia a Delia Zunino de Lerner, también se puede afirmar que ese conocimiento previo está constituido, no solamente por lo que el sujeto sabe del tema específico tratado en las producciones discursivas, sino también por su estructura cognoscitiva (es decir, la forma en que está organizado su conocimiento, los instrumentos de asimilación de que dispone), por su competencia a cada lenguaje en general y por su conocimiento del lenguaje producido en particular. Igualmente, el grado de familiaridad con la estructura característica de los diferentes géneros, incide en las expectativas anticipaciones del receptor, y por consiguiente en la comprensión.

Conocer todos los lenguajes construidos socialmente desde los sentimientos y desde la razón, le permitirá al adolescente desarrollar la toma de conciencia del lugar que le cabe en la sociedad, para que con esfuerzo y compromiso no solamente actúe como productor y consumidor, sino como hacedor permanente de una mejor sociedad.

USO - NORMA - SISTEMA fueron elegidos como ejes vertebradores de un proceso de integración del área, porque dan respuesta en nuestra práctica docente desde un objeto común que nos identifica: el lenguaje. Es decir, la Lengua, la Plástica, la Música, el Movimiento, tienen una forma propia para expresar y comunicarse; tienen cada uno un lenguaje que los individualiza.

Para acercarse al casi adolescente que ingresa al ciclo medio y, para que de algún modo este pueda abordar los lenguajes sin configurar estereotipos que condicionan su creatividad, se determinó un esquema que interrelacionará lo metodológico con lo didáctico. De esta manera se puede considerar al lenguaje en sí mismo y en relación con otros sistemas de comunicación.

La profundización en el conocimiento de cada uno de los lenguajes se ira desarrollando progresivamente partiendo de la exploración de los diferentes discursos de uso, desde lo experiencial (desde el YO), para ir complejizándose con el reconocimiento del mundo inmediato con el que se relaciona (el TU). Desde ahí podrá reflexivamente asegurar el uso cada vez más consciente de las estructura y unidades propias de cada lenguaje. Esto le permitirá contactarse libremente con otras manifestaciones expresivas de comunicación no cotidianas (el EL).

No existe la posibilidad de determinar las fronteras que definen los límites del USO con respecto a la NORMA y con respecto al SISTEMA. Los tres ejes están involucrados en este proceso, tanto desde lo sintagmático como desde lo paradigmático. Por ejemplo, en el 1° año del ciclo básico se pretende explorar los discursos de uso y, con ellos, se tiende a normarlos, afirmarlos y complejizarlos; no se pueden ignorar los procesos de comparación y de ordenamiento que

servirán para reconocer la estructura que en cada uno de ellos se genera.

La exploración de esos discursos que pertenecen al ámbito experiencial del alumno ingresante en el C.B.U., lo movilizará para el conocimiento de otros discursos más complejos, que progresivamente lo acercarán a ser un interprete del sistema. Desde ese lugar el ya adolescente estará capacitado para utilizar libre y creativamente todos los códigos que tiene a su disposición, como miembro de una determinada comunidad sociocultural.

Lograr un buen grado de competencia en la comunicación implica, no solo el dominio de cada lenguaje en sí mismo, sino también la capacidad de contextualizarlos de manera apropiada en función de variables pertinentes.

El proceso hacia el conocimiento de los diferentes lenguajes conlleva a una finalidad integradora que permitirá interpretarlos, interrelacionarlos, compararlos y efectuar traslaciones de un sistema a otro.

Todos los lenguajes pueden no sólo referirse a sí mismos, sino que acercan a la creatividad. Un individuo que haga un adecuado uso de los discursos se sentirá más libre para desarrollar las situaciones comunicativas que cada lenguaje le exija.

USD es importante que el alumno en 1° año pueda desplegar su modo de comunicarse a través de diferentes lenguajes, tanto en el ámbito familiar, como en el escolar (lenguaje este último que muchas veces se presenta divorciado de su cotidianeidad).

Con esto se evitará imponer nuevos modelos que lo condicionen en su creatividad y lo obliguen a expresarse con formas vacías, artificiales, ajenas a su mundo.

La exploración de los discursos que se generan en el uso no hacen perder de vista su multiplicidad.

Se intenta, en principio, una libertad desde el uso para que, aún cuando no se logre una coherencia en el género elegido, se pueda interpretar y producir. Por eso, cuando el aprendizaje del código exija muchas veces ser trabajado fuera del contexto comunicacional, sólo puede dársele funcionalidad en el contexto lúdico a través de actividades que impliquen: descubrir, reconstruir, ensayar, inventar.

NORMA Existen normas en el vestir, en la alimentación, normas en el trabajo y, en general, en todas las relaciones sociales. Es decir a la norma se la puede definir como "un código de comportamiento". Los seres humanos nos conducimos por medio de normas que posibilitan y ayudan a nuestra convivencia.

Las normas influyen sobre los grupos humanos; la conducta de estos se va configurando de acuerdo con ellas. Pero también es cierto que los grupos humanos influyen sobre las normas.

El conocer profundamente las normas es lo que posibilita transgredirlas y acercarse a una creatividad estética.

El abordar los géneros como un modo de acercarnos a la norma es encontrar el andamiaje que da seguridad y, por eso, permite la reelaboración y genera actitudes de ruptura (Se reafirma así lo que cuestionan retóricamente Maite Alvarado y Gloria Pampillo).

Cada uno de los géneros tienen tanto una construcción propia como temas o contenidos, y estos, cuanto mas se acercan a lo expresivo, mejor definen los estilos individuales.

Con Claudine Garcia Debarc se confirma la relación: norma - género, cuando explica que "el conocimiento se desarrolla en dos fases: primero, su adquisición intuitiva, luego el crecimiento progresivo de un control consciente sobre este conocimiento. La metacognición (control consciente y deliberado de las propias operaciones cognitivas) es el medio privilegiado de reforzar el conocimiento y de permitir la autonomía frente a situaciones nuevas".

SISTEMA La norma es paradójal porque, por un lado, la naturaleza humana exige la norma; y por otro, el grupo la va configurando de un modo determinado. Conocer entonces la estructura y organización de los géneros discursivos permite la realización del sistema, es decir la puesta en práctica, la ejecución como tal. Precisamente el sistema es el conjunto organizado de posibilidades de expresión y se estructura desde el conjunto de relaciones abstractas que existen entre sus elementos (esquema).

Un fluido conocimiento del código, de su utilización y de sus posibilidades, permite una interpretación más fiel y una producción más elaborada estéticamente.

Por eso, este proceso que se desarrolla desde el uso favorece la adquisición gradual del conocimiento de cada uno de los lenguajes, ya que se apoyan en los mecanismos de producción e interpretación y propone una reflexión sobre éstos. Así se asegura el uso cada vez más consciente de esas estructuras y unidades, con miras a una comunicación cada vez más eficaz.

Lograr la interdisciplinariedad desde esta propuesta de trabajo para desarrollar los lenguajes, no puede ser forzado si se consideran las posibilidades expresivas de cada uno de ellos. Múltiples actividades conjuntas pueden realizarse desde los discursos expresivos y estéticos, pero mucho más todavía desde el acercamiento a lo medio masivos de comunicación.

2. desde el discurso.

Para definir con claridad el concepto de discurso se hace necesario remontarse a la teoría lingüística elaborada por Ferdinand de Saussure, y conocida a partir de 1916.

Saussure define la LENGUA como "una determinada parte del lenguaje, aunque esencial". El lenguaje es multiforme, heteróclito, físico, fonológico y psíquico a la vez, y por lo tanto, inclasificable. En cambio, la lengua es una totalidad en sí misma y un principio de clasificación.

Sólo es posible entender el principio de la Lengua en relación con el Habla. En tanto la lengua es social, esencial, homogénea (sistemática), contractual y virtual, el habla es

individual (no social), accesorio, heterogéneo (asistemático) y actual. "La lengua existe en la colectividad en la forma de una suma de acuñaciones depositadas en el cerebro, más o menos como un diccionario cuyos ejemplares idénticos fueron repartidos entre los individuos. El habla, delimitando aún más esa oposición, es un acto de voluntad e inteligencia".

Planteado el concepto de LENGUA y HABLA por Saussure como un par opositivo, era necesario pensar en instancias de mediación y tantear cómo el sistema social que es la lengua puede ser asumida por una instancia individual, sin que por ello se disperse en una infinidad de hablas particulares.

Es así que en la década del 50, y para salvar este hito, se introduce una nueva categoría lingüística que da cuenta de esta relación: el discurso.

Según Emile Benveniste el discurso "es la lengua asumida por el hombre que habla y en la situación de intersubjetividad, única que hace posible la comunicación lingüística".

A partir del análisis del discurso es que se abandona la idea de que la LENGUA es un repertorio sistemático de signos para poner el acento en el hablante, en un enunciador que se apropia del sistema. Así el hablante establece una relación con su enunciado y el mundo, y las marcas de esta relación están impresas lingüísticamente en el discurso.

Todo discurso puede ser definido desde la teoría de la enunciación. El discurso es un acto de enunciación, es producción; es el lugar donde se ejerce la creatividad. No es una realidad evidente, un objeto concreto ofrecido a la intuición, sino el resultado de una construcción.

Para abordar el análisis enunciativo del discurso se deben tener en cuenta los siguientes elementos:

- a) situación de comunicación.:
 - los protagonistas emisor-receptor.
 - circunstancias espacio-temporales.
 - la producción y recepción del mensaje.
 - la naturaleza del canal.
 - el contexto socio-histórico.
- b) la búsqueda de procedimientos lingüísticos en los cuales el emisor imprime su marca en el enunciado (intencionalidad):
 - shifters o deícticos.
 - modalizadores.
 - términos evaluativos.

Si el discurso es un acto de enunciación, lo enunciado, lo producido, es el texto. Se entiende por enunciado "toda magnitud provista de sentido, previa a cualquier análisis lingüístico". En oposición a la enunciación, el enunciado es el estado resultante.

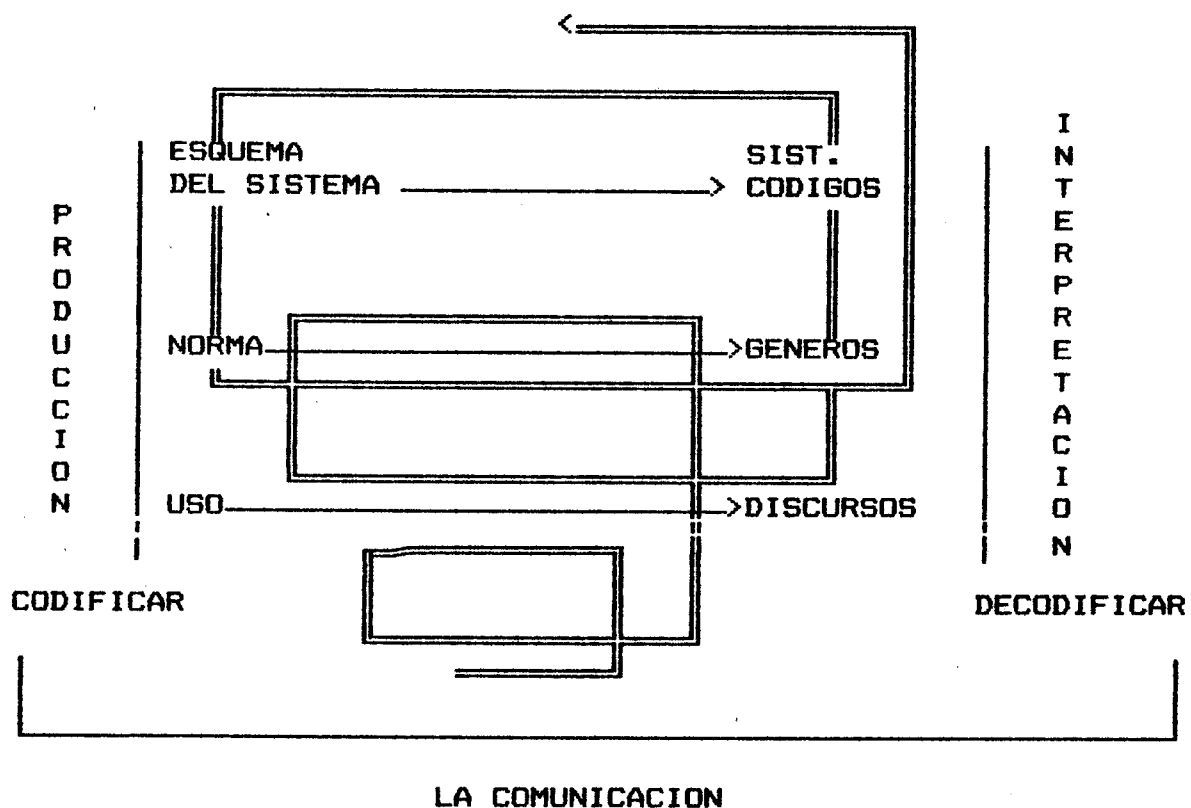
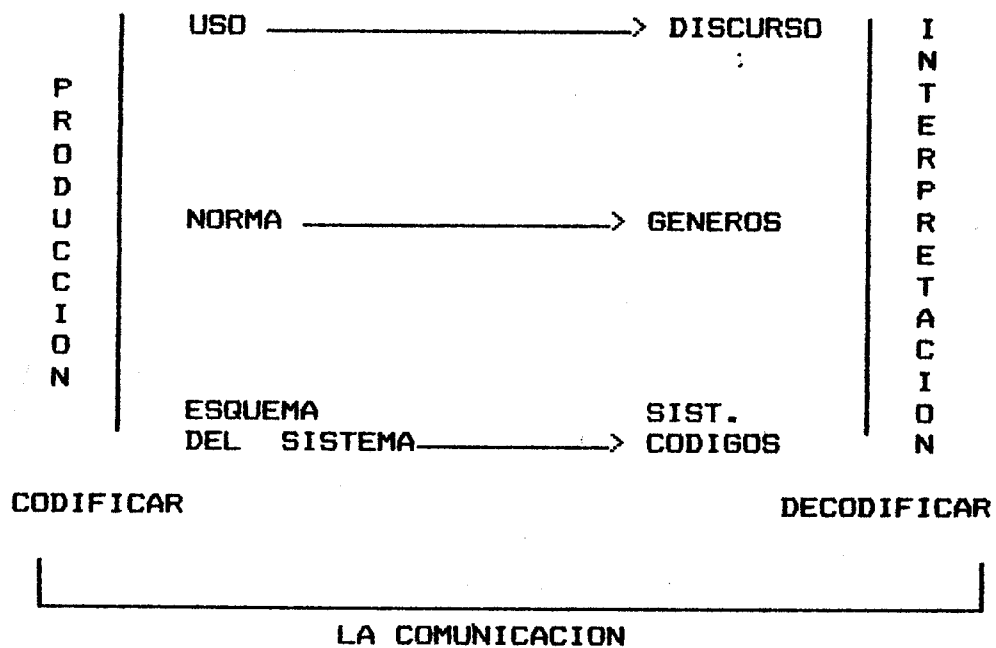
Desde el punto de vista de la enunciación, que es el lugar donde se genera el discurso, puede decirse que la forma del discurso producido depende de una doble competencia: la competencia semionarrativa o lingüística y la competencia discursiva o comunicativa.

La competencia semionarrativa o lingüística es un "saber", es decir, un conocimiento implícito que el sujeto tiene de su lengua (y que fundamenta el concepto de gramaticalidad). Por lo tanto, esta competencia precede a la enunciación como tal.

La competencia discursiva o comunicativa, por el contrario, está situada en un plano posterior: se constituye en el momento de la enunciación, y rige al elaborarla, las formas discursivas enunciadas. Esta depende del conocimiento implícito o explícito de las reglas psicológicas, culturales y sociales presupuestas por la comunicación.

Sintetizando: la preocupación por el estudio de los textos fue marcando distintas posiciones que, de algún modo, aportaron para constituir el actual método de análisis del discurso.

El punto de vista filológico trataba de devolver a los textos a la situación que los había engendrado (perspectiva diacrónica). Se buscaban fuentes, influencias, se quería descifrar el origen, señalar falsificaciones; con esta investigación se podía encontrar, finalmente, el sentido de la época y el autor. El estructuralismo supera este análisis al colocar a la obra literaria en una perspectiva sincrónica, es decir, estudiar la estructura del texto en sí mismo y por sí mismo, rechazando toda consideración exterior a él. Esto significó señalar las correlaciones que aparecen dentro de una materia discursiva desligándola de la historia que lo engendró. La aparición de la teoría del discurso intenta abarcar los otros discursos que en las teorías anteriores quedaban sin la posibilidad de ser considerados, por ejemplo, los objetos textuales por los medios masivos de comunicación y por los otros lenguajes. Desde esta nueva perspectiva es que se empieza a reflexionar desde cada lenguaje sobre el proceso comunicativo en sus distintas variantes.



LENGUA Y LITERATURA.

1. FUNDAMENTACION. (LENGUA Y SEMIOTICA):

"La más mínima atención a nuestro comportamiento, a las condiciones de la vida intelectual y social, a la vida de relación, a los nexos de producción y de intercambio, nos muestra que utilizamos, a la vez y a cada instante, varios sistemas de signos: primero, los signos del lenguaje que son aquellos cuya adquisición empieza antes, al iniciarse la vida conciente; los signos de escritura; los "signos de cortesía", de reconocimiento de adhesión, en todas sus variedades y jerarquías; los signos reguladores de los movimientos de los vehículos; los "signos exteriores" que indican condiciones sociales; los "signos monetarios", valores e índices de la vida económica; los signos de los cultos, ritos, creencias; los signos del arte en sus variedades (música, imágenes, reproducciones plásticas). En una palabra y sin ir más allá de la verificación empírica, está claro que nuestra vida entera está presa en redes de signos que nos condiciona al punto de que no podría suprimirse una sola sin poner en peligro el equilibrio de la sociedad y del individuo". ("Problemas de Lingüística General, de Emile Benveniste).

El hombre posee la facultad de poder comunicar su pensamiento con distintos sistemas organizados a los que se denominan lenguajes: gestual, táctil, visual, etc., y verbal.

Por lo tanto con el término lenguaje se designa toda organización de signos o señales que forman un SISTEMA y que tienden a "representar", "simbolizar" o designar otro objeto externo al sistema.

El lenguaje es un instrumento tan sutil y complicado que, a menudo, se pierde de vista la multiplicidad de sus usos. Jakobson intentó un ordenamiento al desarrollar los seis componentes de la situación comunicativa y relacionarlos con las funciones. Así distinguió seis funciones: expresiva o emotiva, conativa, referencial, poética, metalingüística y fáctica. Según la situación comunicativa de que se trate, predominará una de ellas.

El término lenguaje a veces da lugar a confusiones, por eso algunos autores prefieren hablar de CODIGOS. Todo código es un conjunto de unidades convencionales con reglas específicas para combinarlas. Así la música sera un código, por que todos los elementos de una composición (altura, timbre, intensidad, etc.) entran en una relación pero no significan nada de por sí.

También a la lengua, desde un punto de vista comunicacional, puede considerársela un código. Sin embargo, este planteo teórico no permite incorporar la amplísima variedad de significaciones que la lengua puede producir: juego de palabras, ambivalencias en un texto literario y, lo más importante, la posibilidad de reflexionar sobre sí misma y, de interpretar y explicar todos los demás códigos.

En virtud de esta relación de interpretación que la lengua establece con el resto de los lenguajes, es que no puede ser definida como código sino como SISTEMA.

Según Emile Benveniste: "...la lengua está sistemáticamente organizada y funciona según las reglas de un código; el que habla puede, a partir de un pequeño número de elementos de base,

constituir signos, luego grupo de signos y, finalmente, una variedad indefinida de enunciados identificables por :el que los percibe en tanto es el depositario del mismo SISTEMA".

Al carácter sistemático de los lenguajes se les agregan los procesos de codificación y de decodificación como operaciones de producción e interpretación.

Si bien al lenguaje verbal se le otorga una determinada jerarquía, esto no implica desconocer la necesidad de la existencia de los lenguajes no verbales. Ellos poseen una organización propia e individualizadora que los diferencia entre sí y que hace que sean irremplazables.

2. ENFOQUE METODOLOGICO.

La lengua se concreta diariamente en actos como atraer la atención, persuadir, expresar sentimientos o comunicar ideas. Está en los usos que se le dan desde distintos campos: promoción de un producto, nombre de un negocio, título de una noticia, dialogo de personajes de una historieta, una canción de moda. Son hechos lingüísticos que el alumno siempre tiene delante de sus ojos, pero en los que, quizá, no reflexiona.

¿Como despertar la necesidad de la propia expresión (oral y escrita) que lo hace avanzar en el conocimiento del código del lenguaje, profundizar y enriquecer su manejo?

Simplemente ampliando el marco de los discursos escolares tradicionales para proporcionarle múltiples oportunidades de mantener contacto con todas las formas de textos posibles. Este es el único modo de hacer una incorporación eficaz y placentera de la lengua sin perder de vista, tal como lo afirma Graciela Guiraglia, "...la importancia del contexto comunicativo que pone de manifiesto la funcionalidad de dicho aprendizaje, confirma su validez y regula la competencia".

Por esta razón, el material seleccionado debe ser SIGNIFICATIVO para el alumno. La lectura debe recuperar en la escuela su valor social como medio de comunicación, como instrumento de recreación, como fuente de información útil para resolver problemas reales, es decir, el valor que tiene en la vida cotidiana.

Recuperar el valor social de la lectura implica, también, revalorizar los discursos estético-expresivos que ofrecen múltiples posibilidades para la producción, interpretación y la relación interdisciplinaria.

Por eso, la Literatura es el eje que se desarrolla durante todo el Ciclo y convive permanentemente con las otras formas discursivas.

Lograr un acercamiento a la Lengua y descubrir como es, cual es la estructura de los discursos y su ordenamiento dentro de los géneros permite que la incorporación de modelos sea natural.

Bajtin lo afirma cuando señala que " si no existieran los géneros discursivos y si no los domináramos, si tuviéramos que irlos creando dentro del proceso discursivo, libremente y por primera vez,

la comunicación no sería posible. Para utilizar libremente los géneros hay que dominarlos bien".

El contacto con las estructuras características de los distintos géneros incidirá en la formulación de hipótesis acerca del significado del texto y por consiguiente, en su comprensión.

De esta manera, el alumno irá, paulatina y progresivamente, tomando conciencia de las nociones gramaticales y podrá penetrar en los resortes del lenguaje (sistema).

Se familiarizará con los elementos y las reglas que constituyen el código según se presenten las situaciones. Aprenderá a usarlos con la misma naturalidad con que aprende a llamar las cosas por su nombre. De esta manera comprenderá claramente que la lengua ha existido con anterioridad a la gramática y que ésta ha respondido al deseo de señalar aquellas características peculiares y las formas naturales en que la lengua se ha ido desarrollando.

Tendrá un criterio abierto y comprensivo ante los cambios que en su devenir presenta la lengua, y podrá situarse ante la lengua hablada, viva y cambiante con actitud crítica y creativa. Sabrá hasta donde impone la gramática sus normas y hasta donde alcanza la libertad lingüística.

Es así que a partir de esta propuesta metodológica, el alumno a su egreso del C.B.U. habrá logrado adquirir, desde lo cotidiano, una competencia lingüística y comunicativa que le permitirán interpretar y producir mensajes con la mayor eficacia posible y así acceder a los valores culturales con una actitud participativa y de compromiso, con conciencia de cambio y voluntad transformadora.

NOCIONES INTRODUCTORIAS

PARA APROXIMARNOS AL DISCURSO

CIRCUITO DE LA COMUNICACION.

FUNCIONES DEL LENGUAJE.

NIVELES DE LENGUA.

DENOTACION Y CONNOTACION.

USO

DISCURSOS

noticia propiamente dicha - crónica-nota el editorial - el comentario - entrevista - reportaje - graffiti - etiqueta - historieta - publicidad - propaganda - fotonovela - talenovela - radioteatro - afiche - chiste - dibujo humorístico - carta - diario - telegrama - tarjeta - sentencia - aforismo - dicho - refrán - adivinanza - piropo - conversación - exposición - debate - novela - cuento - teatro - poesía - cuadro sinóptico - síntesis - resumen - informe - monografía - instrucciones - normas legales -

NORMA.

GENERO.

<u>DISCURSOS PERIODISTICOS</u>	<u>DISCURSOS EN SU CIRCUNSTANCIA</u>	<u>DISCURSOS DE FORMAS BREVES.</u>
- <u>Informativo:</u> noticia propiamente dicha crónica entrevista reportaje - <u>Interpretativo:</u> la nota el comentario - <u>De opinión:</u> el editorial	- <u>Personal:</u> carta íntima, de lectores; telegrama, tarjeta. - <u>Comercial o institucional:</u> cita circular reclamación acta solicitud reglamento petición denuncia telegrama normas legales - Diario de viaje. - Diario íntimo.	- <u>Lingüísticos</u> sentencia aforismo dicho refrán chiste adivinanza piropo - <u>Mixtos:</u> graffiti etiquetas

<u>DISCURSOS DE FORMAS MIXTAS</u>	<u>DISCURSOS LOGICOS</u>	<u>DISCURSOS ORALES</u> (Privativos de la comunicación oral)
Historieta, publicidad, propaganda, fotonovela, telenovela, radio-teatro, afiche, dibujo humorístico.	cuadro sinóptico, síntesis, resumen, informe, monografía, instrucciones: culinarias, mecánicas, lúdicas, otras.	- <u>informales:</u> la conversación. - <u>formales:</u> debate, entrevista, exposición: didáctica, protocolar, inaugural, conmemorativa, otras.

DISCURSOS ESTETICOS

NARRATIVA

fábula, apólogo,
mito, leyenda,
parábola, anécdota,
cuentos tradiciona-
les, cuentos lite-
rarios, microrrela-
to, novela.

DRAMATICA

Drama
Comedia
Tragedia
Farsa
Entremés

LIRICA

Los discursos se clasificarán, atendiendo a los constituyentes del proceso por:

- modo de construcción (narrativo, descriptivo, dialogado, argumentativo).
- tipo de canal
- intención
- funciones del lenguaje
- estructura o formato

SISTEMA

GRAMATICA DE LA LENGUA

Sinonimia, homonimia, antonimia
paronimia, polisemia. Familia
de palabras. Locuciones.
Formación de palabras: prefijación, sufijación, composición, parasíntesis.
Clases de palabras: sustantivo, adjetivo, verbo, verboide, pronombre (desde lo morfológico y semántico)
Coordinantes. Subordinantes.
Conectores.
Construcción comparativa.
Estilo directo e indirecto.
Clases de oraciones.
Forma activa, pasiva e impersonales.
Origen y formación de la lengua castellana.

NORMATIVA:

Plano gráfico: Uso de los signos de puntuación y auxiliares.

Uso de la tilde.

Uso de las letras mayúsculas y grafemas en especial.

Uso de las intejecciones.

GRAMATICA DEL DISCURSO.

Discursos estéticos.

Narrativo:

- A nivel de la historia: funciones e índices
- A nivel del discurso: narrador; modos, tiempos y aspectos del relato

Dramático:

Texto dramático y representación escénica.
Estructura del proceso dramático: Acción e intriga; situaciones y personajes.

Lírico:

Estructura del hecho poético
Recursos expresivos.

Discurso periodisático:

Estructura de los distintos géneros periodísticos.
Recursos lingüísticos y paralingüísticos.

Discurso informativo propiamente dicho.

Unidades: - semánticas:
secuenciales y jerárquicas
- morfológicas:
taxonómicas; premisa y

Plano fónico: Entonación y pronunciación.
 diptongos y triptongos.
 Plano morfológico:
 Paradigma nominal: Género y número
 Paradigma verbal: Conjugación regular. Verbos irregulares.
 Plano sintáctico: Concordancia. Régimen.
 Plano semántico: Ambigüedad. Redundancia.
 Plano léxico: Extranjerismos, cultismos.
 Adecuación léxica.

conclusión; problema-solución
 tesis y datos que la confirman; hechos y conclusiones; relaciones de causalidad, comparación y analógicas.
Discurso de formas mixtas:

La cultura de masa.

- historieta:
- Lenguaje verbal: Núcleos y catálisis. Realidad representada. Narrador. Localización témporo espacial. Personajes. Recursos expresivos.
- Lenguaje visual: Viñetas. Globos. Signos convencionalizados.
- Chiste: Función normalizadora, de armado y de disyunción.
- Publicidad y propaganda:
- Lenguaje visual: Códigos: cromático, tipográfico, fotográfico y morfológico.
- Lenguaje verbal: Recursos de estilo.
- fotonovela, telenovela, radioteatro: Su estructura Aspectos psicológicos y sociológicos del mensaje

IDIOMAS EXTRANJEROS.

1. FUNDAMENTOS.

1.1 El Rol de las Lenguas Extranjeras en el C.B.U.

Como punto de partida para cualquier enfoque pedagógico responsable, la enseñanza de las Lenguas Extranjeras es un instrumento válido y eficaz par cumplir el mentado y siempre pospuesto ideal de una educación formativa.

El equilibrio entre el razonamiento y la sensibilidad, su armonioso concierto, es el objetivo de la formación cultural; ningún medio más adecuado ni más complejo para orientarla que el estudio de la Lengua, en este caso la extranjera.

A través de la adquisición de una nueva lengua el individuo se proyecta, expande su inteligencia y su sensibilidad hacia formas de pensamiento, modalidades psíquicas y afectivas, que le eran ajenas, y cuya captación va a lograr progresivamente. Lo justo estriba en intentar que ese proceso surta el máximo de sus efectos, en forma creativa y desde su uso cotidiano.

Los esfuerzos que realice el alumno con el fin de poder expresar el pensamiento en una Lengua Extranjera redundarán en beneficio de la expresión de su Lengua Materna.

Acostumbrar a los jóvenes a adoptar la estructura lingüística fijada por el uso, a asimilarla, y luego observarla con lucidez para comprender su razón de ser y su funcionamiento, es no sólo encarar de la mejor manera la transmisión de una lengua, sino crear hábitos beneficiosos tanto para el manejo de la Lengua Materna como para la adquisición de toda otra disciplina.

En esta formación, es importante el desarrollo cultural estructurado que se entiende por "la búsqueda del equilibrio entre las diferentes posibilidades que ofrece a la mente juvenil el panorama vastísimo con el cual los estudios lo enfrentan", según Fernand Mossé.

La disciplina lingüística, al promover un ordenamiento sistemático de los discursos muestra, a la vez, su definitiva unidad y sus interdependencias. Por eso al estudiarse el vocabulario, al seleccionarse las lecturas y los elementos auxiliares (grabaciones, láminas, videos, etc.), se buscará balancear los temas tomados de diversas disciplinas. Si la selección es adecuada, habrá necesariamente un mayor interés, y también una mayor repercusión cultural de la enseñanza impartida.

En síntesis, durante este ciclo las lenguas extranjeras no deben considerarse desde un punto de vista utilitario, como lo son en el Ciclo Superior Modalizado, sino desde su valor formativo integral.

Por este rol fundamental que pueden cumplir las lenguas extranjeras en la formación del adolescente, es que deben ofrecerse dos lenguas extranjeras en el Ciclo Básico Unificado. Las lenguas a ofrecer dependerán de la existencia de recursos humanos capacitados para su dictado.

1.2 Inserción de las Lenguas Extranjeras en el Área de la Comunicación y la Expresión.

1.2.1. Caracterización de las lenguas extranjeras.

Las Lenguas Extranjeras a semejanza de las demás disciplinas que integran el Área de la Comunicación y la Expresión implican el desarrollo de habilidades lingüísticas que dependen más de la práctica y de la experiencia que del estudio. El factor tiempo es entonces central para su desarrollo y para la posibilidad de alcanzar formas más complejas de expresión que se correspondan con un desarrollo paralelo a nivel de pensamiento.

A diferencia de las otras disciplinas que integran el Área, en las Lenguas Extranjeras el alumno llega sin ningún conocimiento de las mismas, es decir no tiene experiencia previa del Uso del idioma. Por tal motivo, mientras que en la lengua materna el alumno irá progresivamente normando el Uso, en la lengua extranjera recibirá simultáneamente el Uso y la Norma. Esto es así por que el adolescente no necesita la lengua extranjera para comunicarse del mismo modo que la lengua materna, que le es imprescindible para su desempeño social.

Este desarrollo dispar de las dos lenguas determina objetivos diferentes para las dos asignaturas dentro del Área: en tanto que en Lengua (materna) el adolescente desarrollará y profundizará sus conocimientos, en Lengua Extranjera sólo hará el proceso de sensibilización.

En este punto es necesario hacer una distinción entre el conocimiento del lenguaje y el conocimiento acerca del lenguaje. (Cuando hablamos de conocimiento del lenguaje nos referimos a la competencia comunicativa que nos hace posible el uso del código. El segundo término se refiere a la reflexión sobre el uso de este código.)

En la lengua extranjera, aún cuando el alumno no alcance un gran desarrollo en el Uso, su descubrimiento de las similitudes y diferencias que existen con la lengua materna será utilizado para reflexionar sobre su propia lengua.

De lo antedicho se pueden derivar dos consideraciones metodológicas: 1) la relación de la Lengua Extranjera con la Lengua (materna) se dará de una manera regular pero incidental; 2) la Lengua Extranjera debe utilizar la misma descripción lingüística de la asignatura Lengua.

1.2.2. Integración de las Lenguas Extranjeras con las disciplinas del Área.

En la sección anterior se ha explicado cómo el hecho de ser un código totalmente desconocido para el alumno afecta la integración de las Lenguas Extranjeras con la Lengua Materna. De la misma manera la interdisciplinariedad se ve limitada con las restantes disciplinas del Área.

Al hacer un análisis de las planificaciones del Área realizadas por los docentes en años anteriores se observa que la interrelación se ha hecho de manera forzada en muchos casos. Es más

que probable atribuir esto al hecho de que haya primado la intención de lograr la integración de la disciplina en el área, a pesar de que se resintiesen las características particulares de la asignatura, que se han señalado anteriormente. Esto no debiera suceder por que impide el normal desarrollo de la disciplina y, a su vez, entorpece la tarea de las otras asignaturas. es por ello que se sugiere que la integración se realice de un modo progresivo y natural, especialmente a partir de las actividades. El primer año del ciclo se destinará casi exclusivamente al aprendizaje de la lengua extranjera. La integración será esporádica y ocasional. Hacia fines del segundo año y durante todo el tercer año se buscará lograr una mayor integración. La misma podra surgir no sólo de las actividades sino de los sub-ejes e ideas básicas.

1.2.3. Diferencias entre las Lenguas Extranjeras.

En la fundamentación general se han caracterizado sub-ejes que aparecen y reaparecen de manera cíclica y, al mismo tiempo, una referencia constante al sistema, al que se caracteriza como "un conjunto organizado de posibilidades de expresión".

Dado el origen común de las lenguas latinas es probable que el alumno que haya cursado una de ellas adquiera luego de un ciclo una "aproximación" al sistema; las diferencias estructurales que existen entre las lenguas de origen sajón y la lengua materna, por otro lado, son más marcadas y hacen que el desarrollo para el alumno sea más lento y que en consecuencia, no alcance a tomar conciencia del sistema.

1.3. ENFOQUE LINGÜISTICO.

Según el psicolingüista Renzo Titone, la enseñanza de las lenguas extranjeras supone hablar del concepto de educación lingüística, "Ella no es solamente la enseñanza de la lengua como conjunto de conocimientos gramaticales y habilidades lingüísticas, sino los procesos perceptivos e intelectuales y los procesos de adquisición de los conocimientos de los usos efectivos de la lengua". Esto reposa sobre la idea de que Lenguaje y Conocimiento están unidos y que uno no puede desarrollarse sin el otro. Las posibilidades de adquisición de conocimientos por parte del alumno en relación con la adquisición de un uso apropiado de la lengua supone una Competencia Lingüística y Comunicativa.

Hymes entiende como "competencia comunicativa los factores cognitivos, psicológicos y socio-culturales dependientes estrechamente de la estructura social en la cual vive el individuo" y reposaría no sólo sobre una "competencia lingüística" (el conocimiento de las reglas gramaticales del sistema, según Chomsky), sino también sobre una competencia psico-socio-cultural (el conocimiento de las reglas de empleo y la capacidad de utilizarlas).

Michael Canale (1983) amplía el concepto de competencia comunicativa al enfocarla desde una perspectiva modular. Es decir, el conocimiento de su lengua que posee todo hablante nativo incluye los siguientes aspectos:

- a) competencia lingüística o gramatical

- b) competencia socio lingüística
- c) competencia discursiva, o el conocimiento de cómo se construye un texto -oral o escrito-.
- d) competencia estratégica, que implica el conocimiento de las diversas maneras de superar las fallas de la comunicación, debidas a desconocimientos del código o a otros factores.

La concentración de la enseñanza de las lenguas extranjeras en sólo uno de los aspectos en detrimento de los restantes, como es habitual en la enseñanza tradicional, es perjudicial para la adquisición, porque, como se dijo, la actualización lingüística implica la interacción de los cuatro aspectos.

En todas sus etapas, la enseñanza de las lenguas extranjeras deben tender a lo socio-comunicativo, la formación de individuos capaces de construir conscientemente el desarrollo de su personalidad hacia un perfeccionamiento integral y armónico constante, volcado al mismo tiempo en provecho de la comunidad.

En el aprendizaje de una lengua es necesario tener en cuenta algo muy importante que es la progresión de este aprendizaje. primeramente una progresión lingüística, es decir que el docente comenzará por las formas más simples para ir gradualmente incorporando en el ciclo una parte o el total de las formas que presentan más dificultades.

Esta progresión lingüística debe ser acompañada también por una progresión situacional, y en el interior de ellas está implicada la progresión pedagógica, que hará que el docente intervenga cada vez menos en la clase de idioma.

2. OBJETIVOS.

Para la formulación de los objetivos se han tenido en cuenta los siguientes factores:

1. el tiempo disponible. Es necesario señalar que una asignación horaria de 80 minutos es altamente condicionante de las metas a alcanzar en una asignatura que se caracteriza por ser de desarrollo de habilidades, y que requeriría una mayor periodicidad de clases en lugar de una acumulación horaria.

2. oportunidad de uso de la lengua extranjera: Salvo raras excepciones, la posibilidad de contacto con hablantes nativos de la lengua extranjera en nuestra provincia son prácticamente nulas.

3. necesidad de uso de la lengua extranjera: En nuestro medio el adolescente no necesita la lengua extranjera para su desempeño social.

4. motivación: Por los factores expuestos anteriormente, la motivación del adolescente para aprender una lengua extranjera es escasa y poco relevante.

Se pretenderá, por todo ello, que el alumno:

- a. Tome conciencia de las similitudes y diferencias entre su lengua materna y la lengua extranjera.
- b. Pueda comprender el uso de la lengua extranjera en situaciones cotidianas.
- c. Pueda comprender y producir información referida a diversos temas de manera sencilla.

3. ENFOQUE METODOLÓGICO.

Hasta el presente se han utilizado en el nivel medio métodos de enseñanza más apropiados para otras situaciones, sin tener en cuenta los factores enumerados en el punto anterior. Este es uno de los motivos que explican la gran discrepancia que se observa entre los objetivos propuestos y los logros alcanzados.

La propuesta metodológica que se hace a continuación está determinada por las características y condicionamientos de la situación de enseñanza-aprendizaje en nuestro medio.

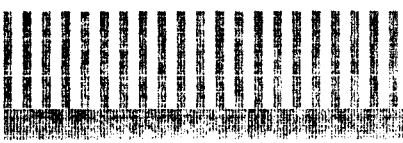
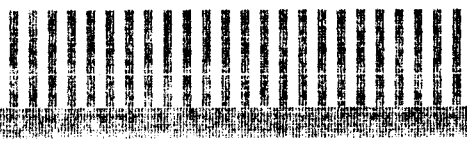
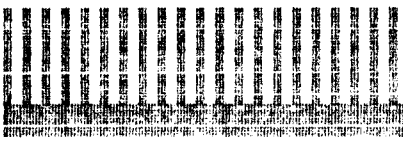
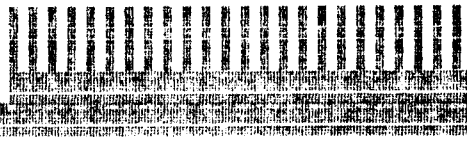
En la enseñanza de las lenguas extranjeras se ha generalizado una distinción entre manejo lingüístico ("usage") y uso comunicativo ("use") (Widdowson, 1978). El manejo de las reglas gramaticales en un idioma no tiene una relación directa con el uso del mismo en situaciones reales. Es por ello que la enseñanza de las lenguas extranjeras no debe limitarse a la ejercitación puramente gramatical, sino incorporar la práctica efectiva en situaciones comunicativas.

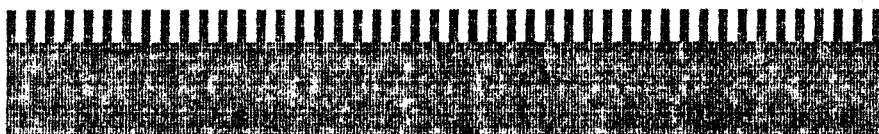
Cuando la enseñanza se focaliza en el manejo lingüístico se provee al alumno oraciones o frases modelo que ejemplifican el punto gramatical a aprender. Por el contrario, cuando la enseñanza está dirigida al uso comunicativo se parte de un texto (oral o escrito).

Partir de un texto, significa haber hecho un análisis previo del sentido del enunciado en el contexto de situación. En este "contexto", es necesario tener en cuenta dos aspectos: 1. aspecto físico, es decir las circunstancias espaciales y temporales del acto de comunicación, y 2. aspecto social, es decir la naturaleza de las relaciones existentes entre los interlocutores. Ambos aspectos tienen implicancias para el emisor y el receptor.

Desde el punto de vista de quien habla (emisor) permiten y condicionan una cierta selección de rasgos lingüísticos (registro, estilo, léxico, etc.), y desde el receptor, permiten atribuir un cierto sentido excluyendo los otros sentidos posibles. La situación es a la vez productora de una cierta palabra y también portadora del sentido.

Las condiciones presedentes avalarían la adopción de una metodología predominantemente comunicativa. Sin embargo, teniendo en cuenta los factores adversos que hemos listado en "Observaciones", como asimismo el hecho de que en el nivel inicial es más difícil ejercitar el uso comunicativo que el manejo lingüístico, es que se recomienda el siguiente esquema de desarrollo:

	1er. cuatrimestre	2do. cuatrimestre.
1er. año.		
2do. año		



Manejo lingüístico.
Uso comunicativo.

Este esquema permitirá presentar más del sistema gramatical de las lenguas extranjeras en un lapso de tiempo más corto, para luego desarrollar los usos más frecuentes y necesarios.

3.1 Fundamentos de la selección de discursos.

Para la selección de los discursos a incluir en el desarrollo de la currícula se han tenido en cuenta dos macrofunciones del lenguaje: interaccional y transaccional (Brown y Yule, 1983). La primera tiene como propósito principal la utilización del lenguaje para el mantenimiento de las relaciones sociales, en tanto que la segunda tiene como propósito principal la transmisión de la información. Ninguno de estos usos se da en forma pura en la realidad, sino en distintos grados de combinación. Por ejemplo, una exposición de un profesor sobre un tema es preponderantemente transaccional, pero si, por la dinámica de la clase, se permite la intervención de los alumnos, la misma puede tener tramos interaccionales.

En la situación de enseñanza-aprendizaje habitual de todas las disciplinas se emplea más frecuentemente la forma transaccional que la interaccional. En el caso de las lenguas extranjeras, la macrofunción transaccional es más accesible porque:

- a. Es el emisor, en este caso el alumno, el que tiene la posibilidad de decidir qué, cómo y cuánto va a decir.
- b. Estructuralmente es más explícito, y requiere menos empleo de expresiones idiomáticas, frases hechas, muletillas, etc., que son de más difícil adquisición.

Estos motivos determinan que el currículo tenga un mayor componente transaccional que interaccional.

Para la función interaccional, se apuntará fundamentalmente a la comprensión, mientras que para la función transaccional se ejercitará tanto la comprensión como la producción.

En todo el tercer año, pero con mayor énfasis en el segundo cuatrimestre, se tenderá a desarrollar predominantemente el uso transaccional porque ello es congruente con el tipo de discurso que se trabajará en el Ciclo Superior Modalizado. En el caso que el alumno cambiara de lengua extranjera al pasar de un ciclo a otro, habrá tenido al menos un contacto con el tipo de discurso característico de las ciencias y de la tecnología.

EJE CONCEPTUAL	SUB-EJES	IDEAS BASICAS	CONTENIDOS SUGERIDOS				ACTIVIDADES
			DISCURSOS	FUNCIONES	EXPONENTES GRAMATICALES (Inglés)	EXPONENTES GRAMATICALES (Francés)	
CENTRO PROVINCIAL DE INFORMACIÓN EDUCATIVA	I. La lengua extranjera permite conocer cómo los hablantes de esa lengua se relacionan.	1. La lengua extranjera nos permite conocer a otros y darnos a conocer	Fichas de identificación Formularios	Presentarse Presentar Pedir información personal Brindar información personal	My name is... I'm a (student) This is (X) He is a (student) What's your name? What do you do? What does he do? Where do you live? Address? What's your telephone number? I live in/at... My telephone number is...	s'appeller (je-il/elle) Avoir, etre, habiter Ou'? Comment? D'ou'? Quand? Qui est-ce? Qu'est-ce...? Quel(le)? définis-ind. négations. partitifs Pourquoi? Parce que... L'heure Possessifs Famille-Amis Qualificatifs	Las siguientes actividades no siguen un orden de dificultad creciente. Interpretar en forma oral y escrita fichas identificatorias. Completar fichas personales en base a textos. Completar textos en base a fichas personales. Describir en forma oral y escrita. Interpretar y gráficos y dibujos descriptivos. Ejercicios de selección múltiple, de falso y verdadero Preguntas
	La lengua extranjera codifica la realidad de otra manera.	2. La lengua extranjera nos permite traducir sentimientos, deseos y emociones	Conversación Poster Mensaje Tarjeta Canción	Expresar y preguntar sobre gustos y preferencias Expresar rechazo. Expresar estados de ánimo.	What do you like? Do you like...? My favourite(...) is(...) I like/prefer/love I don't like/hate... I am (sad/happy, etc.)		

EJE CONCEPTUAL	SUB-EJES	IDEAS BASICAS	CONTENIDOS SUGERIDOS				
			DISCURSOS	FUNCIONES	EXPONENTES GRAMATICALES (Inglés)	EXPONENTES GRAMATICALES (Francés)	ACTIVIDADES
	II. La lengua extranjera permite hacer otra representación del mundo que nos rodea.	I. La lengua extranjera nos permite describir personas, objetos y lugares	Aviso clasificado Folleto	Describir lugares (de residencia, etc.) Describir personas (amigos).	There is a... There are (two....) It is in/on/near.. It has got... He/she has got... (blue eyes)		orales y escritas.
				Familiares, personajes, famosos,etc. Describir animales (mascotas, etc.)	He/she is (tall) He works/plays/goes...(opcional) It has got (a long tail) It is (big)	Impératifs Corps Présent Continu Passé Récent Passé Composé Futur Proche Futur	Redactar cartas personales, formales y mensajes. Reconocer las ideas principales de un texto
	III.La lengua extranjera nos permite influir sobre el oyente.	I. La lengua extranjera nos permite sugerir, invitar, ordenar y prohibir.	Conversación	Sugerir Invitar Ordenar Prohibir	Let's... What's about (going to...) Would you like (some tea)? Sit down! Don't talk!	Autorisations Interdictions L'obligation Jours, Professions Activités, Gouts, Sentiments, Comparatifs,	Buscar información específica de un texto. Completar esquemas o diagramas con información extraída de un texto

EJE CONCEPTUAL	SUB-EJES	IDEAS BASICAS	CONTENIDOS SUGERIDOS				ACTIVIDADES
			DISCURSOS	FUNCIONES	EXPONENTES GRAMATICALES (Inglés)	EXPONENTES GRAMATICALES (Francés)	
IV. La lengua extranjera nos permite hacer otra representación del mundo que nos rodea, refiriéndonos a distintos momentos en el tiempo.		1. La lengua extranjera nos permite describir hábitos, costumbres, etc. de individuos, grupos de personas y/o animales.	Describir el aspecto físico y características de individuos. (Penguins) are	Describir el aspecto físico y características de grupos de personas o animales.	Revisión de los exponentes gramaticales anteriores.	Préférences, Lieux de vacances C'est ...qui C'est ...que "en" "y" "si", P.P.C.D. P.P.C.I. Combien	Diálogos orales y escritos guiados.
		2. La lengua extranjera nos permite proyectarnos	Horóscopo Pronóstico Postal	Pedir y dar información sobre acciones habituales. Expresar planes futuros y predicciones en el futuro.	They live in (cold places). They are (big). They have got (short legs). They can't fly but they can swim very well. What do they (do)? They (hunt) Where do they live? They live in... What can they do? I/he/they will (watch TV) It will be (cold)	Cause. But Ça/Ça Personne/rien Degrés	Ver hojas anteriores.-

EJE CONCEPTUAL	SUB-EJES	IDEAS BASICAS	CONTENIDOS SUGERIDOS				ACTIVIDADES
			DISCURSOS	FUNCIONES	EXPONENTES GRAMATICALES (Inglés)	EXPONENTES GRAMATICALES (Francés)	
		3. La lengua extranjera nos permite narrar hechos pasados.	Relato Postal Crónica Biografía	Describir hechos pasados.	(I was) in... I walked to the cinema I saw a... (verbos regulares e irregulares)		
	V La lengua extranjera en cada una de las esferas de su uso, presenta tipos relativamente estables de enunciados: los géneros discursivos.	1. Algunos discursos se generan a partir de la necesidad de comunicarse personal o formalmente.	Diario íntimo Carta personal Carta formal	Comunicar experiencias, estados de ánimo, deseos, opiniones, etc. Pedir o brindar información, ofrecerse para un trabajo/beca, etc.	Revisión e interacción de todos los exponentes gramaticales anteriores I think/don't think Relaciones semánticas: causa-consecuencia razón-efecto Coordinación: and -but - or - etc.		
		2. El discurso expositivo de la ciencia y la tecnología tiene características propias y nos permite representar la experiencia objetiva.	Informe científico Artículo científico Resumen científico	Describir sistemas, partes de sistemas, procesos, etc.	Subordinación when - which - that - etc.		
		Manual de uso	Indicaciones Instrucciones modo de funcionamiento	Indicar o aconsejar	You must/mustn't You should/shouldn't		

OBSERVACIONES SOBRE LA PLANIFICACION DE IDIOMÁ EXTRANJERO

Se hace necesario puntualizar que si bién en algunos casos los sub-ejes, ideas básicas y sus contenidos correspondientes aparecen mencionados explícitamente una sola vez en el desarrollo de la curricula, los mismos deberán ser retomados cíclicamente y con complejidad lingüística creciente en cada nueva instancia.

La división de los contenidos por año del ciclo no se ha realizado pues se ha dejado librado al criterio de cada docente. Sin embargo, se sugiere la siguiente distribución:

1^{er} Año: Sub-ejes I, II y III.

2^{do} Año: Sub-eje IV. Ideas básicas.

3^{er} Año: Sub-eje IV. Idea básica.

Sub-eje V . Ideas básicas.

Agradecemos la colaboración de las Profesoras Graciela Zara, Wanda Martínez, Mónica Vázquez y Graciela Minnoni.

BIBLIOGRAFIA

- BROWN, G & G. YULE. 1983. *"Teaching the spoken Language"*. Cambridge.
- CANALE, M. *"From communicative competence to language pedagogy"*, En: *"Language and Communication"*. 1983. (R. Schmidt & J. Richards, eds.). LONGMAN.
- GALISSON, R. " *D'Hier a aujourd'hui, la didactique des langues etrangere*". Ed. CLE INTERNATIONAL. Cap. II, 2.1. y 4.1.1.
- GIRARD, D. *"Linguistique et didactique des langues"* Librairie Armand Colin, Cap.I.
- MOIRAND, S. *"Enseigner a communiquer en langue etrangere"*. HACHETTE, Cap. 1, 1.1.
- HYMES, D. *"On communicative competence (extracts)"* En: *"The communicative Approach to language teaching"*. 1979. (C. Brumfit & K. Johnson, eds.).
- MOSSE, F. *"Prefacio de Didactique des Langues Vivants"*. DDIER.
- *"Reading and Thinking in English"*. "Concepts in Use". The British Council. 1980.
- Revue *"L'enseignement des langues vivants et la comprehension internationales"* Institut Pedagogique National.
- Revue *"Le Francais dans le Monde"*. No 167. Ed. LAROUSSE-HACHETTE. Dossier de Ross John *"Exploration du Style écrit et competence communicative"*.
- Revue *"Reflét"*. No 25. Dossier *"Enseigner une langue etrangere: Entretien avec Renzo Titone"*. CREDIF-HATIER.
- WIDDOWSON, H. 1978. *"Teaching Language as Communication"*. Oxford. Cap. 1.

MUSICA

1. FUNDAMENTOS (LA MUSICA COMO LENGUAJE)

Si bien al lenguaje verbal se le otorga una determinada jerarquía, esto no implica desconocer la necesidad de la existencia de los lenguajes no verbales. Ellos poseen una organización propia e individualizadora que los diferencia entre sí y que hace que sean irremplazables. La música es utilizada espontáneamente por el hombre como vehículo natural de comunicación de emociones y estados de ánimo, por lo tanto constituye una forma universal de lenguaje, ya que no reconoce límites de edades ni de culturas.

Comprender la increíble gama de sutilezas que presenta la música según la pertinencia cultural, exige una dosis variable de evolución y entrenamiento, como así también de sensibilidad e inteligencia.

La música es lenguaje en tanto representa sentimientos universales en climas sonoros básicos o por modificaciones elocuentes en la intensidad, timbre, velocidad y altura sonora, directamente comprensibles en un plano sensorial emocional y mental.

A medida que el lenguaje musical se depura en formas y/o contenidos, se despoja de su carácter utilitario o directamente funcional, dando lugar al arte musical. Respecto del carácter funcional se puede decir que el uso del lenguaje musical partirá por un lado de la organización del discurso musical, donde la materia sonora tendrá un significado ajeno a sí mismo; es decir como soporte de acontecimientos cotidianos tales como: entorno sonoro, relato sonoro, cuentos sonoros, etc.; como soporte de signos lingüísticos dentro de los cuales una sucesión de sonidos fonéticos llamados letras dan como resultado una palabra. Estas funciones son estrictamente referenciales.

Ahora bien, el sonido como soporte de estructuras musicales nos permite actualmente organizar el discurso musical de una manera diferente, enriqueciendo sus efectos y facilitando la posibilidad creadora de un adolescente.

Dentro de estos usos se encuentran los elementos del lenguaje musical (ritmo, melodía y armonía), pero el anteriormente mencionado los toma específicamente, mientras que el uso del sonido como estímulo en sí mismo permite analizar el sonido frente a sus cualidades (altura, intensidad, duración y tiempo).

En tanto los elementos organizadores de la música se complejizan, aparece la norma, la que facilita la organización de los contenidos específicos de la asignatura. Esto es con el fin de favorecer un aprendizaje constructivo que permita el conocimiento del sistema más allá de haber adquirido la lecto-escritura no convencional o convencional del lenguaje musical.

2. ENFOQUE METODOLOGICO

Se cree que en todo proceso educativo integral, la música cobra un sentido especial brindando al alumno una nueva posibilidad para expresarse y comunicarse, lo cual tiene sentido en la medida que se transforma en un medio para la expresión y no para la formación técnica, respondiendo a las necesidades de expresión del adolescente. No sólo actúa como medio de expresión individual y colectivo, sino que contribuye a la formación de los valores estéticos. Esto no significa que debamos insistir en un virtuosismo inútil para el adolescente en toda su actividad.

Debemos aprender a no subestimar sus obras y creaciones, ya que en ellas refleja su vida interior, emociones, sentimientos, hasta a veces su desorden, su temperamento, todo se conjuga en lo que el adolescente expresa, y a partir de ello podremos ir insertando poco a poco las nociones y valoraciones de lo estético. Para que ello ocurra debemos dejar de enseñar conocimientos teóricos, biografías de genios musicales, nombres de obras que jamás escuchan y/o práctica de canciones lejanas a los intereses de los alumnos, lo cual dificulta el interés por la música.

En el enfoque actual, la AUDIOPERCEPTIVA sería la instancia globalizadora de toda situación de aprendizaje porque el principal objetivo es organizar el oído o la percepción auditiva; sin este requisito se desmerece toda actividad musical. Se propone como punto de partida el oír (percibir a través del oído), para luego escuchar (oír prestando atención) para, finalmente, llegar a comprender, es decir captar el proceso de musicalización.

Se parte del sonido-silencio, elemento básico para hacer música, de la sensibilización frente a él, y de la toma de conciencia del entorno sonoro.

En primer lugar se debe despertar interés por el mundo de los sonidos ambientales, buscando una actitud creadora frente al sonido, jugando con ellos, explorando de mil maneras el mundo sonoro. Los sonidos comunican situaciones concretas o permiten evocarlas. Este procedimiento utiliza mecanismos asociativos, es decir capta el fenómeno sonoro en sí a raíz de que establece una eficaz asociación, dirigiendo luego la atención auditiva a los parámetros del sonido (clasificación del sonido según sus cualidades), lo que delimita el campo de búsqueda de los materiales, tratando de imitar o producir con igual o diferente material y probando los diferentes modos de acción y mediadores que le aseguren el modelo sonoro evocado.

Saber cuándo producir sonido, esperar escuchar o sincronizarse con los demás serán consignas respetadas en función de un logro sonoro grupal.

Estas ejecuciones de sonorización deberían ser aplicadas a textos literarios, imágenes visuales, cuentos, canciones y expresión corporal (a través de la dramatización de un poema o canción, etc.).

A partir de ahí, los contenidos pueden presentarse con ordenamientos diversos y agrupados de manera particular, lo importante es que el aprendizaje parta desde la música y que se trabajen de manera integral.

La música debe enseñarse desde la Música.

Los elementos de la música, ritmo, melodía, armonía, se tratarán globalmente en la fase inicial a través de la audición y de la práctica musical, y luego se irán seleccionando didácticamente. Se buscará transmitir una idea musical que logre crear una imagen sonora; es por ello que podemos hablar de comunicación, de música como lenguaje.

Una de las actividades que ayudan a desarrollar la sensibilidad del adolescente es el canto, que si bien se plantea como un modo de organizar una serie de contenidos, deberá estar presente en todos los momentos de la actividad musical, ya sea como recurso o como un fin en sí mismo. El primer caso (recurso) se refiere a la utilización del contenido que se desea enseñar (pulso, acento, ritmo, línea melódica, ostinatos, forma, género y estilo). En el caso de la canción como fin, el docente seleccionará junto con los alumnos un repertorio de canciones que sea atractivo, se adapte a las necesidades de ellos. Ninguna manifestación musical apreciada por los alumnos debe ser despreciable; el simple hecho de descalificarla sin brindar la posibilidad que los mismos alumnos descubran y encuentren sus limitaciones es un procedimiento que carece de valor educativo.

Respecto al uso de instrumentos se debe recordar que el primer instrumento musical es el propio cuerpo, luego se usarán instrumentos no convencionales y convencionales.

Estas prácticas instrumentales expresivas y creativas, y porque no, explorativas, requieren una etapa previa ampliamente experimental con la materia sonora y los modos de hacer música. Estas experiencias previas son las que permiten y hacen interiormente activa la AUDICION REFLEXIVA; transferir el aprendizaje realizado permite escuchar y comprender como si se estuviera haciendo una comunicación a nivel conciente.

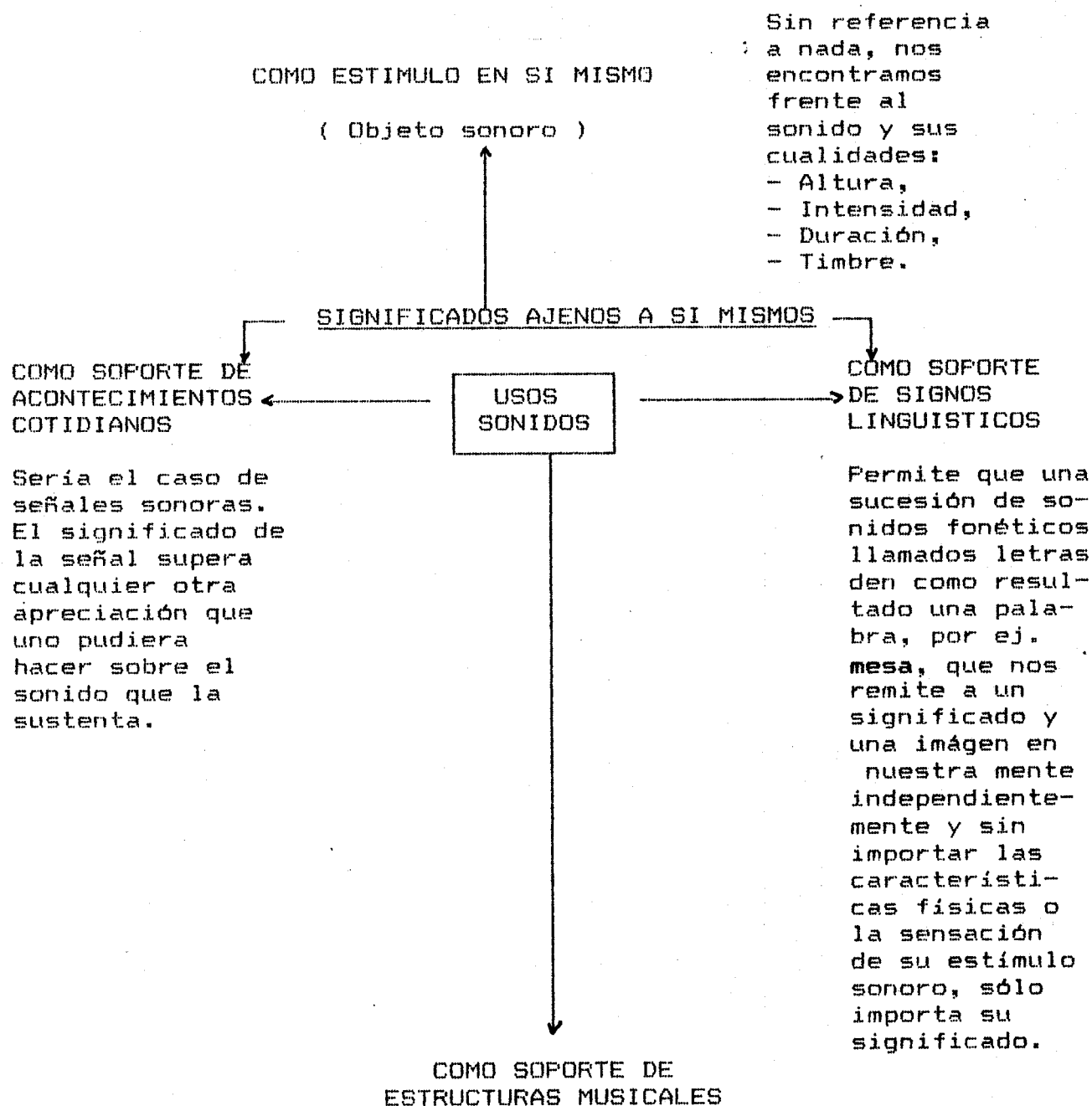
Todo este camino no es dependiente de la lectoescritura musical tradicional; es por ello que proponemos como medio de traducción del lenguaje musical: sistemas abiertos de representación y graficación sonora (gráficas por analogía), la aleatoriedad en las partituras dando la posibilidad de retener la obra musical ayudando a la conservación de los aprendizajes realizados.

La Historia de la Música debe trabajarse desde la audición conciente de las obras. La presentación de las obras no exige un orden cronológico, lo importante es que sigan las etapas del proceso de audición musical:

sensorial: oír por el placer que produce el sonido,

inteligente: dar sentido a lo escuchado,

apreciación crítica: dar valor objetivo y subjetivo a la obra.



Es decir, el sonido básicamente como materia portante de la organización musical.

La relación entre sonido (material) y la organización varía con las épocas y los estilos. Hay compositores que relegaban el sonido a un plano de soporte de la organización y en otros, mientras nos acercamos a nuestros días, el material sonoro comienza a tener más peso en la construcción musical.

TODOS ESTOS USOS PUEDEN SER REALIZADOS A TRAVES DE LOS DISTINTOS MEDIOS QUE POSEE EL HOMBRE PARA HACER MUSICA: VOCAL, CORPORAL E INSTRUMENTAL, EN RELACION CON LOS ELEMENTOS DEL LENGUAJE MUSICAL: SONIDO, RITMO, MELODIA, ARMONIA, GENERO Y FORMA, PARA OBTENER EL DISCURSO MUSICAL.

DISCURSOS

Música como fenómeno evocativo o asociativo: Sonidos que recuerdan, asocian o evocan.

Paisaje sonoro, Relato sonoro, Cuento sonoro, Clima sonoro, Efecto sonoro.

Música como soporte lingüístico: Discursos rítmicos verbales, rimas, adivinanzas, rondas, coplas, pregones, trabalenguas, cuentos de nunca acabar.

A estos discursos se les puede agregar: altura, intensidad, velocidad.

La música como hecho artístico: Música concreta, música aleatoria, música electrónica, ejecución no convencional con instrumentos no tradicionales, improvisación musical, teatro musical.

Todos estos discursos corresponden a la música contemporánea, como así también a la música de los medios de comunicación social: propaganda, publicidad, cine, cortinas musicales, jingles, bandas sonoras.

También, como discurso musical, como hecho artístico, encontramos la música popular como expresión de los pueblos: Folklore de proyección, Tango, Jazz, Rock, Bossanova, Cumbia, Canción melódica, etc.

IMAGEN SONORA - LENGUAJE MUSICAL

ORAL

ESCRITO

ACTIVIDADES MUSICALES

(Usos - Experiencias)

Oír Música

Audición: Oír

Escuchar

Comprender

Expresarse musicalmente (Expresión)

Habla

Su voz

Sonidos vocales

Canto

Movimientos corporales

Diferentes instrumentos

Proceso de alimentación,
apreciación y comprensión
que conduce a la interior-
ización de los elementos
y materiales sonoros.

ELEMENTOS DE LA MUSICA

Sonido

Ritmo

Melodía

Armonía

Forma musical

Género - Estilo

INTERPRETACION MUSICAL

a) Imitando: Reproduciendo

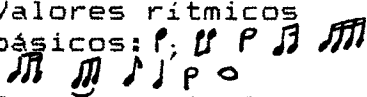
PRODUCCION MUSICAL

b) Creando: Improvisando, Componiendo

EJE CONCEPTUAL	SUB-EJES	IDEAS BASICAS	CONTENIDOS SUGERIDOS	ACTIVIDADES
Siendo el lenguaje una construcción social el hombre se sirve de él para comunicarse con los demás y expresar sus sentimientos. En este proceso de interacción crítica y creativa, construye la realidad para modificarla y a su vez, ser modificado por ella. El lenguaje musical es un medio que permite al hombre expresar su sensibilidad, emoción e imaginación creadora y a su vez sirve de comunicador y elemento unificador con los demás beneficiando con su aporte	La imagen sonora es una forma de comunicación y expresión personal de profundo contenido espiritual.	A través del sonido el hombre organiza su discurso musical expresando toda la riqueza de su mundo interior y su relación con lo externo.	Proceso de musicalización (producción, transmisión y recepción sonora). Presencia y ausencia de sonido. Los sonidos de nuestro cuerpo: la voz hablada o cantada, percusión corporal.	Explorar todas las posibilidades sonoras de nuestro cuerpo. Presentar el sonido elegido al grupo y a partir de ahí, junto con los demás sonidos, puedan armar una secuencia sonora grupal. Utilizar el silencio como recurso expresivo.
	Los sonidos comunican situaciones concretas y/o permiten evocarlas produciendo una sensibilización y toma de conciencia del entorno sonoro despertando interés por el mundo de los sonidos y buscando una actitud creadora frente al mismo.	Al evocar una situación sonora delimitamos el campo de búsqueda de los materiales sonoros a partir de su timbre o cualquier otro parámetro sonoro, seleccionamos los sonidos más adecuados para luego organizarlos en el tiempo.	Paisaje sonoro, relato sonoro, cuento sonoro, climas y efectos sonoros. Fuentes sonoras: Instrumentos convencionales y no convencionales, objetos sonoros. Modos de acción: mediadores, elementos vibrantes. Cualidades del sonido: altura, intensidad, timbre y duración. Tipos de sonido. Procedencia del sonido.	Anotar todos los sonidos que escuchan durante tres minutos. Leer algunas listas de los sonidos anotados y buscar las diferencias. Dividir los sonidos de las listas en tres categorías: humanos, naturales y tecnológicos. Dividir las listas de otra manera: sonidos producidos por uno mismo y producidos por otra persona.

EJE CONCEPTUAL	SUB-EJES	IDEAS BASICAS	CONTENIDOS SUGERIDOS	ACTIVIDADES
a la sociedad en la que vive.				Charlar sobre otras características que le encuentran a los sonidos escuchados. Analizar los sonidos según sus cualidades. Producir un entorno sonoro utilizando los distintos medios de expresión musical: vocal, corporal, instrumental Seleccionar los sonidos a utilizar en la representación entorno. Determinar el tipo de acciones a realizar (modos de acción) para obtener el modelo sonoro evocado. Organizar en el tiempo y en el espacio los acontecimientos sonoros: sucesión, superposición, localización espacial del sonido (procedencia).

EJE CONCEPTUAL	SUB-EJES	LINEAS BASICAS	CONTENIDOS SUGERIDOS	ACTIVIDADES
				Orabar los entornos de manera que el grupo pueda escucharse con el objetivo de corregir enriquecer el entorno no realizado.
	Todo ser humano es esencialmente rítmico, cada etapa de su vida tiene un ritmo propio. La pubertad y la adolescencia es el estado vital psicosomático que necesita más ritmo.	En este proceso de educación del sentido rítmico es importante conseguir que el adolescente se remita al movimiento vivido o imaginado intuitivamente y por imitación al principio; luego en forma más consciente interviene el orden que la conciencia emplea para canalizar y medir el ritmo a fin de lograr su lecto-escritura.	Movimientos naturales. Movimiento e inhibición del movimiento. Movimiento rápido-lento. Movimiento moderado-lento. Movimiento acelerando-retardando. Elementos del ritmo: pulso, acento y ritmo de la melodía. Ritmo en el lenguaje hablado: la palabra, valor rítmico y expresivo. Rimas, adivinanzas, refranes, coplas, etc. Eco rítmico. Preguntas y respuestas rítmicas. Ritmos libres; improvisaciones rítmicas.	Desplazarse libre-libremente por el espacio.. Acompañar los movimientos con palma o cualquier otro instrumento. Ejecutar ritmos por la inspiración del movimiento. Recitar rimas y adivinanzas, palmear pulsos, acentos y finalmente, el ritmo de la palabra. Pasar de la ejecución de los discursos rítmicos verbales a la escritura. Analizar cada cuantos pulsos aparece el acento. Colocar ritmos a letras. Colocar letras a ritmos.

EJE CONCEPTUAL	SUB-EJES	IDEAS BASICAS	CONTENIDOS SUGERIDOS	ACTIVIDADES
			Valores rítmicos básicos:  Compases simples. Esquemas rítmicos. Ostinatos rítmicos. Instrumental de percusión. Banda rítmica.	Ejecutar con instrumentos de percusión o percusión corporal el ritmo de la melodía. Aplicar células rítmicas a frases melódicas. Acompañar canciones marcando ostinato rítmico. Instrumentar canciones utilizando todos los elementos del ritmo. Intereses.
	Todo ser humano que ha venido escuchando música a partir de su nacimiento, tiene impreso en su oído las huellas básicas de la tonalidad representadas por series melódicas mediante las cuales se expresa.	La melodía puede tener numerosas fuentes de inspiración externas, pero la verdadera se encuentra en nuestras propias emociones y sentimientos. A través de la improvisación vocal e instrumental transmiten un mensaje musical.	Movimiento melódico ascendente, descendente y neutro. Acento, ritmo de la melodía. Ostinato rítmico melódico. Intervalos melódicos. Escala. Frases melódicas simples: reconocimiento auditivo de dos alturas determinadas. Producción de esquemas melódicos. Identificación de melodías.	Utilizar la música como movimiento en la línea. Identificar auditivamente series melódicas ascendentes o descendentes. Identificar auditivamente intervalos reconociendo el cambio de una altura a la otra. Improvisar melódicamente utilizando la voz o cualquier instrumento que brinde posibilidad.

EJE CONCEPTUAL	SUB-EJES	IDEAS BASICAS	CONTENIDOS SUGERIDOS	ACTIVIDADES
			Improvisación melódica con diferentes alturas. Composición melódica aplicando una escritura no convencional. Frases melódicas simples en dos líneas: sol-mi. Lectura y escritura convencional. Frases melódicas simples con grados crecientes de dificultad y utilizando los valores rítmicos básicos. Frases melódicas empleando la escala de Do mayor. Apreciación del comportamiento de la altura en hechos sonoros y obras musicales. Elementos teóricos: pentagrama, clave de sol, líneas divisorias, barra de conclusión.	des de crear melodías. Colocar letras a melodías producidas originalmente. Crear melodías en base a textos sugeridos. Improvisar sobre estímulos musicales grabados. Transferir a lo gráfico lo elaborado musicalmente

EJE CONCEPTUAL	SUB-EJES	IDEAS BASICAS	CONTENIDOS SUGERIDOS	ACTIVIDADES
	Todo ser humano podrá despertar tempranamente la conciencia de los elementos armónicos básicos a nivel sensorial y afectivo. El progreso y la afirmación dentro de este campo se lograrán sólo con la participación plena de las funciones mentales.	Cuando dos o tres notas se juntan simultáneamente forman un nuevo sonido. Es preferible que dicha inteligencia esté precedida de una experiencia auditiva de los acordes, de lo contrario se trabajará parcialmente en el vacío.	Sucesiones y superposiciones sonoras. Superposiciones sonoras constantes y disonantes. Ostinatos con tónica y dominante. Ostinatos con los grados tonales I-IV-V. Acompañamiento armónico en distintas melodías. Acordes mayores y menores básicos. Representación gráfica de superposiciones sonoras a través de la escritura no convencional y convencional	Diferenciar sonidos sucesivos de simultáneos. Enriquecer a través de un acompañamiento armónico diferentes melodías. Identificar auditivamente los acordes básicos. Asociar el acorde con la combinación de los colores del espectro. Apreiciar el comportamiento de la armonía en hechos sonoros y obras musicales.
	La forma comprende de la audición, el conocimiento y la práctica de las estructuras que rigen la organización de las ideas musicales.	Esta estructura externa de la obra musical es la que confiere identidad y unidad. La forma surge de la fusión de las distintas partes de la obra en un todo definido.	Forma: Estructura de la frase musical (propuesta, respuesta). Formas elementales: A-AB-ABA. Forma Rondó: AB-AC-AD-A. Forma Sonata.	Analizar la estructura de la frase musical. Reconocer formas A-AB-ABA en canciones simples. Crear sobre formas elementales. Realizar audiciones que contengan la

EJE CONCEPTUAL	SUB-EJES	IDEAS BASICAS	CONTENIDOS SUGERIDOS	ACTIVIDADES
		El adolescente creando sus propios esquemas formales en un trabajo de composición, ya sea a través de un instrumento, o del uso de su propia voz podrá lograr una mayor comprensión cuando realice la transferencia a la lecto-escritura convencional o no convencional.		forma Rondó y la Sonata.
	El oyente ha pasado de un estado de recepción de un discurso musical a la reconstrucción del mismo descubriendo la lógica de sus relaciones internas, externas y su contexto cultural.	Apreciar y reconocer las características correspondientes a los distintos estilos y géneros musicales a través de la audición de obras representativas de diferentes épocas, países y autores implica la transferencia de los contenidos aprendidos a nuevos contextos.	Música contemporánea: música concreta, música aleatoria, música electrónica, música con medios tradicionales tratados de manera innovadora. Teatro musical. Improvisación musical. Música de los medios de comunicación social: propaganda, publicidad cine, cortinas musicales, jingles, bandas sonoras. Música popular:	Apreciar el género y estilo de las obras a través de audiciones reflexivas. Diferenciar el carácter de los distintos géneros musicales. Inducir a la creación de música concreta o experimental. Grabar secuencias de sonidos externos para la elaboración de obras grupales. Diferenciar cancio

EJE CONCEPTUAL	SUB-EJES	IDEAS BASICAS	CONTENIDOS SUGERIDOS	ACTIVIDADES
			folklore de proyección, tango, jazz, rock, bossanova, etc. Rol de los instrumentos en una obra. Solista Orquesta. Grupo instrumental. Solista y grupo instrumental. Instrumentos musicales: su agrupación por familias (cuarda, viento y percusión). Orquesta sinfónica.	ciones, danzas e instrumentos folklóricos argentinos. Audiciones comentadas sobre los distintos géneros mencionados. Reconocer auditivamente el rol de los instrumentos en las distintas obras. Identificar los instrumentos de la orquesta sinfónica por familias.

BIBLIOGRAFIA

- AKOSCHKY, J. "Cotidiáfonos". Ricordi.
- FREGA, L. "Música y Educación. Objetivos y Metodología". Ed. DAIAM.
- FREGA, A.L. "Planeamiento de la Educación Musical escolar y su evaluación". Ed. División Desarrollo musical. Casa América.
- FREGA, A.L. "Movimiento expresivo y rítmico corporal".
- HEMZY DE GAINZA, V. "Fundamentos, materiales y técnicas de la Educación Musical". Ricordi.
- HEMZY DE GAINZA, V. "La iniciación musical del niño". Ricordi.
- LEUCHTER, E. "Armonía Práctica". Ricordi.
- MALBRAN, FURNO, ESPINOSA. "Resonancias" Libros I y II. Ricordi.
- MARTIN, A. "La música y el adolescente en el ciclo Secundario". Ediciones Chiesa.
- MARTIN, A. "Música y su Didáctica". Ed. Veloso.
- MALBRAN, S. "Aprendizaje musical de los niños". PAC, B.A.
- SCIARRILLO GIANNED, R.C. "La Educación musical en la escuela primaria". Ed. Victor Lerú.
- VELTRI, A.L. "Apuntes de Didáctica de la Música". Ed. DAIAM.
- WILLEMS, E. "Las bases psicológicas de la Educación Musical". E.U.D.E.B.A.

EDUCACION PLASTICA

1. FUNDAMENTACION (EL LENGUAJE VISUAL)

...Si bien al lenguaje verbal se le otorga una determinada jerarquía, esto no implica desconocer la necesidad de la existencia de los lenguajes no verbales. Ellos poseen una organización propia e individualizadora que los diferencia entre sí y que hace que sean irremplazables.

"¿Sería posible justificar la enseñanza del arte con el argumento de que éste parece ser esencial en el hombre? Puesto que todas las culturas, todas las sociedades y todos los grupos conocidos han creado arte, ¿no es posible llegar a la conclusión de que el arte es un elemento natural de la mente humana?". G. Scott Wright (h)

"En cada etapa de la historia humana el hombre se vio obligado a buscar un equilibrio temporario en sus conflictos con la naturaleza y en sus relaciones con otros hombres, y así creó, a través de una organización de las imágenes visuales, un orden simbólico de sus experiencias psicológicas e intelectuales..."

"El lenguaje de la visión, la comunicación visual, es uno de los más poderosos medios potenciales tanto para restablecer la unión entre el ser humano y su conocimiento como para reformar al ser humano e integrarlo. El lenguaje de la visión es capaz de difundir el conocimiento con más eficacia que casi cualquier otro vehículo de comunicación. Mediante este lenguaje, el hombre puede expresar y transmitir sus experiencias en forma objetiva. La comunicación visual es universal e internacional. Ignora los límites del idioma, del vocabulario o la gramática..." G. Kepes.

La EDUCACION PLASTICA nos prepara para pensar, comprender y comunicarnos con el lenguaje visual en general y con el de la imagen en particular abarcando todos los aspectos que facilitan la comunicación no verbal, es decir, la *percepción*, la *expresión* y la *comunicación* a través del lenguaje visual.

Pero la educación visual no es únicamente un concepto artístico. Es una fórmula a priori para fundamentar los procesos sensibles y estéticos de nuestra aprehensión de la realidad y juega un papel decisivo en el desarrollo de la personalidad humana: es la apertura creadora a las realidades que constituyen, para el hombre, un campo de posibilidades. La formación humana significa entrar en el juego de la creatividad, de la creación de vínculos de todo tipo entre el hombre y las realidades que constituyen su entorno: cosas, objetos, personas, valores, realizaciones culturales, entidades comunitarias y sociales, etc.

Hablar de desarrollo de la personalidad significa pensar la función formativa de la enseñanza obligatoria y no puede existir una persona íntegramente desarrollada si se desatienden algunos aspectos: maduración intelectual y afectiva, creatividad, operatividad, sociabilidad, etc., todos, objetivos a alcanzar que deben tener el mismo valor para el individuo.

Es así que adquieren particular importancia disciplinas como la Educación Plástica que ofrecen, por su propia estructura, una

CENTRO PROVINCIAL DE INFORMACION EDUCATIVA

variedad de situaciones didácticas que; estimulan tanto la creatividad como la reflexión, tanto la coordinación lógica como la capacidad de juicio crítico, favorecen la afectividad y el sistema de relaciones sociales de los alumnos y sobre todo, proporcionan nuevos canales de comunicación y de expresión. Pero, para que el alumno encuentre su modo de expresión y comunicación, los diferentes campos de acción deben serle propicios comenzando por una adecuada "formación de la sensibilidad".

La representación plástica "intuitiva" está ligada al mundo afectivo de la persona, la percepción juega un papel importante. Poder reconocer que en la percepción además del sentido visual intervienen todos los otros, permite desarrollarlos, enriqueciéndolos.

La educación de la percepción, generalmente denominada "educación de la sensibilidad" para indicar la resonancia emocional de lo percibido, permite la captación de toda clase de manifestaciones o fenómenos que rodean al hombre, con el fin de enriquecerlo desarrollando su percepción.

Para el hombre, la percepción constituye una actividad que le permite conocer la realidad donde vive. Se trata de un proceso físico y psíquico condicionado por la experiencia pasada. De hecho, un acto perceptivo no constituye nunca un reconocimiento pasivo del mundo externo; percibir una imagen significa, por lo tanto, participar en un proceso formativo; se trata de un acto creador.

Dice R. Arnheim que en la base del pensamiento y de la formación de los conceptos se halla siempre un acto de percepción visual que desencadena una multiplicidad de procesos mentales e influye en toda organización del pensamiento

- comporta procesos de análisis y exploración
- permite captar las propiedades funcionales de los objetos y de éstos en relación con los del ambiente (discriminación y selección, comparación y categorización).

Desarrollar los sentidos a través de toda una serie de experiencias perceptivas con distintos niveles de complejidad se convierte en fundamental en la educación plástica ya que se logra una progresiva sensibilización en la captación y valoración del color, la forma, las texturas y el espacio, elementos que configuran el lenguaje de la visión.

La información que dan los sentidos acerca del entorno opera en el mundo interno del sujeto posibilitando su **expresión** resignificada y, por lo tanto, creativa.

"Toda creación es en su origen la lucha de una forma en potencia contra una forma de imitación. El artista crea un lenguaje pero debe aprenderlo antes de poder hablarlo. Hacen falta muchos años de expresión para llegar a escribir con el sonido de su propia voz". A. Malraux.

Todas las formas o medios de expresión posibilitan la manifestación de sentimientos o ideas habitualmente inhibidos e inexpressados canalizando vivencias al transitar dichos medios. La expresión es siempre acción, es un hacer, un construir. Es crear signos comunicativos. Dice Francisco Gutierrez: "La expresión es para el ser humano una manera de realizarse, de construirse, de irradiarse, ser es hacerse, todo hombre está en acto".

La expresión visual, como cualquier otro lenguaje no verbal, puede convertirse, para el alumno, en un vehículo de autonomía y de conocimiento de sí mismo, puesto que le permite comunicar y manifestar sensaciones y emociones aumentando la confianza en sí mismo por medio de experiencias gratificadoras. Debe ser consciente de que lo que hace tiene un significado, y esto es posible sólo si el alumno toma conciencia de que el lenguaje visual también puede ayudarlo a comunicar y a interactuar con el ambiente.

La finalidad de la expresión, el impulso o tendencia existentes tras el proceso, es reconocer que expresión es también comunicación o, por lo menos, un intento de comunicarse.

Debemos posibilitar entonces no sólo el desarrollo de su imaginación, sino el poder expresar lo que el alumno quiere y como él lo quiere. Una persona, cuando se expresa, no tiene como objetivo producir un hecho artístico, se está comunicando. Nuestra función es ayudarlo a que se cumpla su deseo de comunicación.

"La creación no es una intuición momentánea, sino que implica un proceso. La función de la escuela debe ser enseñar a aprender o una pedagogía del descubrimiento. Así la creatividad se hace medio y a la vez objeto de la educación". Poveda.

Muchas son las definiciones que sobre creatividad se han enunciado desde distintas corrientes que, por lo general, incluyen términos como: originalidad, sensibilidad estética, imaginación, fantasía,...

Schachtel afirma que es el resultado de una apertura hacia el mundo exterior, y además, el "hombre no es creador solamente porque necesita expresar sus impulsos internos, sino porque precisa relacionarse con su mundo".

Una actividad debe ser intencional y estar enfocada hacia una finalidad determinada para ser calificada de creativa, por más que su producto pueda ser o no aplicable de una manera inmediata.

E. Fromm concebía la creación como una posibilidad al alcance de todos. Decía: "La creatividad no es una cualidad de la que sólo están dotados los artistas y personas de su misma vocación, sino que debe considerarse como una actitud que puede poseer y realizar cualquier individuo".

La creatividad, concebida como una actitud investigadora flexible y capaz de ayudar al individuo a adaptarse a nuevas soluciones y a vivir circunstancias diferentes, demistifica el contenido con el cual tradicionalmente se consideraba la actitud

creadora, patrimonio de unos pocos. La acción educativa debe estar orientada a proporcionar oportunidad de crecimiento, donde el educando explore, juegue, pruebe y se exprese espontáneamente; vivenciando y experimentando directamente; donde los productos se valoren como medios para alcanzar "logros" en el desarrollo personal y grupal, constituyendo las manifestaciones naturales de la expresión creadora.

2. ENFOQUE METODOLOGICO.

Comprender que los elementos básicos de la composición plástica constituyen un código y hacer un uso consciente del mismo permite a la persona no sólo expresarse sino desarrollar un medio de comunicación inteloigible, juicio crítico, comprensión e interpretación que acrecientan su capacidad de modificarse y modificar el entorno.

Pero la expresión no siempre es comunicación. El hombre se sirve para su comunicación de distintos lenguajes, verbales o no verbales. De hecho, comunica con las palabras, con los gestos, con las imágenes, con los sonidos, con la posición de su propio cuerpo e incluso, con el espacio social. Pero, cualquier lenguaje para poder comunicar, debe tener un "código" que permita la transmisión de una información entre el emisor y el destinatario, es decir, entre quien la envía y quien la recibe.

Un código comunicativo está formado por un sistema organizado de "signos" que podemos captar con los sentidos y que transmiten ciertas informaciones a quienes las perciben.

Cada signo se caracteriza por la presencia en él de un elemento perceptible por medio de los sentidos y un elemento no perceptible (concepto o idea). El primero se define como significante y el segundo como significado.

Llamamos lenguaje visual al que utiliza los signos visuales articulados en un código no verbal, con estructura propia y coherencia interna.

En base al conocimiento de las posibilidades de selección y de combinación de los elementos significantes del código visual que nos facilita la captación y la expresión a través de la asociación de significantes con significados podemos formular un modelo de "competencia lingüística", es decir, capacidad de apropiación y uso creativo de los mismos. (NORMA).

Según este código, los puntos, las líneas, los colores, las luces, las superficies se colocan como elementos estructurales básicos de la composición visual. Su colocación determina las articulaciones de la composición, como la distribución del peso, la simetría o la asimetría, los ritmos, la configuración espacial y el equilibrio de cada parte y del conjunto, influyendo en el dinamismo o en el estatismo de la obra.

El conocimiento de las estructuras es el primer paso para facilitar al alumno la comprensión del significado transmitido por

el conjunto de la composición. La estructura significativa de un mensaje visual es, de hecho, la forma del mensaje mismo.

Todos estos conocimientos permitirán al alumno poder efectuar un primer nivel de lectura de las obras visuales y utilizar, con conocimiento distinto, los instrumentos del alfabeto y la sintaxis visual en los momentos de producción personal.

Cualquier modo de expresión, cualquier forma de comunicación, se enriquece en el contexto comunicativo, pero la escuela no sólo debe poner al alumno en contacto con el mensaje, sino también enseñar las distintas variedades (USO) del lenguaje visual. De hecho, la expresión visual se formaliza en pintura, escultura, arquitectura, grabado, diseño gráfico, etc., determinando en este caso el **medio técnico** las distintas variedades de uso del lenguaje visual, ofreciendo cada uno sus peculiaridades expresivas y comunicativas.

Es conveniente que los alumnos estén en condiciones de utilizar distintos medios técnicos a fin de que descubran sus posibilidades expresivas y las adecuen a los mensajes que quieren transmitir enriqueciendo su capacidad comunicativa.

Otras variedades de uso están determinadas por la situación donde se realiza el mensaje visual adaptándose a las exigencias de la sociedad (repertorio de temas), a la geografía (artesanías, por ej.), históricas (transformaciones que el lenguaje visual sufrió y sufre en el tiempo), como lenguaje personal y en relación a los sectores comunicativos (fotografía, publicidad, afiche, video, fotonovela, historieta), permitiendo reflexionar al alumno sobre el origen de estas expresiones.

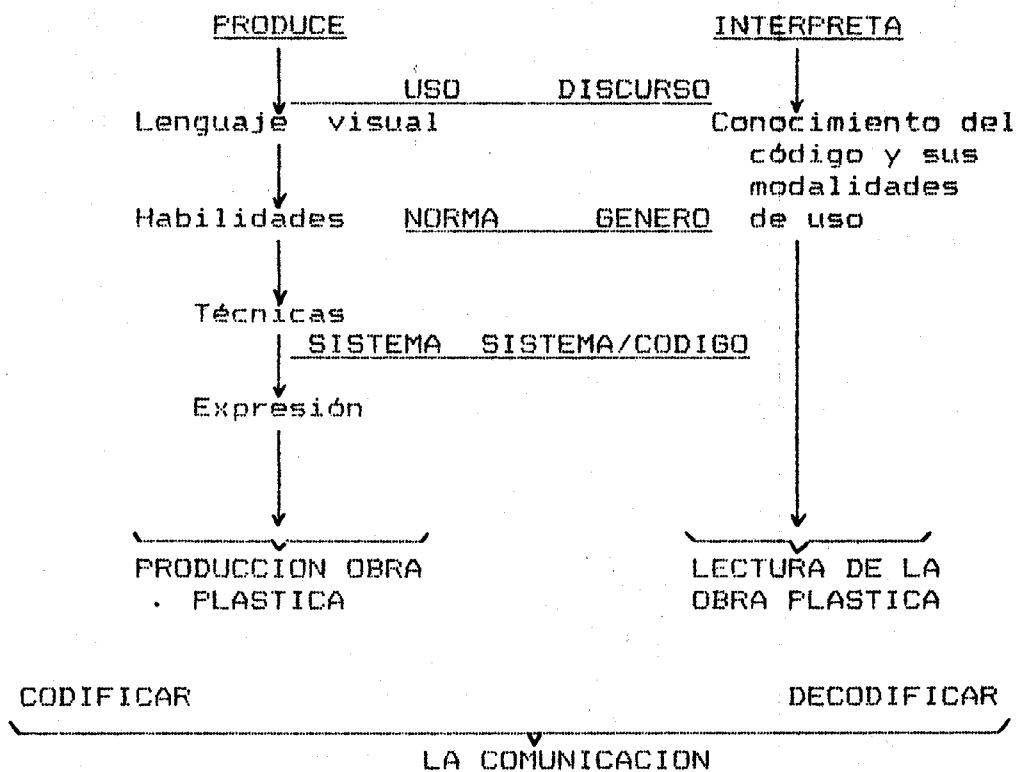
SENSO-PERCEPCION

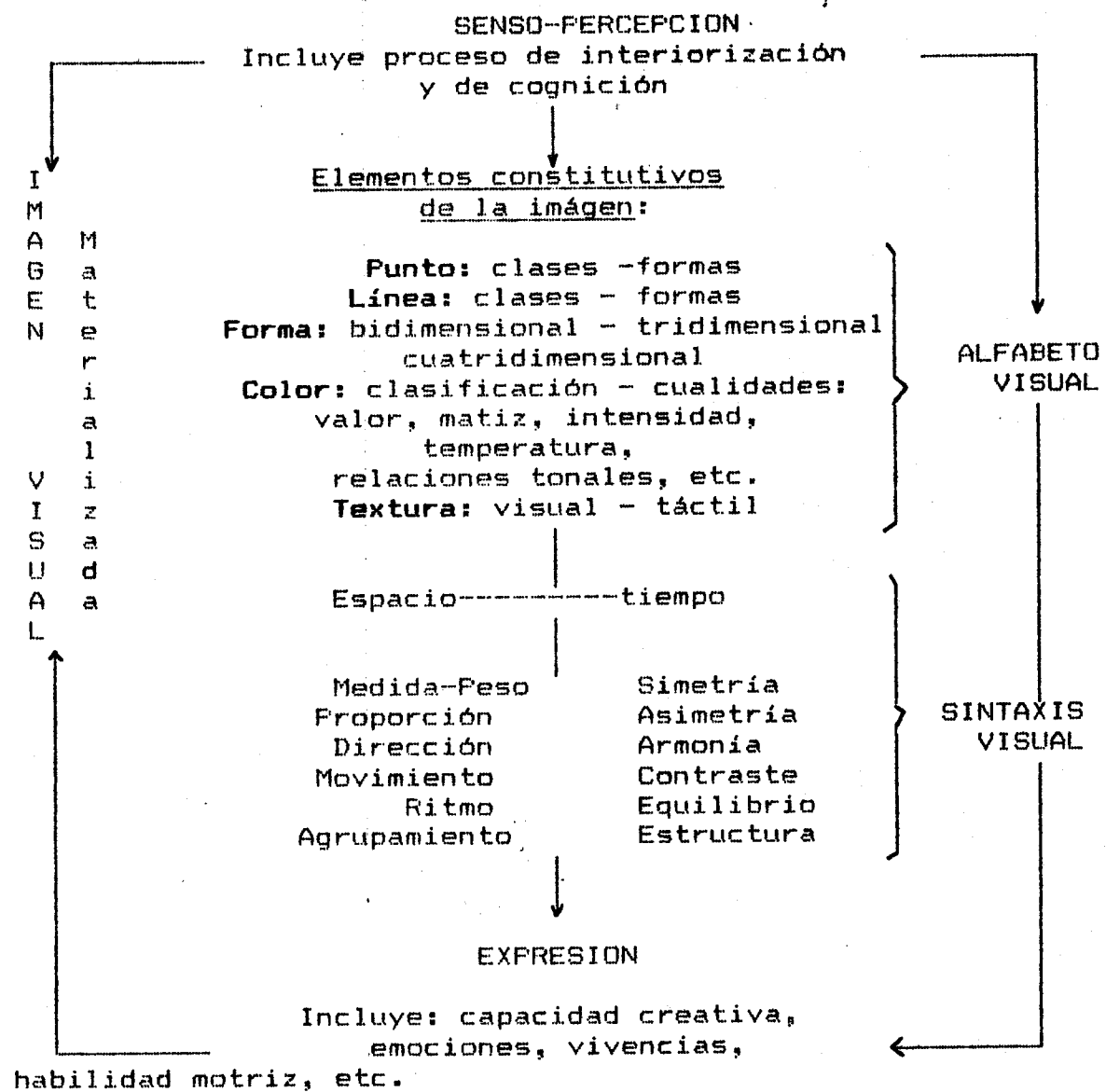
En la base de toda experiencia visual se halla siempre una actividad perceptiva compleja, base para el desarrollo de la inteligencia:

- comporta procesos de análisis y exploración
- permite captar las propiedades funcionales de los objetos y de éstos en relación con los del ambiente (discriminación y selección, comparación y categorización), etc.

Esta actividad perceptiva se halla también en la base de otros procesos cognitivos como el de la **simbolización** llevando a quien lo emplea (en el caso de la imagen) a una **actividad representativa**.

Cuando esta actividad es **EXPRESADA** y materializada a través de la imagen, intervienen en este proceso factores biosíquicos, sociales, motrices y lo incorporado en cuanto a conocimientos (lenguaje visual = alfabeto y sintaxis) y técnicos.





FUNCIONES DEL LENGUAJE VISUAL

EXPRESIVA O EMOTIVA

(parte del emisor, es subjetiva)

- Toma de conciencia de su mundo afectivo
- Comprensión de las potencialidades de las distintas técnicas y de las estructuras lingüísticas de acuerdo a su propia personalidad.

REFERENCIAL O INFORMATIVA

(centrada en el objeto)

Describe-Informa visualmente

CONATIVA - DIRECTIVA - APELATIVA

(centrada en el destinatario)

Se dirige al que la recibe con la intención de hacerle hacer algo).

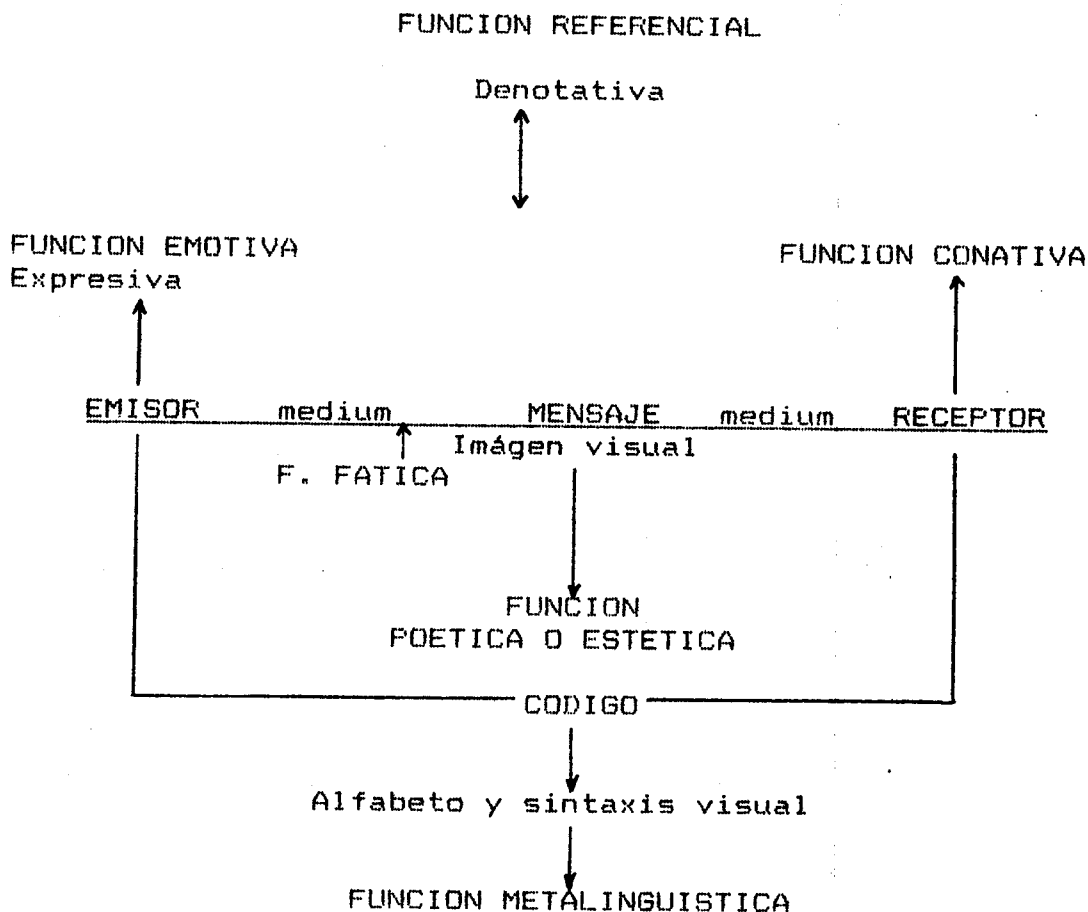
POETIVA O ESTETIVA

(centrada en la forma misma del mensaje)

Se caracteriza por el particular esmero con el que se realiza el mensaje.

Desarrolla juicio crítico referente a la calidad estética de un producto visual.

El mensaje visual, como cualquier otro tipo de mensaje, cumple siempre una o más funciones comunicativas, el conocimiento por parte del alumno de la variabilidad del mensaje comunicativo permitirá en los momentos de producción y/o análisis captar mejor significado comunicativo.



USO	DISCURSO	NORMA	SISTEMA
En relación con los medios y técnicas se formaliza en: dibujo-pintura- collage-escultura- grabado-diseño gráfico-fotografía- cine-historieta- publicidad-etiqueta- caricatura-títeres- máscaras...	FIGURATIVO Y NO FIGURATIVO (formas naturales o imaginadas) retrato-paisaje (urbano, rural) naturaleza muerta marinas-figura humana-animales-etc., en bidimensión. Busto-figura humana-alto relieve-bajo relieve- en bloque, perforada suspendida, seriada, etc. en tridimensión simbólica-geométrica-accidental Impresionismo- Expresionismo- Cubismo-Surrealismo-Futurismo-Dadá- etc.	Uso personal, produce e interpreta el lenguaje visual de forma autónoma y apto para lo que quiere expresar. En relación con el uso desde la técnica: la línea, el color, la forma, la textura. Organización espacial. En relación con la forma: manejo de las variables estructurales en cada caso. En relación con los sectores comunicativos: considerar la articulación interna propia de cada subcódigo.	

EDUCACION PLASTICA

Los contenidos son para el ciclo variando en los distintos niveles el grado de complejidad y el acento puesto de mayor a menor según los sub-ejes del primero al tercer nivel.

EJE DEL AREA DE LA COMUNICACION Y LA EXPRESION

Siendo el lenguaje una construcción social, el hombre se sirve de él para comunicarse con los demás, y expresar sus sentimientos. En esta interacción crítica y creativa, construye la realidad para modificarla y, a su vez, ser modificado por ella.

EJE	SUB-EJES	IDEA BASICA	CONTENIDOS SUGERIDOS	ACTIVIDADES SUGERIDAS
El lenguaje plástico es un modo propio del hombre de apropiarse de la realidad exteriorizando la percepción y sentimientos que despierta la misma y trascendiendo la subjetividad de la producción para configurarse como fenómeno de expresión y comunicación social.	La representación plástica "intuitiva" está ligada al mundo afectivo de la persona; la percepción juega un papel importante. Poder reconocer que en la percepción además del sentido visual intervienen todos los otros, permite desarrollarlos, enriqueciéndolos.	Un acto perceptual siempre constituye un reconocimiento activo del mundo externo.	SENSO-PERCEPCION Interrelación sensorial Experimentación vista-tacto en diferentes materiales Lectura visual de las cualidades de los materiales en la naturaleza. Análisis del entorno captando la estructura de conjunto e individualizando sus elementos constitutivos.	Realizar juegos basados en la observación con la participación de todos los sentidos: identificar y diferenciar las percepciones visuales, táctiles, auditivas, olfativas y gustativas. Búsqueda y manipulación de todo tipo de materiales (bi y tridimensionales): cortar, encolar, engarzar, articular. Manipulación de arcilla u otros materiales para modelar (pellizcar, hundir, estirar, esgrafiar). Búsqueda de formas naturales. Evaluar, identificar y diferenciar las percepciones visuales : tamaño, dimensión, espesor, volumen, forma, <u>textura</u> , valor, color, estructura. Separar los materiales teniendo en cuenta la textura o calidad de las superficies e incluirlas en una representación objetiva (collage).

EJE	SUB-EJES	IDEA BASICA	CONTENIDOS SUGERIDOS	ACTIVIDADES SUGERIDAS
	La información que dan los sentidos acerca del entorno opera en el mundo interno del sujeto posibilitando su expresión resignificada y por lo tanto creativa.	Un elemento percibido y observado puede constituir el punto de partida para la expresión y la creación.	EXPRESION Imágen y expresión plástica Intersensorial Afectivo Imaginativo	Con distintas técnicas interpretar gráficamente prácticas sensoriales: gestuales, táctiles, gustativas, olfativas, auditivas y visuales. Por ej.: a partir de una melodía expresar lo que la experiencia auditiva sugiere por medio de línea, color, volumen, textura o bien representaciones dinámicas: motricidad, mímica, etc. con su expresión plástica correspondiente. Expresar estados anímicos: cólera, tristeza, o bien sentimientos y emociones. Imaginar situaciones y configurar lo emotivo. Recurrir a la ficción (estimulado por cine, TV, libros, etc. que reflejen visión del futuro. Proyectar a partir de lo real una máquina, un vehículo, etc. Transformar un objeto en otro de forma similar. Derivar de estructuras geométricas elementos reales. Recrear escenas, paisajes, acciones describir verbalmente.

EJE	SUB-EJES	IDEA BASICA	CONTENIDOS SUGERIDOS	ACTIVIDADES SUGERIDAS
			Materiales, técnicas Texto-imagen ELEMENTOS DEL ALFABETO PLASTICO: línea, superficie, color, textura, espacio.	Proponer la realización de títeres, maquetas, máscaras, escenografías, diapositivas, ensamblajes, fotomontajes, etc., que permitan prescindir de la imagen convencional. Pensar, discutir y crear a partir de una imagen o un texto. Trazar libremente líneas de distinto tipo con distintos materiales y superficies (grandes, pequeñas). Analizar buscando su significado expresivo. Realizar asociaciones de ideas en situaciones personales o grupales. Provocar sensaciones (viento, mar, etc.). Referirse a algunos aspectos de la naturaleza o del medio ambiente. Hacer composiciones lineales en el espacio. Transferir a una representación plástica individual y grupalmente. Captar la línea en una composición visual (propia o reproducción de artistas) y registrar el elemento línea.
	Comprender que los elementos básicos de la composición plástica constituyen un CODIGO y hacer un uso consciente del mismo, permite a la persona no sólo expresarse, sino desarrollar un medio de comunicación inteligible, juicio crítico, comprensión e interpretación que	La selección y combinación de los elementos que constituyen el código visual permiten su apropiación y uso creativo de los mismos.		

EJE	SUB-EJES	IDEA BASICA	CONTENIDOS SUGERIDOS	ACTIVIDADES SUGERIDAS
	acrecentan su capacidad de modificarse y modificar el entorno.		Línea-forma PERCEPCION DEL COLOR Primarios y secundarios Mezclas pigmentarias y mezclas ópticas Cálidos y fríos	Observar obras arquitectónicas, escultóricas, paisaje, etc. del medio con el mismo fin. Representar creativamente formas y volúmenes. Combinar, etc. Experimentar libremente con los colores primarios por medio de manchas yuxtaponiendo, superponiendo, etc. Otros, sobre papel húmedo haciendo deslizar la pintura. Analizar los resultados obtenidos clasificando y ordenando los colores, para su mejor aprovechamiento. Trabajar sobre la EXPRESIVIDAD del color en relación a diferentes situaciones individual o grupalmente utilizando grandes superficies con rodillo, pinceles, etc. combinando técnicas y adecuándolas a las posibilidades del medio. Representar temas libres con los colores primarios y secundarios. Hacer experiencias con ambas. Comparar. Representar temas de la naturaleza que puedan representarse con colores cálidos; idem con fríos.

EJE	SUB-EJES	IDEA BASICA	CONTENIDOS SUGERIDOS	ACTIVIDADES SUGERIDAS
			Cualidades tonales: valor, matiz, intensidad. Análogos, adyacentes, complementarios. Armonías y contrastes Acromáticos. TEXTURA PERCEPCION DE LA FORMA En el plano y en el espacio. Relaciones espaciales	Representar estados de ánimo, emociones, vivencias a través del color. Representar por medio del color una composición musical Mediante distintos ejercicios buscar sensible y selectiva- mente las relaciones de tono, valor, etc. que permitan un uso adecuado del color. Búsqueda de tonos que repre- senten una gama, así como de otros que hagan contraste. Observar las variaciones de color del entorno debidas a los efectos de luz. Realizar un tema pintando de acuerdo a una consigna para desta- car los efectos de luz y de sombra. Observar las característi- cas de las formas mediante la vista y el tacto para su posterior recreación. Mediante la técnica del frotage hacer un registro de texturas con lápices de cera, grafito, etc., recor- tar y armar nuevamente in- corporando otros materia- les. Observar las característi- cas de las formas para su posterior representación. Inventar figuras. Realizar ejemplos de crea- tividad con módulos geomé- tricos.

EJE	SUB-EJES	IDEA BASICA	CONTENIDOS SUGERIDOS	ACTIVIDADES SUGERIDAS
			Espacio-tiempo. <u>Sintaxis visual:</u> peso, equilibrio, ritmo, simetría, asimetría, armonía, contraste, direc- ción, movimiento, medida, proporción, agrupamiento. Historietas Publicidad Caricaturas Etiquetas	Discriminar visualmente la figura del fondo. Realizar juegos de proyec- ción de figuras contra un fondo y dibujarlos. Cambiar de posición y re- petir, etc. Realizar juegos grupales con desplazamientos libres y dirigidos y establecer re- laciones en el espacio. Hacer composiciones lineales en el espacio mediante cin- tas, con el cuerpo, el ges- to, etc. Representar temas libres y/o propuestos en diversas viñe- tas. Realizar una historieta so- bre un tema concreto o de tradición popular. Realizar figuras articuladas con elementos de desecho. Mediante juegos lúdicos ex- presar con el cuerpo ritmos y movimientos: desplazarse, agruparse, etc. Llevar la experiencia a un medio plástico. Crear a partir distintas propuestas interrelacio- nando con las otras disci- plinas del área.

BIBLIOGRAFIA.

- ACERETE, D. M. "*Objetivos y didáctica de la Educación Plástica*". Ed. KAPELUSZ.
 - ALVARADO, A. y G. MURANO. "*El taller de Plástica en la escuela*". TROQUEL EDUC.
 - ARNHEIM, R. "*Arte y percepción visual*". ALIANZA-FORMA.
 - BALADA MONCLUS, M. y ROSER JUANOLA TERRADELLAS. "*La Educación Visual en la escuela*". PAIDOS/"ROSA SENSAT".
 - COLL, C. "*Psicología y curriculum*". Ed. LAIA, Barcelona.
 - CRESPI, I. y J. FERRARO. "*Léxico técnico de las artes plásticas*". EUDEBA.
 - ECO, U. "*La estructura ausente*". Capítulo 3. Fichas U.N. Córdoba.
 - KEPES, G. "*El lenguaje de la visión*". Ed. INFINITO.
 - LAZOTTI FONTANA, L. "*Comunicación social y escuela*". Ed. GILL S.A.
 - LOWENFEWLD y BRITTAIN. "*Desarrollo de la capacidad creadora*". Ed. KAPELUSZ.
 - NOVAES, M.H. "*Psicología de la aptitud creadora*". Ed. KAPELUSZ.
 - VEGA, R. "*El teatro en la Educación*". Ed. PLUS ULTRA.
- Documento "Fundamentos del Area de la Comunicación y la Expresión".

EDUCACION FISICA

"... si bien al lenguaje verbal se le otorga una determinada jerarquía, esto no implica desconocer la necesidad de la existencia de los lenguajes no verbales. Ellos poseen una organización propia e individualizadora que los diferencia entre sí y que hace que sean irremplazables".

"... se han descuidado espacios tan preciosos y determinantes para la vida misma como el cuerpo, sus percepciones, sentimientos y emociones".

Nuestras maneras de sentir, percibir, imaginar, orientarnos, reflexionar y criticar, son la consecuencia de una fuerte presión del medio que exige afinamientos perceptuales y acomodaciones vitales cotidianas.

¿Permitimos a nuestros alumnos nuevas formas de movimientos en base al cambio de estructura corporal que están sufriendo y viviendo?

Se debería entonces partir de la creatividad y partiendo de ésta no abandonar sino resignificar la formación física básica, la educación del movimiento y el rendimiento.

Torrance expresa que la creatividad es un proceso que vuelve a alguien sensible a los problemas, diferencias, grietas o lagunas en los conocimientos y lo lleva a identificar dificultades, buscar soluciones, hacer especulaciones o formular hipótesis; a probar y comprobar esas hipótesis; modificarlas si es necesario, y a comunicar esos resultados. Como es notorio relaciona el proceso de la creatividad con el de la solución de problemas.

Otros autores hacen las siguientes consideraciones en lo que se refiere a creatividad motriz:

A la creatividad podría definírsela como una aptitud presente en diversos grados en todos los individuos y no sólo en sujetos excepcionales de genio científico o artístico reconocido por todos. Paradójicamente, un sujeto creativo no es por eso auténticamente un creador. Algo que debe evitar el educador físico es fabricar una imagen en la cual la creatividad aparece como privilegio exclusivo de la danza o la expresión corporal. Por el contrario, la creatividad en el movimiento ha sido objeto de muy pocas investigaciones experimentales. ¿Hay pues entre la motricidad y la creatividad una incompatibilidad tal, que la primera -consagrada a la automatización del movimiento - excluya toda posibilidad de creación personal? Este falso concepto podría explicar, sin embargo, el hecho de que ciertas actividades no codificadas y menos limitadoras que otras hayan podido, a modo de reacción, establecer una dicotomía bastante radical en el ámbito de las prácticas corporales por un lado, las actividades físico deportivas, codificadas, limitadoras, en las cuales la expresión y la creatividad individuales serían mínimas e incluso nulas; y por otra parte, las actividades físicas no deportivas que permitirían por el hecho mismo de no ser deportivas el desarrollo de la creatividad.

Guilford al estudiar el funcionamiento cognoscitivo del individuo, elaboró un modelo estructural de la inteligencia, en el cual diferenciaba entre dos grandes formas de pensamiento: el

convergente, propio de la conformidad con pautas ya establecidas, y el divergente, orientado hacia la imaginación, la novedad, la invención. Los criterios establecidos por Guilford para la creatividad intelectual constituyen criterios básicos, aplicados también a la creatividad motriz.

Creatividad motriz, entonces, es la capacidad de un sujeto de generar conductas motrices caracterizadas por la fluidez, la flexibilidad y la originalidad. "...operativamente es la capacidad del sujeto para proporcionar respuestas motrices diferentes ante una situación problema".

Crear es establecer nuevas relaciones, unir elementos que previamente no estaban relacionados. Es un proceso deliberado de combinación e integración. Algunos hablan de creación cuando el producto de la relación es reconocido como valioso y significativo para un grupo de sujetos competentes.

Las experiencias creadoras presuponen el incremento de las relaciones y el refinamiento de los descubrimientos personales pues la creatividad, en último término, es una función de la relación y transacción entre el individuo y el medio en el cual vive.

La característica o aptitud creadora es inherente al propio proceso evolutivo ya que lleva al individuo a hacer nuevas asociaciones para integrar objetos e ideas y a saber manipular los elementos de manera creativa, para activar su mente y descubrir nuevas potencialidades intelectuales (M.H. Novaes, Psicología de la aptitud creadora).

Algunos resultados de las investigaciones señalan que existe la posibilidad de la enseñanza y aprendizaje de la creación.

La creatividad puede enseñarse porque representa el propio proceso de aquello que transforma nuestra personalidad, es el proceso que nos libera de hábitos rutinarios y de inhibiciones, que permite además dar forma a nuestro medio y relacionarnos de manera productiva con nuestros semejantes (Dalila Sperb, El Currículo, su organización y planteamiento del aprendizaje).

Otros piensan que se ha creado cuando el individuo ha hecho algo nuevo para él que le es satisfactorio y útil. Se entiende por creación a una producción deliberada de algo nuevo, significativo y útil para sí mismo. En otros términos, toda nueva organización de elementos de tipo individual que sea significativa y útil para el mismo sujeto (M. Giraldes, Metodología de la Educación Física).

Si aceptamos este desafío, la escuela ha de garantizar espacios para la originalidad, sensibilidad, la fluidez en la elaboración y producción de mensajes, etc..

Los lenguajes son, para esta propuesta, las herramientas sociales que se experimentarán en la aventura de la acción.

"El movimiento corporal es un lenguaje, una manera privativa de manifestarse" (L. Brikman).

"El lenguaje corporal se manifiesta y es percibido en varios niveles simultáneos pues logra la integración de las áreas afectiva, física e intelectual" (Stokos y Schachter).

"El movimiento humano puede definírselo como los cambios de posición de todo el cuerpo en el espacio o; de algunos segmentos corporales con respecto a otros" (M. Giraldes).

"El lenguaje corporal es una conducta espontánea existente desde siempre tanto en sentido ontogenético como filogenético, es un lenguaje por medio del cual, el ser humano expresa sensaciones, emociones, sentimientos, o pensamientos con su cuerpo integrando de esta manera a sus otros lenguajes expresivos como el habla, el dibujo y la escritura.

El lenguaje corporal consiste en desarrollar todas las posibilidades de movimiento. Esto a su vez requiere descubrir el propio cuerpo por la vía de la sensibilización, vivencia y concientización" (L. Brikman).

"El lenguaje corporal como lenguaje inmediato, afirma el concepto del ser humano expresándose a sí mismo y consigo mismo, en un proceso de aprendizaje que abarca al ámbito de la sensación, la percepción y las prácticas motoras" (R. Harf y P. Stokos).

.....

En el hombre, los patrones de movimientos heredados o congénitos son, en relación con los animales, muy inferiores en número. Pero la succión, el tragar y el gritar, pertenecen sin duda a ellos. Por otra parte, los movimientos básicos con que el hombre se maneja en su vida son descubiertos por él mismo y perfeccionados posteriormente. Este proceso requiere muchas pruebas, y a menudo no pocos esfuerzos.

En comparación con la motricidad congénita de los animales, la del hombre es muy limitada. Esto produce no pocas dificultades en los primeros años de vida, pero posteriormente otorga al hombre una casi imperecedera capacidad de adaptación que no aparece en el reino animal.

"El hombre es capaz de modificar su medio, sólo a través de su motricidad adquirida, ella le posibilita intervenir activa y creadoramente en el mundo de la cultura y escribir su historia" (M.Giraldes).

.....

Al hablar de la dimensión expresiva que recorre las prácticas involucradas en las disciplinas del área, se piensa en orientar las actividades hacia el desarrollo de la capacidad expresiva de los alumnos, a partir del trabajo con sus emociones, necesidades y reflexiones propias, entendiendo al hombre como una totalidad psicofísica.

Si se tiene en cuenta que el lenguaje corporal abarca varias funciones, como la expresiva, recreativa, funcional, formativa, deportiva, apuntaremos a la competencia comunicativa profundizando el conocimiento que cada uno posee del lenguaje corporal (pasando por todas las funciones) para comunicarse consigo mismo, y luego con su entorno.

Se habla de reconocimiento de dichas competencias en tanto el alumno, al llegar a la escuela, es ya un ser social que se comunica

con su entorno por medio de distintos circuitos comunicativos que se desencadenan a partir de la interacción sujeto-sociedad. Este es el punto de partida para lograr el desarrollo y enriquecimiento de las competencias con que llegan los alumnos y a partir de lo cual podrá re-significarse la realidad y enriquecer la cultura.

Si se tiene en cuenta que todas las disciplinas involucradas implican un hacer individual y grupal, la metodología con que se trabajará en el aula deberá organizarse necesariamente en torno a la producción concreta de signos-mensajes y a la posterior reflexión sobre ella.

Todas las prácticas creativas de producción, se sustentarán en una concepción abierta de los lenguajes expresivos, en una perspectiva de experimentación y búsqueda productiva-alternativa.

Se podría decir entonces que algunas de las producciones que se pueden dar a partir de prácticas creativas serían: ejercitaciones-series-secuencias-tareas de movimiento-formas jugadas-dramatizaciones-situaciones de juego-juego libre-juego reglado-circuitos-etc. (USOS) ya que el alumno produciendo e interpretando en forma creativa pondrá las marcas subjetivas correspondientes que han sido producidas en un lugar y en un tiempo. Accederá de esta manera a los diferentes géneros (agentes) que forman el lenguaje corporal: gimnasia expresiva-expresión corporal-mímica-teatro-gimnasia formativa-gimnasia deportiva-vida en la naturaleza-cestobol-handbol-fútbol-atletismo y voleibol y otros.

De acuerdo con el modo y a las relaciones que vaya estableciendo podrá realizar ejercitaciones, series, secuencias, etc., de creciente complejidad: libres, programadas, combinadas, con pausas de recuperación, etc. que van a ir NORMANDO sus propias producciones.

Incursionando en esta praxis, el alumno irá descubriendo el proceso de cambio que se da en la adolescencia, reconociendo su cuerpo con las dificultades y las posibilidades que él tiene. Explorando y redescubriendo su imagen corporal, irá estableciendo relaciones y organizando conceptos (SISTEMA).

Es importante aclarar que los contenidos son de ciclo, lo que varía es su nivel de complejidad, que del primer al tercer nivel irá en forma creciente. Lo que se plantea a través del USO-NORMA y SISTEMA, es ese nivel de complejidad que fluctuará entre la PRODUCCION y la INTERPRETACION.

LA IMAGEN CORPORAL.

La adaptación de una personalidad a la realidad social, está directamente condicionada a la configuración externa y al funcionamiento del propio cuerpo. Las características corporales, tanto en la dimensión estructural como funcional, son parte esencial de la personalidad. La primera constituye una dimensión concreta y objetiva en cuanto factor biológico, orgánico y fisiológico; la otra, es una dimensión vivencial, o subjetiva, la conciencia del yo corporal, y en este plano la determinación nos llega de las experiencias de interrelación personal. Freud señaló que: "El Yo es ante todo un ser corpóreo".

La imagen corporal o esquema corporal es la representación mental que todos tenemos de nuestro cuerpo, es una imagen tridimensional que se estructura de la siguiente forma: en las primeras experiencias vivenciales, el ser humano cuenta con informaciones difusas del interior del cuerpo, de los órganos y de las vísceras; este tipo de información se denomina interoceptividad o ceroceptividad. Posteriormente, ante la imperiosa necesidad de integración y conexión con el mundo de las personas y de las cosas, el conocimiento será proporcionado por las impresiones captadas mediante lo que se denominó exteroceptividad o información recibida por medio de los analizadores externos, los órganos sensoriales periféricos, el oído, la vista, el gusto, etc., conjuntamente con la percepción de la sensibilidad cutánea térmica, dolorosa, y táctil, que lo relacionan directamente con su contorno.

A este sistema se le suma simultáneamente el conocimiento perceptivo de la posición corporal transmitido por los músculos, ligamentos y articulaciones; este tipo de información fue denominado propioceptividad. La vivencia de la postura y el movimiento del cuerpo en el espacio, las percepciones exteriores y la información proveniente del interior del cuerpo, conforman esa imagen denominada esquema corporal.

La integración de estos tres sistemas genera la representación tridimensional, consistente en la impresión subjetiva del yo corporal que le permite al individuo recortarse del medio como singularidad. Este sentimiento del "yo" permanece invariable a través de la historia del sujeto, aunque las distintas áreas de su personalidad se modifiquen por la incorporación de nuevos elementos. La imagen corporal es la base en donde se va a apoyar la construcción de la personalidad en el niño y posteriormente del adolescente.

Esta imagen se halla en constante autoconstrucción y autodestrucción internas de acuerdo con las distintas acciones que realizamos.

Para movernos adecuadamente necesitamos dominar nuestro cuerpo y conocerlo involucrando una relación dialéctica: al movernos adquirimos la progresiva estructuración del esquema corporal, y nos movemos mejor cuanto más integrado está nuestro esquema.

El desarrollo evolutivo correcto en la motricidad y en las percepciones resulta fundamental para una buena integración y formación del esquema corporal.

La imagen se extiende más allá de nuestro contorno corporal y abarca todo aquello que entra en contacto con nuestro cuerpo.

En el período de la adolescencia esta percepción de uno mismo se agudiza por los intensos cambios físicos que se dan como resultado del surgimiento de la necesidad de compararse con el modelo ideal aceptado socialmente.

DISCURSOS: USOS

Ejercitaciones - series - secuencias - esquemas - tareas de movimiento - formas jugadas - dramatizaciones - situaciones de juego - circuitos - juego libre - juego reglado - excursiones - campamentos - fogones - encuentros, y otros.

NORMA

Según las funciones: expresiva - recreativa - formativa - deportiva - funcional.

Según el género: gimnasia expresiva - expresión corporal - mímica - teatro - gimnasia formativa - gimnasia deportiva - recreación - cestobol - handbol - voleibol - fútbol - atletismo, y otros.

Vida en la Naturaleza.

Según su organización: libre - programada - combinada - con pausas de recuperación - con dosificación de esfuerzo - con cargas adicionales - rítmicas - para dar cuerpo a imágenes, sentimientos y fantasías - para incrementar capacidades motoras - individuales - en parejas - grupales - intergrupales - intercolegiales.

Sin elementos - con elementos - convencionales - no convencionales - etc.

SISTEMA

Imagen corporal: Conciencia corporal - percepción de sí mismo (interoceptividad-exteroceptividad)

Segmentos corporales - grandes grupos musculares.

Relaciones espacio-temporales: Espacio personal-espacio parcial - espacio total.

Espacio obstaculizado-espacio social.

Organización temporal: ritmo.

Direccionalidad - niveles - direcciones - posiciones - desplazamientos.

Formas básicas de movimiento: Formas básicas primarias - formas básicas secundarias.

Factores de ejecución: Fuerza - resistencia - velocidad - movilidad - relajación - coordinación visomotora - coordinación dinámica general - equilibrio estático - equilibrio dinámico.

Formación físico-técnica: Recepción - lanzamientos - pases - carreras - saltos - caídas - cambios de velocidad y dirección - dribbling - remate - golpe.

Sistemas tácticos: de ataque - de defensa. Reglas básicas - Reglamentos completos.

Técnicas de movimiento: Toma y rechazo del peso del cuerpo - balanceos - circunducciones - saltos caídas - localizaciones - movimientos explosivos - movimientos pelvianos.

EJE DEL AREA DE COMUNICACION Y EXPRESION:

Siendo el lenguaje una construcción social; el hombre se sirve de él para comunicarse con los demás y expresar sus sentimientos.

En este proceso de interacción crítica y creativa, constituye la realidad para modificarla y, a su vez, ser modificado por ella.

EJE CONCEPTUAL	SUB-EJES	IDEAS BASICAS	CONTENIDOS SUGERIDOS
El lenguaje corporal afirma el concepto del ser humano expresándose a sí mismo y consigo mismo, desarrollando las posibilidades comunicativas de cada uno en su medio y con los otros; en una perspectiva de experimentación y búsqueda alternativa de resignificación de la realidad.	La imagen corporal es la representación mental que todos tenemos de nosotros mismos, que se construye a partir del conocimiento sensible del cuerpo y la captación del mundo circundante.	El movimiento permite la percepción del sí mismo interior y personal en relación dialéctica con el entorno (espacio-tiempo-objetos y los otros). El ser humano expresa sensaciones, emociones y pensamientos con su cuerpo. El ser humano con su movimiento incrementa las capacidades motoras. La actividad lúdica corporal desarrolla el placer de percibir el cuerpo como soporte creador del juego mismo, transitando del juego libre al juego reglado.	Conciencia corporal - percepción de sí mismo (exteroceptividad-interoceptividad). Segmentos corporales - grandes grupos musculares. Relaciones espacio-temporales; espacio personal-espacio parcial-espacio total-espacio obstaculizado - espacio social. Organización temporal-direcciones-niveles-posiciones-desplazamientos Formas básicas de movimiento: formas básicas primarias-formas básicas secundarias. Factores de ejecución: fuerza-velocidad-resistencia-coordinación-equilibrio. Formación físico-técnica. Técnicas de movimiento.

ACTIVIDADES SUGERIDAS :

1. Realizar libremente movimientos recreando estatuas de...
2. Transformarse en árbol.
3. Transformarse en un animal.
4. Transformarse en algo que ellos mismos elijan, el grupo adivina.
5. Mis brazos se transforman en...
6. Mis piernas se transforman en...
7. Mi cuerpo se transforma en...
8. Mi tronco es muy pesado...mi tronco es liviano.
9. Mis manos indican...
10. Mi compañero hace un movimiento y yo otros, los vamos sumando hasta formar una secuencia, recorriendo todos los segmentos corporales.
11. Hago percutir las distintas partes de mi cuerpo buscando sonidos.
12. Creamos un ritmo moviéndonos, y percutiendo el cuerpo en el lugar.
13. Idem a lo anterior pero desplazándonos.
14. Con un elemento no convencional, me transformo en un personaje.
15. Soy joven...soy viejo.
16. Se encuentran dos o más personajes y establecen vínculos.
17. Se crea una historia grupal.
18. Un alumno realiza una posición y el grupo la va completando hasta armar un cuadro.
19. Un alumno realiza un movimiento y lo congela, luego inicia otro complementando con el anterior.
20. Un grupo en conjunto realiza movimientos, los congela y continúa otro grupo.
21. Yo soy arcilla, mi compañero es el escultor, crea una estatua conmigo, luego la transporta y la ubica en un lugar del parque.
22. El coordinador dice una figura, el grupo la arma (grupal o individual).
23. Me convierto en otro compañero.
24. Un alumno es el títere, el otro el titiritero.
25. Se cambian los roles.
26. Los titiriteros vinculan a sus títeres entre sí creando pequeñas historias mudas.
27. Sentarse en círculo, inventar una historia, luego contarla con movimientos.
28. Armar fotos con el grupo.
29. Armar una secuencia con las fotos que cuenten algo.
30. Dramatizaciones sobre la escuela, el curso, el barrio.
31. Representar acciones (construir, destruir, inflar, desinflar, etc.).
32. Representar acciones contrarias.
33. Colocar en el centro del espacio una caja con distintos objetos, elegir uno y volver al lugar de partida realizando movimientos con dicho elemento.
34. Intercambiar los objetos y volverlos al lugar realizando movimientos con el mismo.
35. Traer telas de diferentes colores (cada tela del color que más les guste), realizar movimientos con las telas, buscando formas y figuras.
36. Ejercitaciones libres moviendo lo que consideren que son segmentos corporales.
37. Ejercitaciones libres utilizando un segmento corporal.
38. Ejercitaciones libres utilizando dos o más segmentos corporales.

39. Idem al anterior pero en parejas.
40. Idem al anterior pero en grupo de 3 ó 4 integrantes.
41. Seleccionar en grupo las ejercitaciones que más les gustaron de un segmento corporal y crear una secuencia.
42. Ejercitaciones libres, en parejas, utilizando posiciones con 2, 3, 4 ó más puntos de apoyo (tomar las articulaciones como referencia).
43. Seleccionar en grupo las posiciones que más les gustaron y armar una secuencia.
44. Series libres combinando posiciones y movimientos de los distintos segmentos corporales (individualmente y luego grupalmente).
45. Series libres en pareja, utilizando distintos segmentos corporales y posiciones, con cambios de dirección en el lugar que ocupa.
46. Idem a lo anterior, pero recorriendo el nivel bajo.
47. Idem a lo anterior, pero recorriendo el nivel medio.
48. Recorriendo el nivel alto.
49. Realizar una secuencia libre, combinando cambios de posición y dirección en los distintos niveles en forma grupal.
50. Movimientos libres explorando el nivel bajo con DESPLAZAMIENTOS (reptar, rodar, gatear, arrastrarse, rolar, etc.).
51. Movimientos libres en pareja recorriendo el nivel medio (desplazamientos.).
52. En tríos, recorrer y explorar el nivel alto (locomoción, formas básicas de movimiento).
53. Realizar o crear una secuencia en grupo utilizando desplazamientos, en tres niveles.
54. Crear una secuencia grupal (variando la composición de los grupos), utilizando diferentes desplazamientos, en distintos niveles, con cambios de dirección.
55. Recorrer el espacio, percibirlo, ubicarse en un lugar que me guste, asumiendo una posición corporal y un gesto. Esta actividad la realiza la mitad del grupo mientras la otra mitad observa (pertenece a la función expresiva del lenguaje corporal).
56. Idem a la actividad N° 54, pero realizando la secuencia primero en el lugar (espacio personal), luego en el espacio más cercano (una parte del salón, o espacio parcial) y luego, en todo el salón teniendo en cuenta que para recorrer el espacio total (todo el salón) puedo recorrer las laterales, las diagonales, los ejes centrales.
57. Utilizar lo ya visto (posiciones, direcciones, niveles, desplazamientos, segmentos corporales) y crear un esquema.
58. Idem al anterior pero ejecutarlo primero lentamente, luego, rápidamente.
59. Un grupo crea un ritmo, luego adapta movimientos a ese ritmo (secuencia rítmica).
60. Un grupo crea un ritmo, y otro grupo adapta movimientos a ese ritmo.
61. Distribuir en el espacio distintos elementos (cintas, aros, pelotas, bastones). Los alumnos en forma grupal (parejas, tríos, cuartetos) van hacia los elementos que más les gusten y realizan movimientos teniendo en cuenta el contenido que sugiera el profesor, luego rotan hacia otro elemento.
62. Se le propone al grupo en general que busquen compañeros (cuantos quieran) y creen una forma jugada de movimiento en la que hagan fuerza; un grupo muestra y los demás prueban.
63. Idem al anterior pero que sientan que se están estirando.

64. Idem a la anterior pero que sientan que están resistiendo un esfuerzo.
65. Idem a la anterior pero utilizando la velocidad.
66. Idem a la anterior pero utilizando la coordinación.
67. Idem a la anterior pero haciendo equilibrio.
68. Una vez explicado cuáles son los grandes grupos musculares, pedirle a los alumnos que realicen una o dos ejercitaciones de fuerza en la que actúe un determinado grupo muscular (por ej. brazos).
69. Idem al anterior, pero que conviertan una ejercitación en serie.
70. Realizar una secuencia en la que trabajen todos los grupos musculares en fuerza.
71. Dividir el grupo en tantos subgrupos como grupos musculares se desee trabajar, cada grupo crea una serie para incrementar la fuerza de un determinado grupo muscular y entre todos arman un circuito, teniendo en cuenta estipular las pautas de recuperación.
72. Idem al anterior, pero utilizando un elemento determinado.
73. Con bastones, pelotas, y aros, el grupo crea un juego.
74. Idem al anterior, pero cambiando los elementos (cada integrante lo cambia).
75. Traer a clase el elementos que elijan entre : pelota, aro o bastón; armar grupos y crear un juego combinando los elementos. Determinar cuales con las reglas de este juego.
76. Con pelotas de distintos tamaños jugar libremente; luego reglexionar sobre lo que se hizo para poder determinar los pases, recepción y lanzamiento.
77. Inventar un juego solamente con un tipo de pelota.
78. Crear una situación de juego en la que se combinen pase, recepción y lanzamiento.
79. Crear un juego en el que solamente se golpee la pelota.
80. Crear una situación de juego en la que intervengan distintos golpes a la pelota.
81. Luego de determinar una cancha de handbol, crear una situación de juego.
82. Determinar una cancha de voleibol y crear una situación de juego.
83. Dadas dos o tres reglas de handbol, jugar respetando esas reglas.
84. Dadas dos o tres reglas de voleibol, jugar respetando esas reglas.
85. Dados dos fundamentos básicos, combinarlos en situación de juego.
86. Dados dos fundamentos básicos y dos o tres reglas de juego, combinarlas en situación de juego.
87. Dados dos o tres fundamentos básicos y sus respectivas técnicas, aplicarlos en situaciones de juego.
88. Dados dos o tres fundamentos básicos, su técnica y dos o tres reglas básicas, aplicarlos a una situación de juego.
89. Idem al anterior, pero, dos compañeros hacen cumplir las reglas.
90. Crear un circuito en base a una determinada capacidad motora y luego trasmitírselo al resto del grupo organizando dicha actividad.

La Educación Física debería contribuir, en el marco de una educación integral, al desarrollo armónico del sujeto de la educación, permitiendo:

- el conocimiento y aceptación de sí
- el desarrollo de las posibilidades físicas
- el enriquecimiento de las formas de expresión, creación y comunicación, ajuste social.

A partir de los intereses del adolescente, la Educación Física se desenvuelve favoreciendo los aprendizajes a través de experiencias motoras generadoras de otras progresivamente más amplias y enriquecidas coincidentes con la evolución natural de las facultades del adolescente.

El adolescente y sus formas de expresión: supone el manejo y vivencia del propio cuerpo para promover en el adolescente la seguridad e independencia que le permita desempeñarse e interactuar con los otros y con su medio.

El conocimiento sensible del cuerpo y la captación significativa del medio circundante propenden al ajuste individual en la organización dinámica del uso de sí.

Ello supone la percepción del sí interior y personal, del exterior total y del inmediato. El uso de la calidad del movimiento en cuanto a variaciones del tiempo y energía, direcciones espaciales y comunicación a través de su cuerpo en movimiento.

Los aspectos citados son de tratamiento simultáneo y son llevados a través de experiencias sensibles grupales e individuales a logros expresivos espontáneos y creativos.

Para actuar con creciente independencia y confianza en sí mismo, el adolescente podrá percibir su cuerpo, manejarlo globalmente y segmentariamente, aceptar limitaciones personales, traducir consignas corporalmente, vencer dificultades, establecer positivas relaciones interindividuales en el ámbito de la comunidad local interactuando en propuestas de juego o trabajo, solicitando ayuda, jugando a imitar roles, respetando consignas, aceptando normas de orden, esperando turno, respetando las limitaciones de los otros.

Podrá también aceptar, recibir voluntariamente admitiendo condiciones, acatar, considerar, atender opiniones de otro, participar tomando parte junto con otros en forma interesada, colaborar haciendo con otros, interactuar haciendo con otros en forma simultánea.

BIBLIOGRAFIA.

- BERTSCH, J. "La creatividad motriz".
- BLAZQUEZ SANCHEZ, D. "Elección de un método en Educación Física: Las situaciones problema".
- BRIKMAN, L. "El lenguaje del movimiento corporal".
- DE VAIN, P. "El desarrollo de la creatividad en la Educación Física infantil".
- DE VAIN, P. "Taxonomía de los objetivos de la Educación Física".
- Documento preliminar del CBU.
- Fundamentación del Area de Comunicación y Expresión.
- GIRALDES, M. "Metodología de la Educación Física".
- GIRAUD y CASARD. "La noción de transferencia: una nueva confrontación con la experiencia".
- LOPEZ, M. "Sobre que supuestos debe sustentarse la Educación Física de nuestro tiempo".
- NOVAES, M.H. "Psicología de la aptitud".
- ORTEGA GOMEZ, E. "La investigación en Educación Física. El análisis del contenido como metodología específica".
- OWENGFED, L. "El desarrollo de la capacidad creadora".
- Revista STADIUM.
- SANCHEZ BARRUELOS, F. "Bases para una Didáctica de la Educación Física".
- VAREILHES, C. "A propósito de la creatividad".
- ZANATTA, A. "Consideraciones a tener en cuenta en la actividad física de niños y adolescentes".
- ZAPATA y AQUINO. "Psicopedagogía de la educación motriz en la adolescencia".

La integración se hará a partir de actividades que pertenezcan tanto al ámbito escolar como extraescolar.

Estos encuentros interdisciplinarios no incluirán necesariamente a todas las asignaturas del área. "No todos los contenidos en un proyecto de educación interdisciplinaria podrán ser integrados. El enfoque integrador del Currículum no debe permitir que se pierdan de vista los rasgos esenciales de cada disciplina; por el contrario, cada una tiene su objeto propio, su contenido, su metodología ("La Música en la educación integral", Apuntes Cátedra de Planeamiento).

A modo de ejemplo:

discursos estéticos expresivos----Lengua

texto imagen-----Plástica

relato sonoro-----Música

movimientos básicos primarios----Educación Física

movimientos naturales. movimientos básicos
de locomoción-----Música

representación emocional de la figura
humana y de los objetos en relación
con el medio-----Plástica

graffiti-----Lengua

graffiti-----Idioma

canción-----Lengua, Plástica,
Música, Educación
Física, Idioma

6. EVALUACION

Entre las prácticas docentes cotidianas, es tal vez la de evaluar la que crea mayores conflictos al docente tanto como al alumno, los padres y la propia institución educativa. Cuando la evaluación se une a los planteos de acreditación, la cuestión nos enfrenta con las responsabilidades sociales derivadas del desgranamiento escolar, la expulsión del sistema educativo de un número alarmante de alumnos - por un lado - y a respuestas frente a este problema que en apariencia lo solucionan y en realidad no lo hacen. Tal sería el caso del "descenso" de la calidad y cantidad de lo enseñado para evitar la deserción, promoviendo de este modo el "vaciamiento", no sólo de contenidos, sino poniendo en la picota la legitimidad de los certificados otorgados.

Otra razón que hace a la conflictividad de la evaluación, está marcada por el hecho de ser la circunstancia donde el discurso y las prácticas parecen contradecirse con más fuerza. Su calidad de punto crítico hace necesario que el análisis sobre las prácticas sea permanente, para reajustarlas y volverlas congruentes con el proyecto educativo en que se encuadran.

En tren de generar prácticas de evaluación coherentes en el marco del CBU, es necesario aclarar algunos conceptos relativos a este proceso. En primer lugar, vale aclarar la diferencia entre evaluación y acreditación.

La acreditación alude a la certificación institucional de conocimientos producida a partir de cortes arbitrarios en los procesos de aprendizaje - cuya totalidad no es captada - y por la que se logra la satisfacción de necesidades institucionales y del sistema educativo en general. Relacionada con la acreditación aparece la calificación como asignación de una nota - no necesariamente numérica - a una evidencia de aprendizaje del alumno, considerando la relación que dicha evidencia establece con los objetivos de aprendizaje. Este procedimiento se realiza de acuerdo con criterios de valoración preestablecidos.

Los procedimientos citados se refieren al alumno; al rendimiento que evidencia en un momento dado y que tiene que ver con las necesidades institucionales de certificar los logros habidos en torno a conocimientos, habilidades y destrezas. pero si estos procedimientos constituyeran la evaluación en su totalidad, la reducirían a un mecanismo estrecho y limitado que poco acordaría con lo planteado en este documento acerca de aprendizajes y objetivos del ciclo.

La evaluación de aprendizajes es un proceso amplio y complejo, continuo y no sujeto a cortes arbitrarios, abarca a todas las personas, procesos y materiales involucrados en situaciones de aprendizaje a cuya comprensión y explicación contribuye. Involucra aspectos observables o no de la conducta, contenidos (entendidos como experiencia social organizada, incluyendo valores, normas, sistemas explicativos, conceptos, destrezas, etc.), actitudes, etc. No se refiere con exclusividad a productos, sino que atiende más bien a la iluminación de procesos de aprendizajes, en coherencia con los cuales selecciona medios apropiados para su captación en el contexto en que se producen.

Así entendida, la evaluación excede ampliamente el marco de la acreditación: no todo lo evaluable es acreditable, pero en cambio,

todo proporciona información sobre aspectos y momentos distintos del aprendizaje, permitiéndonos captarlo y comprenderlo mejor. Es de subrayar que aunque la acreditación permite recortar una producción en un momento determinado, ello no indica que el aprendizaje ha concluido.

En un sentido dinámico, el aprendizaje es un largo proceso mediante el cual el aprendiz integra nuevos contenidos a un esquema cognitivo existente que se modifica y enriquece, quedando en condiciones de producir nuevas incorporaciones - no lineales ni unidireccionales sino en múltiples direcciones y compleja integración. Pero el aprendizaje no es nunca un simple almacenaje de información neutra: comprende, a un tiempo, valores y modificación de actitudes, compromete la afectividad, desarrolla modos de organización de la percepción de realidades, comprensiones del sentido y significado de hechos y procesos.

Es por eso que la evaluación como proceso continuo permite sufrir el desarrollo de los aprendizajes, posibilita la iluminación de los distintos aspectos que se ponen en juego en él, y la explicación de cómo y por qué se obtiene un logro determinado en un momento del proceso.

Esto permite comprender por qué se entiende al aprendizaje no como una reproducción mecánica de una respuesta correcta, sino como el complejo proceso arriba esbozado - que se origina en la necesidad de resolver una situación vivida como problemática - la manera más adecuada de verificarlo será planteando problemas al alumno para permitirle que transfiera sus conocimientos y reorganice sus esquemas en función de la nueva situación.

A este punto, se hace necesario aclarar algunos equívocos que suelen surgir en torno a la evaluación que se centra en los procesos más que en los productos de aprendizaje, la que procura captar el desarrollo de los procesos de aprendizaje más que la repetición de contenidos. Se incurriría en una apreciación equivocada si se supusiera que los procesos no generan productos, entendiéndolo que éstos no son "paquetes" acabados, cerrados y almacenados de una vez para siempre. Es posible entender los productos como respuestas posibles en un momento dado, generadas en un proceso que si es sufrido y observado, nos permite comprender dichas respuestas.

El criticar las formas de evaluación que se centran en la reproducción de información, no excusa de reconocer que no se aprende en el vacío, sino en relación a contenidos - en el sentido amplio ya propuesto - que presentan sus demandas a los modos de aprender: no se aprende de igual manera a nadar que a resolver ecuaciones, ni a juzgar una obra de arte que a efectuar un análisis contable. A su vez, el respetar los ritmos y maneras de aprender del alumno no significa que se deba aceptar cualquier respuesta como válida por el hecho de ser producto del proceso de aprendizaje de un alumno o de un grupo de ellos.

El complejo y delicado proceso de la evaluación impone la ponderación de los múltiples aspectos que ella involucra, y no se trata de sustituir productos por procesos en modos de aprender por contenidos.

Al considerar la variada gama de aspectos a tener en cuenta, no se puede soslayar la consideración del carácter social que reviste el aprendizaje, la capital importancia que tienen los "otros" en el mismo, y las peculiaridades y riqueza que ofrecen los aprendizajes grupales. Pero esto tampoco significa que no se pueda evaluar individualmente, ya que finalmente no sólo es el grupo el que aprende sino también cada uno de sus integrantes. Las producciones conjuntas merecen evaluación conjunta, los procesos grupales que las generan deben ser guiados, observados, reorientados en relación al grupo que los genera, lo que no anula la posibilidad - y aún la necesidad - de que existan instancias de aprendizaje individual que merezcan evaluación individual.

Otra cuestión que necesita ser aclarada es la relativa al empleo de objetivos en la evaluación. Si se descartan los objetivos operacionales que hacen mención a productos de conductas observables, que no atienden a procesos de aprendizaje y que fragmentan la unidad de la conducta en comportamientos puntuales, por no responder a la idea de aprendizaje sustentado en este documento, tampoco parece adecuado operar con otro tipo de objetivos - más amplios y englobadores - como si fueran objetivos operacionales. El objetivo indica direccionalidad para el proceso de aprendizaje, pero no se torna en el objeto de acreditación: del objetivo se derivan instancias de acreditación, productos de aprendizaje deseables en un momento dado, que generan instancias varias: realización de una monografía, ejecución de un experimento, respuesta a una guía de trabajo, ejecución de un conjunto de destrezas, etc. En cada una de estas situaciones, el alumno debe conocer previamente cuáles son los criterios con los cuales se calificará su producción siendo recomendable que no sólo conozca esos criterios, sino que comparta con el docente la tarea de elaborarlos. Así, por ejemplo, si en una instancia de acreditación de asignatura o de área, se plantea un trabajo escrito de resolución de una situación problemática - en la que el alumno deberá poner en juego conocimientos varios adquiridos - se convendrá con el alumnado los criterios para calificarlo, por ej.: a) claridad conceptual; b) adecuación a lo pedido; c) capacidad de síntesis; d) integración de la respuesta. Es distinto para el alumno prepararse para ejecutar un trabajo en el que se le pide "originalidad en la respuesta" que para otro en el que se le pide "fundamentación teórica ajustada de la respuesta". Queda claro pues, que desde el comienzo de la unidad el alumno conocerá el momento de las acreditaciones, en qué consistirán y con qué criterios se las juzgará. Y aunque esto es muy conocido, se insiste en recordar que el tipo de tarea demandado en la acreditación, debe guardar correspondencia con las tareas demandadas por el aprendizaje; no se puede pedir la realización de una maqueta en escala cuando no se ha trabajado en la ejecución de algo similar durante el proceso previo.

Es conveniente que las acreditaciones previstas tengan una instancia de recuperación para el caso en que el rendimiento del alumno no alcance el mínimo esperado, instancia ésta en que se presentará una situación homologable aunque no idéntica a la primera.

Pero mientras el momento de la acreditación llega, la evaluación permanente y continua está operando, funcionando como una permanente fuente de realimentación para el alumno en relación a su proceso de aprendizaje, siempre en el entendimiento que

evaluar apunta más al reorientar, comprender el proceso, iluminar aspectos positivos y negativos que contribuyen al logro o entorpecimiento del mismo, más que al señalamiento escueto de errores y falencias. Es en esta instancia evaluativa en la que el docente puede hacer jugar la multiplicidad de recursos que le permiten comprender en sus apreciaciones los valores, actitudes que entran en juego en el aprendizaje y que no son acreditables, pero que merecen un tratamiento cuidadoso. Tildar de no cooperativo a un alumno constituye un hecho más serio en sus implicancias que indicar que no aprobó determinada ejecución. Supone un etiquetamiento, una marca de consecuencias más serias para la persona que el alumno es. No se trata sin embargo de desconocer el valor de la cooperación, sino de buscar las circunstancias propicias para hablar con él respecto de esta faz de su conducta social, sin necesidad de registrarlo estigmatizándolo. Los valores no constituyen objetos de imposición, sino de desarrollo en medios y procesos adecuados a su significación y en congruencia con ellos.

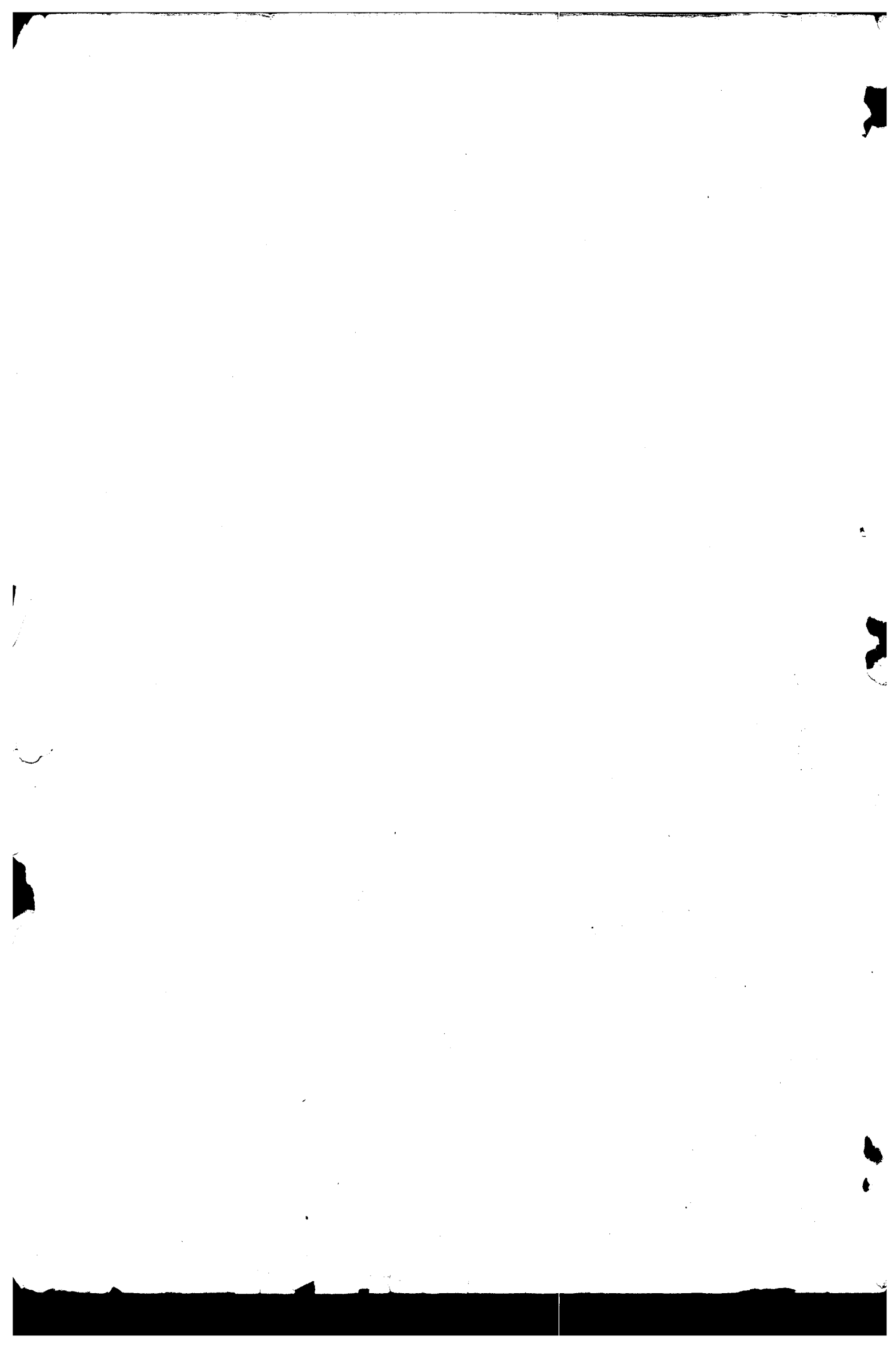
Si hasta ahora se desarrollaron cuestiones inherentes al docente en su tarea de evaluar, es menester abordar aquí la perspectiva de la autoevaluación por parte del alumno, por su alto valor formativo. Pero si los valores no se imponen, la autoevaluación no se decreta, a riesgo de caer en una caricatura de la misma. Es necesario preparar para ella ayudando al adolescente a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, instrumentándolo en algunos aspectos - como pueden ser los de construir guías de tópicos a considerar, conviniendo en la manera de evaluarlo - promoviendo al mismo tiempo que la autoevaluación la heteroevaluación. Asumir la responsabilidad de autoevaluarse vuelve necesaria la mirada de los otros, estimula la equidad y el necesario equilibrio para no incurrir en excesos.

Pero, ¿cómo promover en otros la autoevaluación cuando no se ejerce con uno mismo? Y este ejercicio se impone como una necesidad si se vuelve a los párrafos iniciales de este apartado donde se afirma que en la evaluación de aprendizajes están comprendidos personas, procesos y materiales que intervienen en una situación de aprendizaje. El docente no puede erigirse en juez del proceso de aprendizaje del alumno como un ajeno que no interviene en él. El acierto o no de su propuesta metodológica, las actitudes que desarrolla frente al alumno, a los contenidos, a la institución y a sus integrantes, a los padres, etc.; la selección adecuada o no de contenidos; en fin, todo lo que se moviliza en la tarea docente, incide en el aprendizaje de los alumnos que no son los únicos responsables de los resultados acreditables de los mismo. Aunque costosas en un comienzo - pero no por ello menos saludables - las prácticas de autoevaluación del docente se enriquecerán mucho con la heteroevaluación que puede encontrar ámbitos favorables en la tareas de área, interárea y taller de educadores.

Aunque los aspectos operativos del sistema de acreditación y promoción sean objeto, a posteriori, de resoluciones que los normativicen, conviene señalar que el recorte de las situaciones de acreditación - por disciplina y por área e interárea - permitirán aligerar los complejos y no siempre eficaces mecanismos de promoción del alumno. Se propone evaluar permanentemente los procesos de aprendizaje determinando con claridad y anticipación las circunstancias, modalidades y criterios de acreditación de logros incluidos en la planificación de los aprendizajes en cada ámbito - con la especificidad de cada uno y no sujetos a vagas

generalizaciones. Esta es una tarea desafiante y posible, que no puede organizarse desde la mera individualidad sino desde la acción mancomunada de los integrantes de cada institución.

Hablando de institución, y de acuerdo a todo lo expresado, se observa la necesidad y posibilidad de comenzar a diseñar la evaluación institucional de cada unidad educativa, ámbito en el que transcurre el proceso educativo escolar que desde su dinámica propia incide en la calidad de los logros educativos.



7. PERFECCIONAMIENTO DOCENTE.

De las características de la propuesta de Reforma de Medio se desprende la necesidad de hacer hincapié en el a, docentes y otros integrantes del sistema. El tratamiento que a esta problemática compromete sin duda al conjunto de propuesta.

La implementación de esta Reforma requiere que los sujetos comprometidos tengan la capacidad de generar nuevas propuestas o trabajo. Es decir, que puedan apropiarse de las ideas-fuerza de la Reforma, de aportar a su recreación y traducción a la práctica, analizar críticamente la realidad a la que se aplica; adecuar una propuesta general a una realidad particular, contribuir a conformar condiciones institucionales para que el cambio opere; rescatar la experiencia acumulada y articularla con el saber vigente, etc.

Todo esto supone una actitud rigurosa del docente que sea comprometida, creativa, flexible y reflexiva en la búsqueda de contribuir, en la mejor forma posible, a la satisfacción de necesidades de aprendizaje de los alumnos. Así como también demanda capacidad de evaluar la marcha de las innovaciones y contribuir a su sistematización y comunicación.

En esta propuesta, por la modalidad del rol docente que requiere, se hace indispensable la definición de un sistema de perfeccionamiento que se constituya en una estructura de apoyo permanente.

Se plantea un sistema que contempla dos dimensiones: el "perfeccionamiento temático" y el "perfeccionamiento permanente".

7.1. Perfeccionamiento temático.

El sistema de perfeccionamiento temático se caracteriza por brindar conocimientos en forma secuencial en un área específica del saber, se organiza en torno a un tema y se halla, por lo general, acotado temporalmente. Llamado de actualización o reciclaje, en la medida en que es una aproximación a los avances en el campo de las distintas disciplinas, consiste básicamente en un intento de proporcionar un marco de referencia actualizado, un conjunto de conocimientos con los que el docente puede enfrentar una amplia gama de situaciones.

7.2. Perfeccionamiento permanente.

Se caracteriza por tender a conformar un proceso de capacitación que opere a partir de los problemas concretos que se le plantean al docente en su práctica cotidiana. Está orientado a que el docente pueda investigar su propia práctica a partir de los problemas que percibe, conectándose con el saber acumulado produciendo nuevos conocimientos para elaborar alternativas de acción.

Para el perfeccionamiento temático resulta adecuado utilizar modalidad de curso o seminario mientras que para perfeccionamiento permanente adquiere especial relevancia modalidad de Taller de Educadores.

Taller de Educadores.

El taller se ofrece como una estructura de participación y como espacio de perfeccionamiento permanente abierto a la conexión y relación con el perfeccionamiento temático. Está integrado por grupos (entre 6 y 15 personas) que trabajan en la perspectiva de autogestionarse-autogestionándose. El rol de la coordinación grupal define como cooperativo y tiende a ser asumido por sus propios integrantes.

El taller, como espacio de participación, apoya el proceso de transformación del Nivel Medio articulando y operacionalizando tres ideas-fuerza:

- profesionalización versus tecnocracia,
- trabajo grupal versus aislamiento,
- valorización y develamiento de múltiples modos de aprender versus reducción tradicional a uno solo de ellos.

Plantea salir de la atomización del trabajo docente con una asignación individual, aislada y de control vertical en favor de formas de trabajo grupal con mecanismos de control y de regulación compartidos.

El hilo conductor del perfeccionamiento en taller está dado por las dificultades y problemas que los docentes ponen de manifiesto para llevar a cabo la Reforma y en especial por las necesidades de aprendizaje de los alumnos que los docentes deberán satisfacer.

Como espacio de perfeccionamiento, el taller constituye un ámbito adecuado para la apropiación y elaboración del diseño curricular, tanto de su filosofía básica como de sus formas de implementación. Su carácter permanente constituye un avance sobre las formas tradicionales de perfeccionamiento exclusivamente dependientes de cursos aislados.

EJE CONCEPTUAL	SUBEJES	IDEAS BASICAS	CONTENIDOS SUGERIDOS	ACTIVIDADES SUGERIDAS
Siendo el lenguaje una construcción social, el hombre se sirve de él para comunicarse con los demás, expresar sus sentimientos. En este proceso de interacción crítica y creativa, constituye la realidad para modificarla y a su vez ser modificado por ella.	La comunicación es un proceso donde interactúan todos sus componentes.	En todo acto de comunicación "se tejen" las relaciones entre el enunciado y los diferentes elementos constitutivos del marco enunciativo. La intencionalidad del acto comunicativo determinará en este proceso el predominio de un componente sobre el otro.	Acercamiento al circuito de la comunicación: componentes. Funciones del lenguaje	Identificar los componentes de las situaciones comunicativas cotidianas. Proponer situaciones comunicativas. Analizar códigos no lingüísticos. Señalar en distintos textos el componente que se prioriza. Diferenciar tipos de discurso según la función predominante Dado un contexto de situación producir textos expresivos, apelativos e informativos.

EJE CONCEPTUAL	SUBEJES	IDEAS BASICAS	CONTENIDOS SUGERIDOS	ACTIVIDADES SUGERIDAS
	La lengua sugiere la interioridad del mundo anímico del emisor y puede ser usado creativamente en nuevos contextos.	La lengua expresiva transmite sentimientos, deseos, valoraciones, emociones. La lengua estética expresiva permite crear y recrear situaciones comunicativas imaginarias, con intención estética.	Manifestación espontánea de sentimientos, impresiones, valoraciones (anécdota personal) <u>Narrativa:</u> fábula, apólogo, leyenda, parábola Cuento tradicional y literario. Novela. <u>Lírica:</u> <u>Dramática</u> (farsa, entremés)	Expresar oralmente y por escrito situaciones vivenciadas en forma individual o compartida. Elaborar reflexiones personales a temas de actualidad. Leer expresivamente textos seleccionados. Responder a cuestionarios de comprensión. Comparar textos de una misma especie narrativa estableciendo similitudes y diferencias. Identificar en cada texto literario la situación comunicativa real y ficcional. Diferenciar autor de narrador; lector de oyente imaginario. Describir personajes y ambientes a partir de datos que aporte el texto. Elaborar la secuencia básica; esquema de contenidos y síntesis Transcribir algunos relatos al lenguaje de las historietas. Producir textos expresivos a partir de pautas asignadas. Conocer el significado contextual de los vocablos que se incorporan.

EJE CONCEPTUAL	SUBEJES	IDEAS BASICAS	CONTENIDOS SUGERIDOS	ACTIVIDADES SUGERIDAS
				Ampliar el repertorio mediante sinonimia y polisemia. Familia de palabras. Observar ocasionalmente y para su corrección idiomática la correlación verbal y concordancia. Fijar normas para el uso del punto y la coma. Prosificar textos lírico-narrativos. Identificar la historia en algunas poesías. Leer entremeses. Representar escenas seleccionadas Redactar textos dialogados. Dramatizar anécdotas personales.
	La lengua permite influir sobre el oyente, persuadirlo, estimularlo e incitarlo a cumplir ciertas órdenes.	En la lengua conativa aparece, manifiesta o no, la intencionalidad del emisor que trata de convencer, seducir, obligar, atraer, interesar incitar, para obtener una respuesta.	Carta íntima Conversación Telegrama. Tarjetas. Propaganda.	Realizar prácticas discursivas orales a partir de situaciones que generen discusión. Grabar y transmitir diálogos orales para establecer entre el lenguaje oral y escrito. Transformar el estilo directo al estilo indirecto y viceversa. Redactar cartas familiares, telegramas, tarjetas. Establecer formas de comunicación con alumnos de otros C.B.U. para intercambiar experiencias. Reconocer la función apelativa en los textos propagandísticos. Planear campañas para propagandizar temas de interés.

EJE CONCEPTUAL	SUBEJES	IDEAS BASICAS	CONTENIDOS SUGERIDOS	ACTIVIDADES SUGERIDAS
	La lengua permite re- presentar el mundo que nos rodea y razonar acerca de él	La lengua in- formativa co- munica ideas, hechos, situa- ciones, con menor inter- vención posi- ble de los sentimientos y de la ima- ginación.	Síntesis. Resumen. Crónica pe- riodística Exposición didáctica. Instruccio- nes legales	Elaborar mensajes expresivos, apelativos, informativos, a partir de un contexto. Transformar textos de una función básica a otra. Reconocer en los textos los ras- gos distintivos de cada una de las funciones. Reelaborar textos mediante sino- nimia léxica y sintáctica. Aplicar técnicas de lectura inte- lectiva en textos informativos: subrayado-resumen-esquema de con- tenidos-cuadro sinóptico-cuestio- nario. Leer noticias y crónicas y extra- er ideas básicas. Titular noticias y crónicas. Redactar instrucciones de juegos sencillos y simples recetas cu- linarias.

EJE CONCEPTUAL	SUBEJES	IDEAS BASICAS	CONTENIDOS SUGERIDOS	ACTIVIDADES SUGERIDAS
	La lengua, en cada una de las esferas de su uso, permite elaborar tipos relativamente estables de enunciados: los géneros discursivos.	Todo discurso periodístico hace un recorte de la realidad. Esa selección, reordenamiento, transformación y distorsión convierten a lo producido en un texto subjetivo.	<u>Discurso periodístico</u> noticia propiamente dicha crónica comentario	Analizar la primera plana de diferentes tipos de diarios. Comparar noticias y crónicas con un mismo tema en diferentes diarios para reconocer la intencionalidad. Reconocer recursos persuasivos en notas y comentarios.
		Algunos discursos se generan a partir de la necesidad de comunicarse íntima y formalmente con un receptor determinado, en específicas situaciones de tiempo y espacio.	<u>Discursos en su circunscripción:</u> carta de lectores diario íntimo. redacción comercial o institucional.	Comparar cartas de lectores que plantean diferentes posiciones sobre un mismo tema. Valorar el fundamento de cada una y los recursos persuasivos de argumentación que sustentan. A partir de distintas cartas comerciales seleccionadas, clasificar por tema y analizar los rasgos comunes que las identifican. Elaborar una carta comercial a partir de un aviso publicitario. Elaborar un diario de clase en forma colectiva.

EJE CONCEPTUAL	SUBEJES	IDEAS BASICAS	CONTENIDOS SUGERIDOS	ACTIVIDADES SUGERIDAS
		Existen discursos breves con estructura propia, cuya intencionalidad parece sublimada por la capacidad lúdica en la palabra y su posibilidad estética en el grafismo.	<u>Discursos de formas breves.:</u> graffiti. chiste. piropo.	Comentar en grupo chistes previamente seleccionados y clasificados por la técnica humorística que los sustenta (de "humor negro"; "de bobos"). Crear chistes a partir de palabras que sugieran asociaciones inesperadas. Relevar graffitis y categorizarlos desde los temas, la recepción y las funciones.
		La combinación de los distintos discursos verbales con los de la imagen producen mensajes intencionalmente dirigidos a un receptor anónimo y disperso para modificar su relación con el mundo y transformar su cultura.	<u>Discursos de formas mixtas:</u> publicidad historieta dibujo humorístico.	Clasificar avisos publicitarios y propagandísticos. Analizar avisos televisivos para descubrir la intencionalidad consumista. Completar la última viñeta de una historieta y comparar con la original. Seleccionar, de revistas, dibujos humorísticos y determinar la función de disyunción.

EJE CONCEPTUAL	SUBEJES	IDEAS BASICAS	CONTENIDOS SUGERIDOS	ACTIVIDADES SUGERIDAS
		Los discursos orales exigen una rápida adecuación al contexto en donde se sitúan y un buen dominio de la lengua en cada esfera del uso.	<u>Discursos orales:</u> entrevista. debate. exposición.	Debatir sobre temas de actualidad Organizar juicios orales a partir de un emergente. Hacer entrevistas rápidas sobre un tema en particular y elaborar un informe a partir de los registros. Disertar sobre temas que tengan que ver sobre acontecimientos escolares.
		Los discursos lógicos representan la experiencia objetiva y la relación del hombre con el mundo.	<u>Discursos lógicos:</u> informe síntesis resumen cuadro sinóptico.	Reconocer en un texto informativo su estructura. Elaborar el esquema y la síntesis Reconocer en informes su estructura. Elaborar un informe sobre un tema en forma objetiva.
		Los discursos estéticos permiten crear y recrear situaciones comunicativas con intención estética.	<u>Discursos estéticos:</u> <u>Narrativa:</u> cuento literario Microrelato Novela <u>Lírica.</u> <u>Dramática</u> Comedia. Drama	Analizar textos literarios: narrativos: a nivel de la historia, a nivel de 1 discurso. líricos: estructura del hecho poético a partir de distintas temáticas. dramáticos: estructura del proceso dramático; acción e intriga situaciones, personajes.

EJE CONCEPTUAL	SUBEJES	IDEAS BASICAS	CONTENIDOS SUGERIDOS	ACTIVIDADES SUGERIDAS
	El dominio de las formas de la lengua (léxico y gramática) y de formas del discurso permiten reestructurar creativamente los géneros y transgredir estereotipos.	El concimiento de la lengua desde una perspectiva histórica, gráfica y cultural no solo contextualiza el fenómeno de la comunicación sino, que también, vuelve comprensible su evolución.	Origen y formación de la lengua castellana. Características del castellano en la Argentina. El lunfardo	A partir de textos, identificar palabras y su doble significación desde el latín vulgar y culto. Repertorio de palabras de origen árabe, germánico, y de otras lenguas derivadas del latín. Reconocer la significación de vocablos técnicos a partir de su formación.
	La lengua permite elaborar discursos que no solo apuntan "a convencer sino también a establecer la justicia de una actividad, de un razonamiento de una conclusión" (George Vignaux).	Los discursos periodísticos no solo hacen un recorte de la realidad sino también que algunos presentan intención crítica.	El editorial Otros textos argumentativos.	Fundamentar la propia opinión ordenando los porqués y evitando contradicciones. Agrupar en columnas los pros y los contras para determinar asertos. Señalar la conclusión en argumentaciones simples. Elaborar reseñas de artículos de opinión. Analizar argumentaciones simples y señalar la posición personal con respecto a éstas. Refutar argumentaciones. Producir textos según determinadas pautas formales.

EJE CONCEPTUAL	SUBEJES	IDEAS BASICAS	CONTENIDOS SUGERIDOS	ACTIVIDADES SUGERIDAS
		El lenguaje informativo tiene marcos que lo diferencian de otros lenguajes y una organización que responde a distintos esquemas lógicos.	<u>Discurso informativo propiamente dicho:</u> Unidades: Semánticas; lógicas.	Reconocer la organización de las ideas en distintos textos informativos. Elaborar textos con diferentes estructuras a partir de algunas afirmaciones.
	Ciertos textos en los medios masivos de comunicación apuntan a un bajo denominador común para llegar a un mercado lo más amplio posible.	El género rosa que se desarrolla en los medios masivos posee una estructura que repite la de los textos literarios de la misma especie y, en su mayoría tienden, no a desestructurar sino a favorecer la alienación propia de cada clase.	Fotonovela Telenovela	Hacer un registro de programas televisivos. Establecer diferencias entre series con problemáticas que movilizan y series con temática superficial. Comparar la estructura del teleteatro con la del cuento maravilloso.

OBSERVACIONES:

Si bien las ideas básicas y sus contenidos aparecen mencionados explícitamente una sola vez en el desarrollo de la currícula, deberán ser tomados cíclicamente y con complejidad lingüística creciente. Esto evitará crear estructuras rígidas y permitirá trabajar con un abanico de posibilidades que facilitará el logro de la competencia lingüística y comunicativa.

BIBLIOGRAFIA.

- ALVARADO y Pampillo. Talleres de escritura. Libros del Quirquincho.
- ANZORENA, Burin y Garff. Dar en la tecla. Libros del Quirquincho.
- BAJTIN, Mijail. Estética de la creación verbal (El problema de los géneros discursivos). México. Siglo XXI.
- BARTHES, Roland. Análisis estructural del relato. Buenos Aires. Tiempo contemporáneo.
- BARTHES, Roland y otros. La semiología. Tiempo contemporáneo.
- BENVENISTE, Emile. Problemas de lingüística general. Madrid. Siglo XXI.
- BOMBINI, G. La trama de los textos. El Quirquincho.
- BRATOSSEVICH, Rodríguez. Expresión oral y escrita. Guadalupe.
- CARPINETI, Rosa de. El texto informativo y el esquema de contenidos. Plus Ultra.
- CASTELLI, E. Manual de periodismo. Plus Ultra.
- CHAREN, J. Ediciones La Obra.
- DUCROT, Todorov. Diccionario de las ciencias del lenguaje. Buenos Aires. Siglo XXI.
- ECO, Humberto. La estructura ausente. Barcelona. Lumen.
- ENCICLOPEDIA de los grandes fenómenos de nuestro tiempo. Buenos Aires. C.E.A.L.
- GIRAUD, Pierre. La semiología. Buenos Aires. Siglo XXI.
- GREIMAS, Courtes. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje. Madrid. Gredos.
- GUARIGLIA, G. Club de letras. Libros del Quirquincho.
- GUBERN, R. Literatura de la imagen. Barcelona. Salvat.
- HALLIDAY, M. El lenguaje como semiótica social. Fondo de Cultura Económica.
- HJEMSLEV, Luis. Prolegómenos a una teoría del lenguaje. Madrid. Gredos.
- IMBERT, E. Teoría y técnica del cuento. Buenos Aires. Ediciones Marymar.
- LAVANDERA, Beatriz. Curso de lingüística para el análisis del discurso. Centro Editor de América Latina.
- LOPEZ PUMAREJO, T. Aproximación de la telenovela. Madrid. Cátedra.
- MAINGUINEAU, d. Introducción a los métodos de análisis del discurso. Hachette.
- MASOTTA, O. Lenguaje y comunicación social. Buenos Aires. Nueva Visión.
- FENINOU, G. Análisis de las imágenes. Buenos Aires. Tiempo contemporáneo.
- PETRUZZI y Ruiz. Castellano y literatura. Colihue.
- ROSA, Nicolás. Léxico de lingüística y semiología. Centro Editor de América Latina.
- ROSETTI, Mabel de. Castellano actual. I,II,III. Kapelusz.
- ROSETTI y Molina. La gramática actual: Nuevas dimensiones. Plus Ultra.
- SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de lingüística general. Buenos Aires. Lozada.

Agradecemos a todos los docentes de los distintos asentamientos, el aporte del material elaborado por ellos durante estos años y que sirvió de referente a esta comisión para confeccionar la curricula.

Digitalizado por
Mauro D. Capponi
Biblioteca Provincial del Maestro
Centro Provincial de Información Educativa