

Reg. No	-	5	5	6	3
Top. No	-	6	6	4	7
Fecha		22	02	91	

Ej. 3

Centro Provincial de Información Educativa
CONSEJO PROVINCIAL de EDUCACION
ALVARO BARRIOS 43J - C. C. 53
8500 - VIEDMA - RIO NEGRO
REPUBLICA ARGENTINA



Son 118 folios

CONSEJO
FOLIO
302
FOLIO

Provincia de Río Negro
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

DISEÑO CURRICULAR
CICLO SUPERIOR MODALIZADO



Provincia de Río Negro
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

CONSEJO P.
FOL
30

AUTORIDADES DE LA PROVINCIA DE RIO NEGRO:

Gobernador de la Provincia:

Dr. Horacio MASSACCESI

Vocal a cargo de Presidencia del C.P.E.

Sr. Camilo BAGLIETTO

Vocales del Consejo Provincial de Educación

Sr. Hugo LAMI

Sr. Camilo BAGLIETTO

Sr. Anibal AMAN

Secretario General

D. Fernando CHIRONI

Directora General de Educación

Prof. Olga MASSACCESSI

Directora de Nivel Medio

Prof. Susana BAGNATO

Directora de Formación, Capacitación, Perfeccionamiento y Actualización Docente:

Lic. Ana María GOICOECHEA



- Idiomas Extranjeros:

Prof. María Rosa FRACASSI

Prof. María Elena AGUILAR

Prof. Fabiana DANDMAN

Prof. Teresa HERRERA

Prof. Pablo LAZOS

Prof. Adriana ALVAREZ

- Educación Física

Procesador de textos:

Eleonora NERVI

Gretchen ARNSTEDT

Centro Provincial de Información Educativa



NOTA PRELIMINAR

El presente documento surge con el propósito de dar respuesta a un nivel educativo que trabaja con adolescentes, en una realidad socio-económica y educativa difícil.

Agradecemos haber sido convocadas por el C.F.E., a través de DI.FD.CA.PEA. (Dirección de Formación, Capacitación, Perfeccionamiento y Actualización Docente), para coordinar la organización de las áreas con otros especialistas y elaborar el proyecto básico correspondiente al TRONCO COMUN del Ciclo Superior Modalizado a instrumentarse en el nivel medio de Río Negro.

Aceptamos la tarea y el compromiso asumido fue desarrollado bajo la concepción de que el proceso educativo, que es parte activa de una realidad, exige una permanente flexibilidad de las estrategias de intervención, creando y recreando los modos de acción según las situaciones con las que se va confrontando.

Desde un proyecto educativo que aspira a la formación de jóvenes críticos, sensibles y constructivos, la idea es que con fundamentación se le de sentido al presente, a nuestro tiempo. Resignificar esta instancia es construir y vivir la utopía de lo único posible, nuestro tiempo con sus interrogantes, conflictos, necesidades y deseos.

De la permanente lectura y comprensión de estas problemáticas dependerá la vitalidad y vigencia de una propuesta educativa con sentido.

Somos conscientes de que desde este lugar la construcción implica asumir el fuerte desafío y el arduo trabajo con un profundo compromiso ético y académico con la tarea.

El camino inicial está trazado, el futuro es hoy y creemos en el potencial de los actores de este proceso para la resignificación del trabajo cotidiano escolar.

General Roca, enero 1990.

Lic. Susana BARCO de BURGHI
Lic. María Elena MARZOLLA

NOTA: Agradecemos muy especialmente la colaboración prestada por la Lic. Graciela VIARD, de la Dirección de Formación, Capacitación, Perfeccionamiento y Actualización Docente.



INDICE:

- 1.- Lineamientos de la política del Nivel Medio de la Provincia de Río Negro.
- 2.- Cuerpo teórico del ciclo.
 - 2.1. Fundamentos Pedagógico-didácticos.
 - 2.2. Los diseños curriculares.
 - 2.3. Escuela y conocimiento.
 - 2.4. Acerca del conocimiento y el conocimiento escolar.
 - 2.5. Postura constructivista del aprendizaje significativo.
 - 2.6. Aprendizaje significativo y sus formas de enseñanza.
 - 2.7. El pensamiento del adolescentes.
 - 2.8. El trabajo del docente.
 - 2.9. Propósito del Ciclo Superior Modalizado.
 - 2.10. El Tronco Común.
 - 2.11. Modalidad organizativa del Tronco Común.
 - 2.11.1. De los talleres de Proyectos.
 - 2.11.2. De las Areas.
 - 2.11.3. De los Ciclos.
 - 2.12. Evaluación.
 - 2.13. Relación entre el Tronco Común y asignaturas de la modalidad.
 - 2.14. Bibliografía.
 - 2.15. Anexo: -Acerca de los talleres.
-A modo de ejemplo.
- 3.- Areas Curriculares.
 - 3.1. Area de Ciencias Sociales.
 - 3.2. Area de Ciencias de la Naturaleza,
 - 3.3. Area de la Comunicación.
 - 3.4. Area Matemática.
 - 3.5. Los Idiomas Extranjeros.
 - 3.6. Educación Física.



Provincia de Río Negro
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

CONSEJO
FOLIO
308
*

2.- CUERPO TEORICO DEL CICLO



2.1. FUNDAMENTOS PEDAGOGICO-DIDACTICOS.

2.2. Los diseños curriculares

Durante mucho tiempo la organización de una estructura curricular implicó -exclusivamente- la disposición de asignaturas en años o ciclos con arreglo a correlatividades impuestas por una lógica de gradualidad.

Dos formas básicas operaron como marcos contenedores: la repetición de una asignatura durante un ciclo, aumentando la cantidad de contenidos y la complejidad de los mismos o la sustitución de asignaturas -año a año- para permitir una "visión" de todos los conocimientos, un relevamiento que también respetó la complejidad creciente de las materias propuestas.

A partir de estas formas básicas se generaron otras de coordinación, correlación y fusión, hasta desembocar en propuestas de semiglobalización o globalización completa.

Sin embargo, las concepciones de conocimiento, aprendizaje y enseñanza que soportaban los diseños no eran enunciadas, pese a su indudable presencia.

Más adelante se incorporó la determinación de objetivos de distinta amplitud: generales, de ciclo, etc., que facilitó la detección de los supuestos fundamentales.

Finalmente, en la última década, aparecieron explícitas las concepciones de base, aunque en ocasiones operaron como cuerpos fundantes que no se articularon claramente con el diseño propiamente dicho.

Lo que hoy se intenta es explicitar las concepciones básicas pero a su vez entretrejerlas en el propio diseño de modo que opere la necesaria correlación entre fundamento y forma curricular. Ejemplos en esta línea de trabajo encontramos en varios proyectos de la Provincia de Río Negro, tales como el Ciclo Básico Unificado, los planes de nivel terciario para los Institutos de Formación y Perfeccionamiento Docente, el programa para capacitación docente del área de adultos.



Este proceso, delineado rápidamente, no es producto de una simple evolución acumulativa en los modos de elaboración curricular sino que depende de la profundización de los estudios y prácticas curriculares.

Algunos de los lineamientos aceptados hoy muestran giros de importancia en la concepción de currículo y merecen ser traídos a colación. Así, José Gimeno Sacristán (1988) afirma:

"El Currículum, que en un momento se configura y objetiva como un proyecto coherente, es ya de por sí el resultado de decisiones que obedecen a determinantes diversos: culturales, económicos, políticos y pedagógicos. Su realización posterior tiene lugar dentro de un contexto práctico en el que juegan tipos de prácticas diversas. Como tal proyecto configura, en gran medida, la práctica pedagógica; pero es a su vez delimitado y limitado en sus significados concretos por esa misma práctica que existe previamente a cualquier proyecto curricular". (pág. 29)

No caben dudas de la distancia que media entre pensar el currículo como arreglo lógico de conocimientos y concebirlo como entrecruzamiento de prácticas sociales diversas. Esto último ocurre en el aula, a cuento de la relación didáctica que se configura como núcleo clave de las interacciones entre docentes, alumnos y contenidos concretos, en situaciones precisas de instituciones particulares.

La dinámica cambiante que se configura en la cotidianidad permite poner de relieve la diferencia entre un docente "ejecutor" de un proyecto curricular dado, y el constructor del mismo a partir de la práctica social que se centra en la relación didáctica, en un marco institucional que opera en una comunidad dada.

Es desde estas puntualizaciones que presentamos un "diseño en construcción" a partir de ciertos lineamientos que han considerado entre otros aspectos: la realidad de las prácticas actuales en su historicidad, las necesarias rupturas y continuidades con el C.B.U. que le precede, las demandas del mundo del trabajo, las políticas educativas en el orden provincial, la índole del pensamiento y la afectividad del adolescente en esta etapa, la naturaleza del conocimiento y su relación con la selección de contenidos y la plena convicción de que existe una total correspondencia entre la forma que el currículo adopta y la política curricular que lo sustenta.

Contenidos, "códigos"* y prácticas son los elementos sustantivos del currículo que dependen de opciones político-sociales y epistemológicas de las que son subsidiarias para, juntamente con las técnicas pedagógicas de elaboración curricular, plasmarlo de la manera conveniente a dichas opciones.

Los lineamientos presentados permiten un doble juego: articular una cierta homogeneidad entre los establecimientos educativos de la zona, permitiendo al propio tiempo, la emergencia de modos diversos en cada uno de ellos, de acuerdo con las características propias de la comunidad, los docentes y los alumnos.

De esta manera se generan espacios de construcción curricular, lugares de participación y compromiso de los diversos actores sociales que desde dentro y desde fuera, configuran y dan vida a cada escuela.

* Según José Gimeno Sacristán (1988), los códigos son elementos que intervienen en la selección, ordenación, secuencia, instrumentación metodológica y presentación de los currículos a alumnos y profesores. Proviene de opciones políticas y sociales, de concepciones epistemológicas, de principios psicológicos y pedagógicos y de principios organizativos, entre otros.



2.3. Escuela y Conocimiento.

La escuela -en su conjunto y comprendiendo todos sus niveles- tiene como función específica permitir al alumno la apropiación del conocimiento históricamente acumulado y socialmente validado, para que, mediante el mismo, ese sujeto histórico (el alumno), pueda comprender -y eventualmente transformar- el mundo en vive.

Por lo anterior, cobra relevancia la estructuración curricular ya que comprenderá tanto los conocimientos a apropiar como los modos de hacerlo.

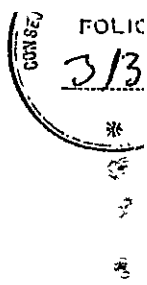
Una incorporación pasiva y acrítica de información desconectada de los hechos, procesos y significaciones que operan en la realidad, no permite la comprensión de la misma y finalmente no resulta en apropiación sino en retención temporal y mecánica de datos e informaciones.

Por otra parte, los "saberes sabios" no tienen su origen en cerrados laboratorios, sino que son producto de la detección, investigación, estudio de problemas de la realidad en su multidimensionalidad, en su compleja y cambiante manifestación histórica. Los problemas no "están allí" y el hombre los capta: es él quien problematiza determinados aspectos de la realidad en un momento histórico y los aborda desde distintas ópticas -sean éstas las del saber del sentido común o del conocimiento científico- de acuerdo con el desarrollo de los modos de conocimiento logrados hasta ese momento.

Al afirmar que el hombre "problematiza" un cierto sector de la realidad, a partir de lo cual genera conocimiento acerca de ella, admitimos que la construcción de conocimiento es un proceso histórico permanente. Por lo tanto, es también un proceso la apropiación y construcción de conocimiento por parte del sujeto, en nuestro caso, el adolescente.

Ese proceso no se refiere a la apropiación de saberes acabados, desconectados entre sí, homogéneos y sin contradicciones, en una línea ascendente y continuada de acumulación, en el sentido de un desarrollo interminable.

Las características anteriores aunadas al uso de la vía experimental, que reduzca los procesos a hechos observables, junto



Para Freitag la estructura de conciencia es la capacidad formal en el triple registro de: código lingüístico, competencia cognitiva y madurez moral "que va a permitir o no un nuevo estableci-



miento de relaciones entre objetos y personas, y entre ideas, el acceso a un pensamiento descontextualizante y la adquisición de una conciencia moral capaz de virtualizar normas y valores." (Freitag, B., 1984, p. 30).

Al sintetizar el resultado de sus investigaciones, la autora señala que:

"...la escuela, a pesar de ser un mecanismo objetivo de selectividad y reproducción de las clases sociales es al mismo tiempo una institución social que -independientemente de las intenciones ideológicas explícitas e implícitas- funciona, a nivel de formación de las conciencias, como instrumento de democratización, para el logro de elevados niveles de competencia cognitiva, moral y lingüística, condición necesaria, pero no suficiente para la superación de los bloqueos de clase" (Freitag, B., 1984, p. 51).

El estudio citado permite enriquecer la propia función de la escuela -ya consignada- dado que la misma no se limita a la distribución de conocimientos y a funciones socializadoras que comparte con otras instituciones, sino que aparece como posibilitadora de formar superiores de pensamiento y estructuras de conciencia (a la manera de Freitag).



2.4. Acerca del Conocimiento y el Conocimiento Escolar.

La conceptualización de conocimiento supone una relación esencial y necesaria con lo que se entiende por verdad. Los grandes referentes históricos que dan cuenta de las diferentes posturas sobre este tema siguiendo a J. Habermas son:

- La teoría pura (griegos): describe teóricamente el universo en su ordenación conforme a leyes tal y como es, discriminando claramente al mundo socio-afectivo.
- Las ciencias empírico-analíticas: se orientan por el interés técnico; trabajan sobre una gran cantidad de información de procesos objetivados y posibles de ser utilizados técnicamente,
- Las ciencias histórico-hermenéuticas: se construyen en torno al interés práctico del conocimiento. Operan con la comprensión del pasado para la interpretación del presente y se fundamentan en la acción de la intersubjetividad compartida socialmente.
- La teoría crítica: se orienta por el interés emancipatorio, trabaja en la liberación del hombre en relación con la dependencia de poderes.

Es de señalar que todas responden siempre a modos de concebir la realidad y la sociedad.

Pero a modo de síntesis, el debate nodal se da entre el planteamiento de que la verdad existe "per-se" y puede ser descubierta por el hombre, a partir de la posibilidad de ser objetivada a través de la aplicación del método científico como garante de conocimiento y la perspectiva del conocimiento como construcción histórica, donde las verdades son relativas a las condiciones históricas y sociales de su construcción en relación a un determinado interés.

Desde esta segunda postura, la formalización de la realidad es una construcción particular de lo real y la brecha entre el sujeto y esta realidad está transitada por la construcción que aquél hace.

En el plano de la escuela, el conocimiento es transmitido, construido y reconstruido por los sujetos, pero la apropiación de este conocimiento se da también mediado por el modo cómo los estudiantes lo resignifican a través de los conocimientos, personalmente, en el cotidiano interactuar y a partir de sus historias indi



viduales.

Los conocimientos que se transmiten en la enseñanza a través del lenguaje y los comportamientos son siempre un recorte del mundo de la cultura y esta propuesta plasmada por los contenidos académicos, adquieren existencia a través de una serie de mediaciones (decisiones institucionales sobre el recorte y ordenamiento de la realidad, postura personal de los docentes a cargo, vida e interpretación en el aula).

Es decir que los conocimientos no se abstraen de la forma de enseñanza, ni de la interrelación maestro-alumno; lo que se pone en juego en el proceso de la apropiación es una determinada lógica de la participación formal de los alumnos.

De esta forma el conocimiento escolar es apropiado y significado en una relación social, ya que no es una "cosa" que se transmite inalterada, se transforma en circulación y lo transforman los sujetos a través de la relación que establecen.

Esta situación puede implicar una relación de interioridad donde el conocimiento, cuando es significativo, aparece incluyendo e interrogando al sujeto.

En caso contrario, el conocimiento se da por simulación y en una relación mecánica, exterior y hasta exitosa desde un modelo memorístico y repetitivo.

Es entonces dentro de este esquema general que en la práctica educativa se reconocen tres (3) formas de conocimiento en la enseñanza:

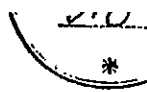
- El modo atomizado de conocer que radica en la apropiación de partes del todo. Los contenidos son dados en una relación de contigüidad y no admiten ambigüedad.
- El modo relacional de conocer que implica la apropiación de la totalidad, sin considerar el proceso por el cual se dio esa totalidad, ya que se trata de operar al interior de un sistema de conocimientos.

Esta forma se operativiza a través de la aplicación de un conocimiento formalizado a casos más específicos. El eje estructurante de su razonamiento es: conocidas ciertas características generales pueden ser aplicadas a situaciones específicas. Las operaciones más importantes son la asociación y la confrontación de elementos entre sí en un sistema determinado.



- El modo procesal de conocer se basa en operar con el todo y entender a cada elemento y a la totalidad como el producto de un proceso.

De esta perspectiva, en vez de buscar modelos homogéneos y excluir las contradicciones, las considera en cambio como elementos fundamnetales. Conocer procesualmente implica la participación del estudiante en la construcción o reconstrucción de procesos. Es de señalar además que el conocimiento de procesos involucra el de datos y el de estructuras.



2.5. Postura Constructivista del Aprendizaje Significativo.

Es a través del aprendizaje significativo que el estudiante construye, modifica, diversifica y coordina sus esquemas de conocimiento, desarrollando redes de significados que enriquecen su área de conocimiento y potencian su nivel de crecimiento.

Se entiende por esquema de conocimiento la representación que en un momento dado tiene el alumno sobre un objeto de estudio o parcela de la realidad.

Es así entonces que el aprendizaje significativo se vincula a la idea de asimilación cognitiva; esto es, la posibilidad de relacionar lo nuevo con lo que ya se conoce, a través de las actividades que el profesor planifica actuando como mediador de este proceso.

Al respecto, César Coll (1988), expresa:

"El aprendizaje escolar no puede entenderse ni explicarse únicamente como el resultado de una serie de encuentros felices entre el alumno y el contenido del aprendizaje; es necesario además tener en cuenta las actuaciones del profesor, que encargado de planificar sistemáticamente estos "encuentros" aparece como un verdadero mediador y determina, con sus intervenciones, que las tareas de aprendizaje ofrezcan un mayor o menor margen a la actividad autoestructurante del alumno"

Por otro lado, los grandes procesos de pensamiento del adolescente se caracterizan por:

- + poder operar con proposiciones verbales, desvinculándose de la lógica concreta.
- + comprender y elaborar conceptos abstractos.
- + capacitarse para elaborar hipótesis sobre situaciones, probarlas y sacar conclusiones.

En esta etapa el estudiante opera con plenas posibilidades de revisar, enriquecer, diferenciar, construir y coordinar progresivamente esquemas de conocimiento en permanente proceso de equilibrio inicial-desequilibrio y reequilibrio posterior.

Es en el juego de la asimilación y la acomodación donde la teoría genética identifica el factor primordial de los esquemas y de las estructuras que funcionan mediante los procesos de perturbación, regulación y compensación.

La perturbación se refiere a las causas de los desequilibrios



brios, mientras que la regulación y la compensación aparecen como los mecanismos responsables de las reequilibraciones singulares o nuevas construcciones.

El motor del desarrollo se sitúa en la ruptura del equilibrio entre el proceso de asimilación-acomodación y la búsqueda que esto le genera la sujeto para revisar y superar los esquemas previos.

Se define además:

- I) las perturbaciones como las resistencias que encuentran los esquemas para ejercer su capacidad asimiladora.
- II) las regulaciones como las reacciones por las perturbaciones, a través de totalidades organizadas de esquemas que ejercen la función de reguladores.
- III) las compensaciones como las acciones directas de la modificación de esquemas a través de dos formas:
 - a) anular la perturbación modificando en sentido inverso el esquema, o
 - b) neutralizar la perturbación diferenciando el esquema inicial para acomodarlo.

Es entonces, en la modificación de los esquemas de conocimiento donde se ubica, desde el aspecto cognitivo, el objetivo de la educación escolar.

Para una más exacta caracterización de este proceso se transcribe nuevamente un párrafo de César Coll, del texto "Psicología y Currículo", p. 43:

"El primer paso para conseguir que el alumno realice un aprendizaje significativo consiste en romper el equilibrio inicial de sus esquemas respecto al nuevo contenido de aprendizaje. Si la tarea es totalmente ajena, o está excesivamente alejada de los esquemas de los alumnos, éste no puede atribuirse significación alguna. Y el proceso de enseñanza y aprendizaje se bloquea. Si, a pesar de ello, se fuerza la situación, el resultado más probable es un aprendizaje puramente repetitivo. A la inversa, cuando la tarea plantea unas resistencias mínimas o es interpretada en su totalidad -correcta o incorrectamente- con los esquemas disponibles, el aprendizaje resulta igualmente bloqueado. La exigencia de romper el equilibrio inicial del alumno remite a cuestiones clave de la metodología de enseñanza: establecimiento de un desfase adecuado entre la tarea de aprendizaje y los esquemas del alumno, y utilización de incentivos motivacionales que favorezcan un desequilibrio óptimo, presentación de la tarea de una forma adecuada, toma de conciencia del desequilibrio y de sus causas como motivación intrínseca para superarlo, etc. No basta, sin embargo, con conseguir que el alumno se desequilibre, tome conciencia de ello y esté motivado para superar el estado de desequilibrio. Este



es únicamente el primer paso hacia el aprendizaje significativo. Para que llegue a término, es preciso además que pueda reequilibrarse modificando adecuadamente sus esquemas o construyendo unos nuevos. La reequilibración no es por supuesto automática ni necesaria en el caso de los esquemas de conocimiento, sino que puede producirse o no y tener mayor o menor alcance según la naturaleza de las actividades de aprendizaje, en su ma el grado y el tipo de ayuda pedagógica".

Por lo tanto es ingenuo suponer que el alumno, gracias a sus condiciones y a su propia actividad, naturalmente, se apropie del conocimiento.

Por el contrario se deben proporcionar los elementos para ser posible la superación del desequilibrio, ya que es mucho más fácil provocar desequilibrio en los alumnos que conseguir reequilibraciones en la dirección de un verdadero progreso de los esquemas de conocimiento.

En síntesis, una interpretación constructiva exige del aprendizaje una interpretación igualmente constructivista de la intervención pedagógica.



2.6. Aprendizaje Significativo y sus formas de Enseñanza.

El aprendizaje significativo opera con la estructura cognoscitiva (esto es con la organización de sus componentes estructurados que son conceptos, proposiciones, habilidades, imágenes), otorgándoles significado a la nueva información y resignificando la que ya poseía.

En relación con los modos de enseñar el aprendizaje significativo, se señalan las siguientes formas de presentar y trabajar el contenido:

- I. Aprendizaje receptivo: en este proceso el docente organiza el material vinculándolo a conocimientos anteriores que luego el alumno asimila y procesa a través de pequeñas tareas secuenciadas que están pre-diseñadas. Siguiendo a Ausubel puntualmente en este aspecto, se transcribe lo que él les dice textualmente a los docentes en relación con este modo de enseñar y aprender: "...dígales a los alumnos lo que les va a decir, después dígaselo y después díga lo que les dijo", o sea, plantea una síntesis integradora final.
- II. Aprendizaje por descubrimiento: se da a través de la presentación de situaciones donde el alumno se encuentra con información que debe organizar con su máxima participación. Se trabaja fundamentalmente con la comprensión del alumno y en este tipo de aprendizaje las características de la presentación del ambiente operan como fuentes condicionantes de la estimulación del estudiante para que, guiado por el docente, piense, reflexione, razone de distintas maneras, asuma riesgos en la prueba de respuestas, busque nuevas alternativas, etc.
- III Aprendizaje por resolución de problemas: es una forma en la didáctica contemporánea y, siguiendo los grandes pasos señalados por Dewey, consiste en que el alumno:
 - + tome conciencia del problema.
 - + lo identifique.
 - + elabore hipótesis.
 - + las valide.
 - + extraiga conclusiones.

A propósito de este tema, Landa plantea una tipología que aborda distintas formas de resolución:



- a) Problemas algorítmicos: se resuelven a través de operaciones que tiene una secuencia fija y segura en relación a los datos buscado.
Ejemplo: regla de tres, raíz cuadrada, etc.
- b) Problemas semialgorítmicos: se trabajan con secuencias que no son completamente fijas, por lo que el alumno tiene que ir haciendo opciones y si elige las correctas llegará al resultado esperado. De esta forma su intervención es mucho más decisiva que en el modelo anterior.
Ejemplo: problemas matemáticos cuya resolución depende de una o más operaciones que el alumno ya conoce.
- c) Problemas semiheurísticos: depende de las interpretaciones que elabora el sujeto sobre el tema, la definición de las respuestas. Por lo tanto el grado de libertad que esta forma brinda abre la posibilidad de diferentes modos de resolución, pero con la característica de que éstos responden siempre a sus niveles de unanimidad y consenso.
Ejemplo: elaboración de esquemas de contenido de un texto.
- d) Problemas heurísticos: se opera con los máximos grados de libertad del sujeto, estimulando su creatividad, por lo tanto puede haber una gran cantidad de respuestas correctas.
Ejemplo: el trabajo crítico de un texto, obra, etc.

Es oportuno reiterar que las distintas formas de implementación del aprendizaje significativo siempre trabajan necesariamente con la actividad del sujeto en situación considerando simultáneamente tres niveles distintos, pero estrechamente interrelacionados: los aspectos contextuales que caracterizan la situación de enseñanza-aprendizaje, la conceptualización que el sujeto construye de la misma (significado) y la manera cómo el sujeto representa dicha conceptualización (significante).

En este caso el concepto de actividad se entiende fundamentalmente como la capacidad de representación, diferenciándose de la concepción que identifica la actividad con la manipulación y/o el desplazamiento corporal.



2.7. El Pensamiento del Adolescente.

El sujeto del aprendizaje, en este caso el estudiante adolescente, resulta para la concepción que se desarrolla en este documento, uno de los pilares fundamentales a conocer e interpretar.

Desde el punto de vista cognitivo y siguiendo la teoría piagetiana, cinco nuevas características distinguen la lógica del adolescente del período operacional concreto:

- Aparece el razonamiento hipotético-deductivo. Las operaciones se relacionan con lo posible y por lo tanto pueden anticiparse.
- Se constituye la lógica de las proposiciones.
- Existe independencia de la referencia concreta para razonar.
- Se utilizan operaciones de segunda potencia.
- Es posible combinar operaciones formales.

La propiedad más importante del pensamiento operacional formal, de la cual derivan las características restantes, se refiere a la relación entre lo real y lo posible.

A diferencia del niño escolar, al abordar el adolescente un problema, trata de prever todas las relaciones que podrían tener validez respecto de los datos y después trata de determinar, mediante la combinación del análisis lógico y la experimentación si el caso lo requiere, cuál de estas relaciones posibles tiene validez real.

El adolescente ya no está preocupado exclusivamente por la limitada tarea de tratar de estabilizar y organizar lo que llega de modo directo a sus sentidos. Ahora tiene la posibilidad potencial de imaginar todo lo que podría estar allí y así anticiparse con mayor seguridad a lo que de hecho se encuentra allí.

Tratar de descubrir lo real dentro de lo posible implica considerar lo posible como un conjunto de hipótesis que deben confirmarse o refutarse y esto es posible debido al carácter hipotético deductivo del pensamiento formal.

Por otro lado, las entidades importantes con que opera el adolescente en su razonamiento ya no son los datos directos de la realidad sino enunciados que contienen esos datos, de allí la definición de pensamiento proposicional.

Por lo tanto, las operaciones del pensamiento adolescente se basan sobre los resultados de operaciones concretas



anteriores; las que, moldeadas en forma de proposiciones, son posibles de operar a través de diversos tipos de vínculos (implicación, identidad, disyunción, etc.) y que, llegado el caso, permiten elaborar "proposiciones acerca de proposiciones", característica que Piaget llamó operaciones de segundo grado u operaciones a segunda potencia.

Asimismo, estas propiedades del pensamiento brindan elementos al adolescentes en relación con el tratamiento de un problema en lo que se refiere a aislar de modo sistemático todas las variables individuales, más todas las combinaciones posibles de estas variables, o sea someter las variables a un análisis combinatorial para luego poder considerarlas.

Todas estas características determinan que el adolescente, como el niño, viva en el presente, pero también a diferencia de él pueda proyectarse en el futuro y adentrarse en el dominio de lo hipotético. Su mundo conceptual está lleno de ideas y planes para su vida y la de la sociedad, que van más allá de su situación inmediata.

El adolescente comienza a asumir roles adultos y a preocuparse y reflexionar acerca del mundo de posibilidades futuras potencialmente significativas (selección ocupacional, identidad sexual, organización socio-afectiva).

A modo de síntesis se presenta la caracterización que hace Piaget del adolescente y su pensamiento (Flawell, J., 1979, p.243):

"Pero ¿cómo podemos explicar esa nueva capacidad del adolescente para orientarse hacia lo que es abstracto y no está inmediatamente presente, pero que es un instrumento indispensable para su adaptación al marco social adulto y, en consecuencia su preocupación más inmediata y más profundamente experimentada? No hay duda de que ésta es la manifestación más directa y, además la más simple del pensamiento formal. El pensamiento formal es a la vez un pensamiento acerca del pensamiento y una inversión de las relaciones entre lo que es real y lo que es posible. ...Estas dos características... constituyen la fuente de las respuestas vivas, siempre tan llenas de emoción, que el adolescente usa para construir sus ideales al adaptarse a la sociedad. La construcción teórica del adolescente muestra al mismo tiempo que él se ha hecho capaz de realizar el pensamiento reflexivo y que su pensamiento le permite escapar del presente concreto hacia el ámbito de lo abstracto y lo posible. Evidentemente, esto no quiere decir que las estructuras formales se organicen primero por sí mismas y luego sean aplicadas como instrumentos adaptativos allí donde resulten individual o socialmente útiles.



Los dos procesos -el desarrollo estructural y la aplicación cotidiana- pertenecen a la misma realidad y es precisamente debido a que el pensamiento formal desempeña un papel fundamental, desde el punto de vista estructural, que puede alcanzar su estructura general y lógica. Una vez más la lógica no está aislada de la vida, no es más que la expresión de coordinaciones operacionales esenciales para la acción".

Por último, se quiere dejar señalado la diferencia entre la competencia de un sujeto (en este caso el adolescente) y su actuación. Estudios socio-cognitivos demuestran que el sujeto desarrolla su competencia en su mundo de actuación donde el grado de familiaridad con las cuestiones a tratar juega un papel fundamental en el desarrollo del esquema. También se comprobó que la relación con el medio determina estilos cognitivos o sea distintas formas de abordar un problema o situación.

Por lo tanto, estos estudios fundamentan el hecho de que el rendimiento desde el punto de vista cognitivo es esperable que no sea homogéneo, problemática importantísima a tener en cuenta en la práctica educativa.



2.8. El Trabajo del Docente.

En el documento ya se ha considerado al sujeto de la educación, su proceso de desarrollo y aprendizaje y también los contenidos que la escuela selecciona pero de la interacción didáctica, tripode esencial en la acción educativa escolar, resta aún considerar la labor del docente.

Desde hace tiempo el tema fue abordado desde la óptica de las tipologías más diversas de tono axiológico, psicológico, o sociológico, pero en medio de las virtudes, aptitudes o cualidades que debía ostentar el docente, éste se fue perdiendo como sujeto histórico concreto. Visiones de apostolado, realidades de burócrata, lo constriñeron a un lugar de trabajo enajenado bajo a apariencia de un técnico en educación. Su creatividad fue dejada de lado, su experiencia y su palabra perdieron valor frente a las prescripciones emanadas de la institución o de los expertos en didáctica o planeamiento.

Intentamos hoy rescatar la peculiaridad de su trabajo de incluirlo en esta tarea de transformación del ciclo superior del nivel secundario de enseñanza, desde su participación activa en este proceso y no desde el lugar de simple ejecutor de disposiciones técnicas.

El docente, puesto ya en contacto con el grupo escolar a su cargo y mediado cierto sondeo acerca de las características del mismo, planifica su actividad anual, por unidad y por clase a su cargo. Entendemos que esta tarea no concluye en sí misma, como un mero trámite formal o burocrático, sino que adquiere el valor de una hipótesis de trabajo que, en la puesta en tensión con las peculiaridades de la situación de enseñanza-aprendizaje, se confirma o modifica en el curso de la propia acción.

Previsión de objetivos, recursos metodológicos y formas de evaluación: su utilidad mayor consiste en el grado de disponibilidad de todos estos aspectos en el momento en que el profesor conforma su estrategia en el aula. Esta estrategia es un momento no explícito de negociación con el grupo, entre lo preparado por el docente y la disponibilidad situada del alumno. En él acontece el entramado de las creencias, concepciones pedagógico-didácticas del docente, experiencias propias y ajenas, nociones provenientes



de su formación docente y/o su capacitación posterior; prescripciones escolares, representaciones acerca del alumnado y de su propia tarea; su planificación y el diagnóstico del grupo en ese momento.

En síntesis, es el momento en el que, "el qué" y "el cómo" se enlazan en un modo particular para llevar a cabo la tarea prevista o imprevista del día escolar. Este modo de mirar la tarea del aula permite hallar espacios indudables de creatividad para el docente, que ejercidos a conciencia, ayudan a desempeñar su labor.

Toda estrategia contiene una cierta dosis de rutina, que no debe asustar. En última instancia, esa rutina proporciona un marco de estabilidad que si no es rígida, permite ensayar innovaciones y modos creativos.

Este currículo pretende brindar algunos parámetros organizativos de índole general, no acabados ni restrictivos, antes bien supone que su dibujo último estará en manos del docente, en su tarea concreta.

El profesor no obra de manera irreflexiva y mecánica frente al curso, sino que crea relaciones significativas entre él y los alumnos, entre ambos y los contenidos escolares y extraescolares.

En el aula acontecen aprendizajes que no dependen sólo de un buen arreglo y disposición de los contenidos, sino también del clima afectivo que se genera en el grupo total del que el profesor es parte activa y olvidarlo significaría pecar de un dafino intelectualismo.

Los extremos de rigidez planificativa o de improvisación absoluta han mostrado su nocividad en el aula y el docente conoce a ambos. Buscar un sano equilibrio no es una tarea que pueda lograrse individualmente. Por esta razón, en el presente arreglo curricular, se prevén espacios institucionales donde los docentes podrán intercambiar experiencias, ensayar arreglos conjuntos, quitando la nota de excesivo aislamiento que suele comportar esta labor y promoviendo un enriquecimiento recíproco que es sinónimo de crecimiento en la tarea docente. Los espacios están previstos: flexibilizarlos, adaptarlos, ampliarlos, queda en manos del cuerpo docente.

Es responsabilidad de los docentes crear situaciones de real apropiación de conocimientos por parte de los alumnos, en los cuales sus saberes anteriores (escolares o no) se resignifiquen en



esquemas más amplios, de mayor grado de complejidad y abstracción tal como lo permite la etapa evolutiva por la que transitan.

Es importante reconocer esta posibilidad en los alumnos para no estancarse en formas de pensamiento que correspondan a estadios anteriores de mayor concretización, facilitando el paso de ellos a los propios del pensamiento hipotético-deductivo. Este proceso queda, en buena medida, en manos del docente quien para lograrlo necesita saber cuáles son los conocimientos previos del alumno, su manejo de los mismos, el grado de sistematización logrado, etc.

Pero si bien preocupan estos aspectos, no son dejados de lado otros por su igual peso y valor. Mucho se habla hoy de la participación y de la solidaridad social. No es con hablar y ejemplificar al respecto que se logra desarrollar este tipo de actitudes, tanto en docentes como en alumnos. La propia escuela tiene que generar espacios de ejercicio de estas actitudes. Un ejemplo -no único ni exclusivo como lugar de ejecución- lo constituyen los talleres de proyectos previstos en este diseño curricular, donde los trabajos comunitarios presentan una buena ocasión para el ejercicio y desarrollo de estas actitudes concretas.

Concientes de que el trabajo del docente abarca todo lo dicho y mucho más, es que lo revalorizamos en su riqueza, responsabilidad y compromiso.



2.9. Propósitos del Ciclo Superior Modalizado.

Si la escuela como institución tiene como función la distribución del conocimiento históricamente acumulado y socialmente válido al que toda persona tiene derecho; si consideramos que esa distribución tiene que ser equitativa y evitar las segmentaciones que al generar diferencias refuerzan las desigualdades sociales existentes, podemos tomar como punto de partida estas consideraciones para pensar sobre los propósitos del Ciclo Superior de la escuela secundaria en nuestra Provincia.

Este ciclo no constituye una unidad separada del C.B.U. que lo precede, sino una instancia distinta en el "continuum" del nivel medio, para el que se organiza esta propuesta curricular, tomando en cuenta las transformaciones de la personalidad del adolescente y los cambios significativos de su estructura de pensamiento, por un lado, así como las demandas sociales de preparación para el mundo del trabajo tanto como para la continuidad de estudios.

La presente propuesta no supone un nuevo arreglo de contenidos sino que implica abordajes distintos, con modos adecuados de apropiación, resignificación y construcción del conocimiento.

Pero esta selección de conocimientos y formas de apropiación no es una cuestión que pueda organizarse y resolverse desde lo pedagógico con exclusividad. En forma clara lo expresa Tedesco (1987, p. 150) cuando dice:

"... la dificultad de la escuela para definir un núcleo común de contenidos curriculares que exprese el mínimo sobre el cual se asienta el consenso cultural de una sociedad es una dificultad social y no exclusiva ni predominantemente pedagógica".

No obstante hay que reconocer que ese consenso es especialmente dificultoso en América Latina dada la heterogeneidad cultural de nuestros países.

En otro párrafo subsiguiente, el mismo autor enfatiza estas cuestiones expresando:



"... la fórmula sostenida hace ya tiempo por algunos autores latinoamericanos de heterogeneidad en el punto de partida del proceso de aprendizaje, pero de homogeneidad en el punto de llegada, constituye, con el necesario carácter relativo de ambas características, una fórmula apropiada para comenzar a pensar en estrategias específicas para cada caso concreto".

La labor es ardua y compleja en tanto se demanda también "capacitación laboral". Entendemos que el trabajo es la actividad humana por excelencia, mediante la cual el hombre transforma al mundo y lo recrea modificándose también en este proceso.

Acercar al adolescente a la comprensión del mundo del trabajo, orientarlo hacia sectores determinados (comprendidos en las modalidades seleccionadas de acuerdo con la comunidad) será función de la escuela.

La escuela puede capacitar para aproximarse a un ámbito acotado donde el trabajo se expresa con determinada modalidad, pero no puede en cambio, habilitar para ejecuciones puntuales, recortadas como especialización, llevadas a cabo como rutinas acrí-ticas que no son sino respuestas restrictas a demandas coyunturales.

La escuela no es parte del aparato productivo y no puede subordinarse a él. Su función es permitir al adolescente desarrollar la comprensión acerca del mundo del trabajo, las formas y condiciones en que el hombre lo ejecuta; las relaciones entre los trabajos y los fundamentos científicos y técnicos que permiten su realización, conociendo además las secuencias completas de la producción y distribución de determinados bienes o servicios, las ganancias que generan así como las leyes que amparan al trabajador en su ejecución.

Las modalidades, producto de necesidades locales, permitirán el acceso a la comprensión de un ámbito de trabajo propio de la región analizándolo desde distintos ángulos, con aproximaciones a su realización. A partir de esto se lo contextualizará en la dimensión regional, nacional e internacional.

Esta visión, que considera al mundo del trabajo como parte del capital cultural al que debe tener acceso el estudiante, no debe inducir al error de pensar que al finalizar el ciclo, el alumno será un especialista en determinado rubro, y que con su título el egresado sólo puede insertarse en la estructura laboral inmediata (en el caso de hallar lugar para ello), quedando vedada



la posibilidad de proseguir estudios superiores. Mientras las modalidades aproximan al ámbito laboral, el Tronco Común permite la aproximación a legados culturales amplios -desde los cuales se resignifican los conocimientos de las modalidades- y lo preparan también para continuar estudios superiores.

Lo que se procura es pues, un egresado con un máximo de conocimientos básicos y con la mejor orientación posible en lo laboral. Ambas cosas le permitirán un auténtico enriquecimiento en lo individual, con clara conciencia de su valor social y de las responsabilidades que esto conlleva, bases necesarias para posibilitarle marcos adecuados a su participación responsable en la construcción de la sociedad en que le toca vivir.



2.10. El Tronco Común

El ciclo de escuela secundaria en nuestra provincia se inicia con el C.B.U. y continúa con el ciclo superior modularizado. Separar ambas instancias constituyéndolas en módulos de organización separada, puede implicar una ruptura en la idea de proceso planteada inicialmente, obligando al alumno a acreditaciones para continuar sus estudios, parcelándolos, desarticulándolos e introduciendo trabas en el momento en que el pensamiento lógico formal del aprendiz comienza a consolidarse.

Por otra parte, un corte formal a nivel de tercer año acrecienta las posibilidades de incrementar el desgranamiento escolar ya preocupante, ya que es sabido que los índices de abandono se agudizan al finalizar cada ciclo.

Por todo lo dicho, sostenemos la necesidad de establecer un "continuum" que abarque todo el nivel secundario de enseñanza, tanto en los aspectos administrativos como procesuales en el ámbito pedagógico-didáctico.

Esto no implica continuar con un modelo idéntico al C.B.U. desconociendo ciertos cambios cualitativos en el aprendiz, tanto como la acentuada demanda social respecto de su formación con vistas a la inserción en actividades productivas zonales o en niveles superiores del sistema educativo.

No obstante, esta afirmación no debe prestarse a equívocos, ya que no es la intención que nos anima preparar de mano de obra barata y especializada para cumplir con las demandas del sistema económico productivo, ni tampoco es función de la escuela el adiestramiento en prácticas laborales rutinarias, segmentadas y acriticas.

Sí bien el intento apunta a anular las tradicionales escisiones entre teoría y práctica, trabajo manual e intelectual, no se puede esperar que la escuela, omnipotentemente, anule en su totalidad estas diferencias, porque las mismas derivan del conjunto de las prácticas sociales vigentes.

La escuela puede presentar modelos distintos de concebir la relación teoría-práctica, promover su integración a partir del modo en que lleve adelante la organización y puesta en práctica de las experiencias de aprendizaje que constituyen su o-



ferta, pero no se puede pedir que produzca modificaciones estructurales que escapen a su resorte. Puede presentar opciones, generar disponibilidades de cambio, actitudes que lo promuevan y acompañen, pero no puede excederse a sí misma.

La gradual aparición -en 4º y 5º año y el opcional 6º- de asignaturas que específicamente ofrezcan las bases para una formación profesional no debe convertirse en una doble vía al interior del currículo: una, dedicada a las materias teóricas; otra, a las prácticas; una, relacionada con capacidades intelectuales; otra, con habilidades manuales o de ejecución.

Por el contrario, se trata de articular una formación básica general con saberes teórico-prácticos específicos derivados de un acercamiento al mundo del trabajo. Estos saberes deberán ser resignificados a la luz de los conocimientos y prácticas propias del denominado "TRONCO COMUN", analizados críticamente, reubicados en contextos de significación y confrontados nuevamente con las prácticas generadas tanto desde el tronco común, cuanto de las asignaturas de la especialidad elegida.

Si la organización del Tronco Común -conjunto de disciplinas básicas y generales- no se ve acompañada de una manera distinta de encarar el trabajo escolar que rompa la rutina reproductora de textos, todo intento modificador habrá sido vano.

Los planteos ya efectuados en el C.B.U., respecto de la integración del conocimiento, desde su abordaje hasta los procesos de resolución de problemas en él delineados, conservan plena vigencia en esta nueva instancia, lo que se advertirá con claridad cuando exponamos la organización curricular.

Pero a diferencia de esa etapa, en el Ciclo Superior aparecen asignaturas específicas, donde el trabajo analítico -posibilitado por la etapa de desarrollo psicosocioafectivo por la que atraviesa el adolescente- permite el ejercicio más acabado de movimientos sintético-analítico-sintéticos.

Estos procesos desarrollados tanto en la áreas del Tronco Común como en los talleres interárea, o en los de ejecución de proyectos, como en cada asignatura de la modalidad, posibilitan a su vez una comprensión, inserción y ejecución más ajustada e integradora de las diversas prácticas que el alumno realiza, permitiéndole una remisión constante a los marcos teóricos desde donde



se estructuran.

Si la integración teoría-práctica ha sido un eje rector del C.B.U. retomado en este ciclo, no resulta menos importante el criterio que también lo anima tendiente a ampliar los espacios de participación al interior de los establecimientos escolares.

De igual modo la comunidad será convocada a integrarse en tareas escolares y recibirá a los alumnos cuando efectúen prácticas en ella. Las prácticas en comunidad están pensadas con el sentido de desarrollar la solidaridad social, necesaria en toda sociedad que se precie de democrática.

No es fácil promover el acercamiento de escuela y comunidad, cuando es tan fuerte la tradición de aislamiento recíproco que arrastramos. Las prácticas del C.B.U. han abierto un camino en este sentido que es necesario afianzar y profundizar en este ciclo. Desde la estructura curricular² se promueven estos intercambios, que no serán posibles si docentes, alumnos y demás integrantes de la comunidad escolar y extraescolar no ponen en juego su creatividad hallando modos diversos de concretarla.

Por otra parte, desde la selección de contenidos es posible observar que se ha procurado el rescate de problemáticas actuales, que manifestándose en lo regional, no eximan de lo nacional, latinoamericano y universal.

Los recortes regionalistas a ultranza pueden satisfacer lícitas inquietudes inmediatas, pero la inmediatez conduce a la descontextualización, pérdida de sentido y significación de los problemas. Es en este sentido que la realidad que debe comprender el alumno, no puede ser asimilada como un acontecer casual, sino como un producto histórico, como una construcción social que tienen una trama compleja en la que se articula y cobra sentido.

Los problemas seleccionados, abordados desde áreas que evitan la fragmentación del conocimiento, constituyen una plataforma de conocimientos básicos a la que el estudiante tiene derecho, desde la definición inicial de funciones que delineáramos para la escuela.

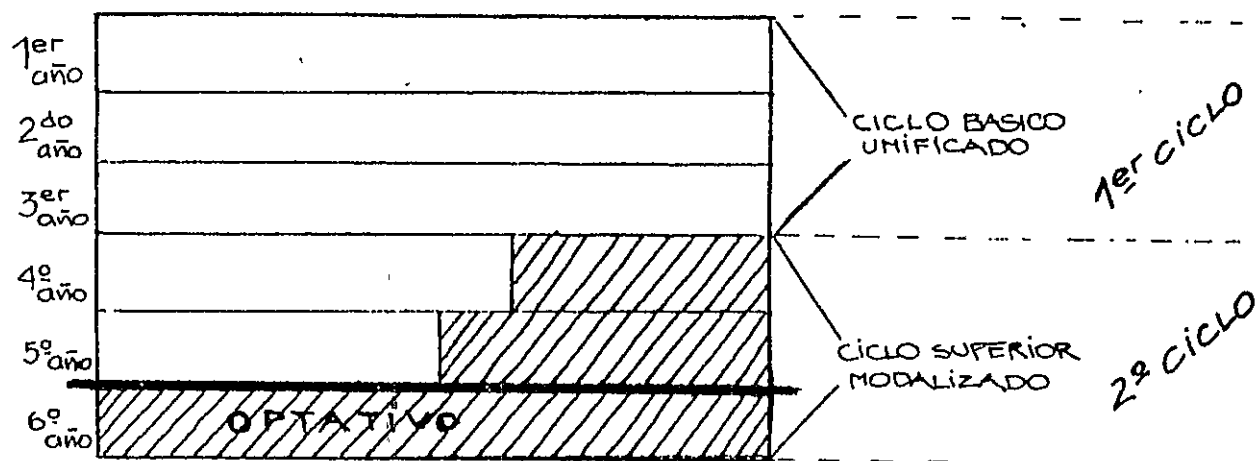
Al seleccionar estos conocimientos se han buscado los conceptos y principios básicos de cada área, siendo

concientes de que la delimitación de lo principal y lo básico constituye de por sí una forma de selección ya que esos conceptos y principios representan un mínimo del capital cultural históricamente acumulado que debe distribuir democráticamente la escuela. Por otra parte, esos principios y conceptos básicos son los que permiten explicar el fundamento, sentido y significación de las implementaciones técnicas previstas por las orientaciones.



REFORMA DE NIVEL MEDIO

- ESTRUCTURA DE LA ESCUELA



- TRONCO COMÚN
- ▨ TRONCO MODALIZADO

C.B.U = Formación general con orientación para el Ciclo Superior.

C.S.M = Formación general = Tronco común.

Formación especial = Tronco modalizado, con 6º año optativo de especialización.

C.S.M. → con dos salidas :- en 5º año para proseguir estudios superiores.
- en 6º año con especialización laboral.

2.11. Modalidad Organizativa del Tronco Común.

Siguiendo la modalidad iniciada en el C.B.U., en cuanto a conformación de áreas que muestren al conocimiento integrado, tanto como a la fundamentación que se hace en éste documento acerca de la índole del conocimiento, es que se plantea la organización del Tronco Común en cinco cuerpos básicos:

Comunicación oral y escrita.

AREA DE LA COMUNICACION

Literatura, Arte y Sociedad.

Físico-Química

AREA DE LAS CIENCIAS DE
LA NATURALEZA

Biología

AREA DE LAS CIENCIAS
SOCIALES

Geografía
Historia

MATEMATICA

EDUCACION FISICA

La redistribución en áreas opera con dos criterios:

- a) La experiencia recogida en el C.B.U.
- b) El cambio cualitativa en el pensamiento del adolescente que posibilita operaciones analíticas más puntuales y contextualizaciones más amplias.

Con respecto a Matemática que no constituye un área en sí, se le otorga esa amplitud dado que genera aplicaciones en otras áreas, por ejemplo: Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, tanto como en algunas asignaturas específicas de la modalidad

Educación Física no es un área ya que comprende en



su interior elementos de una misma naturaleza tales como juego, deportes, gimnasia, vida en la naturaleza, por lo que escindirlos supone un atentado contra su unidad. Por otra parte, la organización horaria que luego desarrollaremos no conviene a las prácticas de estas disciplinas.

Abordar problemas de un área de conocimiento desde los estrechos 45 minutos de una hora escolar, resulta a todas luces insuficiente aún cuando se disponga de 40 minutos dos veces por semana, esto representa una fragmentación temporal "anti-económica" ya que por cada unidad de tiempo disponible, es necesario volver a encuadrar el problema, encauzar la tarea, atender al ritmo diferente de los alumnos, etc.

Por lo anterior se ha echado mano de un recurso de viejo cuño didáctico, como lo es la "enseñanza epocal" (Stocker), ya que esta organización permite disponer de una semana para desarrollar intensiva y extensivamente una unidad problemática dada.

De esta forma, durante cuatro (4) horas diarias, a lo largo de una semana, docentes del área y alumnos trabajarán sobre problemas de Ciencias Sociales, o del área de Comunicación, etc.

Estos períodos de trabajo eslabonado guardarán cierta relación entre sí, ya que por cada ciclo de cuatro períodos* (Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza y Matemática) se tendrá en vista un par de conceptos o un principio que se abordará posteriormente desde la especificidad de cada área (por ejemplo: integración-desintegración).

Al finalizar cada ciclo se destinará una semana para que, el conjunto de docentes de todas las áreas, organicen un taller interárea que permitirá, luego del trabajo analítico y específico desde cada área, reinsertar en la totalidad la consideración los conceptos abordados desde lo particular, permitiendo la organización de evaluaciones integradoras sin forzar las temáticas específicas.

Finalizada la semana de taller interárea, se iniciará otro período semanal -a cargo del conjunto de los docentes- en el que se desarrollará un proyecto que, al menos una vez al año, implicará un trabajo comunitario. Si no se pudiera organizar más que la ejecución de un solo proyecto comunitario, las restantes semanas de trabajo en proyectos se dedicarán a temáticas de particular interés para jóvenes de la comunidad escolar, que podrán escogerlos

de un listado -analizado previamente por los docentes a fin de determinar la factibilidad de su ejecución-.

Recordamos que el proyecto ha sido definido según Kilpatrick como una actividad previamente estudiada, cuya intención dominante es una finalidad real, que omite los procedimientos y le asigna una motivación. Es una actividad intencional, comprendida y querida, un conjunto de tareas que tienden a una actividad individual y social..., es una unidad compleja de experiencia intencional (HOSIC). Por consiguiente es en suma, un centro de interés y de actividad.

El proyecto como método didáctico "es una actividad intencionada que consiste en hacer algo los propios alumnos en un ambiente natural, integrando o globalizando la enseñanza".

Kilpatrick clasifica los proyectos en cuatro grupos:

- a) De producción
- b) De consumo (se aprende a utilizar algo ya conocido)
- c) Para resolver algún problema
- d) Para perfeccionar una técnica.

En esta unidad podrán participar no sólo docentes y alumnos, sino también padres y otros integrantes de la comunidad. Finalizado el proyecto, se presentará el producto de este trabajo en un club, o en una asociación vecinal, o salón de usos múltiples municipal, o en un gremio o sindicato, para participar a la comunidad del proceso realizado, tanto como de sus productos, procurando buscar -para el desarrollo del proyecto como para su presentación final- los medios más creativos.

Se destaca, de igual modo, que los contenidos previstos para cada área deberán ser presentados en forma problemática al alumno, y en lo posible, integrando problemas detectables en la realidad regional.

* Se denomina periodo al lapso de una semana dedicada a examinar los contenidos específicos sugeridos por un área o asignatura.



2.11.1. De los Talleres de Proyectos

Ya se ha indicado que esta instancia convocará al conjunto de docentes e integrantes de la comunidad, sea para la planificación y ejecución de un trabajo comunitario, sea para la ejecución de otro tipo de proyectos.

Los integrantes de la comunidad no se incorporarán al proyecto en calidad de visitantes sino como ejecutores conjuntos asumiendo, eventualmente, tareas de enseñanza.

La "muestra" del proyecto podrá asumir distintas formas: exposiciones guiadas, maquetas, obras teatrales redactadas por los alumnos, etc.

Si el proyecto fuera de envergadura suficiente, un período dedicado a Taller Proyectos podrá emplearse en la planificación y búsqueda de información, recursos materiales y humanos, -para finalizar su ejecución en el período siguiente-.

En el tiempo que media entre un Taller de integración y el siguiente, los docentes de un área permanecerán una semana de cada cuatro frente al curso. Las tres restantes serán empleadas para -en el ámbito escolar- preparar clases, asignaciones, excursiones, guías de trabajo, evaluaciones, etc. Semanalmente, se promoverán reuniones de los docentes tanto para planificar actividades conjuntas (tales como los Talleres), como para discutir las formas metódicas más aptas para el trabajo con los alumnos.

2.11.2. De las Areas.

Las áreas han sido conformadas procurando no forzar su estructuración. En alguna de ellas, dos profesores tendrán a su cargo el conjunto de la problemática a bordar, en otro será uno. Pero en cualquier caso, al comenzar la semana de trabajo se realizará una presentación conjunta, integrando las problemáticas particulares, poniendo de relieve los principios o conceptos que orientan el desarrollo del trabajo durante el ciclo. Al finalizar la semana, volverán a reunirse para promover un cierre conjunto.

En el lapso de los cinco días hábiles que trabajarán frente al curso, podrán efectuar la distribución de su

trabajo de acuerdo con las siguientes modalidades:

1) Presentación conjunta -División del grupo de alumnos en dos subgrupos iguales, donde cada uno de los docentes del área estará a cargo de uno de ellos durante dos horas, intercambiando con el otro docente al cabo de ellas.

2) Un docente trabaja todo un día con el grupo total de alumnos y al siguiente lo hace su colega.

3) Un docente trabaja con la mitad del grupo dos días intensivamente y luego pasa a trabajar dos días con el otro subgrupo. El quinto día se distribuye un medio día de presentación y medio de cierre conjunto.

4) Realizada la presentación conjunta, el docente a cargo de uno de los aspectos del área (Geografía, o Física, por ejemplo) trabaja dos días completos. El tiempo restante corresponde a cierre conjunto.

2.11.3. De los Ciclos.

Para orientar los ciclos, los docentes se reunirán a comienzos de cada semestre para determinar los conceptos o principios sobre la base de los cuales organizarán su tarea.

En los talleres interárea en que culminarán los ciclos, se revisará en un doble movimiento -de lo particular a lo general y viceversa- los modos en que dichos principios o conceptos operan y se verifican en las distintas áreas y aún disciplinas. Es de recordar que en cuarto año, el pensamiento del adolescente está habilitado para capturar este doble movimiento.

Al finalizar el período escolar, en el último taller de integración, se pueden organizar los conceptos tratados en principios, para dar lugar a operaciones complejas y abarcadoras.



2.12. Evaluación.

Si hemos puesto el acento en los aspectos procesuales del aprendizaje, si lo hemos planteado como significativo, resolviendo problemas, integrando conceptos en principios, si hemos destacado la importancia de la afectividad en este proceso, es lógico pensar que la evaluación se plantea en términos homólogos.

La idea central es la de evaluar los procesos, lo que no significa ignorar los productos. Un proceso no se ejecuta en el vacío: lo lleva a cabo un sujeto en una situación social específica como es la de su participación en un grupo escolar para aprender ciertos contenidos, habilidades y valores que propone la escuela.

Por lo anterior, lo que interesa evaluar es su proceso en relación con esos productos, entendiendo que no existe una única y verdadera manera de resolver los problemas y que los "errores" que el sujeto comete pueden serlo desde determinada óptica y no de otra.

Lo importante será pues, seguir los procesos de construcción, resignificación, transferencia, para observar cómo el alumno pone en tensión el marco teórico de que dispone con la situación problemática que se presenta y analizar las estrategias que elabora para su solución.

La evaluación así planteada es continua y presenta un doble registro: informa acerca de avances y logros, al tiempo de diagnosticar las posibilidades para la realización de la tarea siguiente. Así concebida la evaluación abarca todas las tareas que realiza el alumno; cómo da cuenta de una guía de trabajo, cómo organiza un trabajo, cómo recopila datos y materiales y cómo los procesa.

Es evidente que de acuerdo con las formas metódicas que emplee el docente, la índole y dificultad de la tarea propuesta y a su modo de realización (individual o grupal), variará el recurso técnico a emplear para la evaluación. Situaciones de realización práctica, de elaboración, modalidades orales o escritas se irán alternando para que docentes, padres y alumnos tengan una realimentación constante respecto de los avances que estos últimos producen, tanto como de sus falencias.

Seria conveniente que al terminar cada periodo, los docentes del área que han trabajado propongan evaluaciones conjuntas, que de algun modo den cuenta del trabajo semanal, y les permite planificar los talleres de integración tanto como los de proyectos.

Cada área tendrá una evaluación conjunta de las disciplinas que la integran, de allí que las evaluaciones sean tambien conjuntas, tanto como lo será la actuación de los docentes en presentaciones y cierres o en lo talleres. Promover integración de áreas y evaluar por separado las disciplinas integrantes de las mismas, equivaldría a anular el intento de integración, aunque, seamos claros, la integración de un área tampoco se efectúa mediante este procedimiento: implica abordajes conjuntos, metodologías de igual orientación, en síntesis, trabajo interdisciplinario.

En cuanto a los talleres interárea o de proyectos, brindarán ocasiones de evaluación desde las distintas áreas o temática a abordar. Constituirán, en cambio, situaciones ideales para observar el desarrollo de actitudes de cooperación, solidaridad y participación que no están sujetas a promoción, pero que importan desde la perspectiva amplia de consideración integral del sujeto.

Emerge casi como una necesidad, que el alumno posea algun elemento simple -tal como un cuaderno u hojas de carpeta- en que se vayan acumulando las anotaciones respecto de las elaboraciones cotidianas. Este simple recurso permitirá ir avanzando hacia formas de autoevaluación consensuada con el docente.

Finalmente, es necesario que los propios docentes evalúen sus tareas y abran la oportunidad de crear mecanismos idóneos para ello. Indudablemente, luego de años de evaluar a los alumnos, los docentes poseen elementos suficientes como para ejercer la tarea con el propio sector. Esta evaluación, que será útil a la institución, divulgará un saldo positivo respecto del ajuste de procedimientos en el aula, impidiendo la instauración de rutinas acriticas y aumentando el desarrollo de prácticas reflexivas.



2.13. Relación entre Tronco Común y asignaturas de la modalidad

Mientras en el Tronco Común se ha buscado la integración de conocimientos en áreas interdisciplinarias, apoyándonos en las capacidades analíticas del adolescente de esta edad y la especificidad de muchas de las asignaturas previstas en la modalidad, tanto como la consideración de qué docentes se podrán hacer cargo de ellas, es que optamos por mantenerlas por separado.

En esta instancia cobra relieve el papel que le tocará desempeñar al Vicedirector que actúa como coordinador de los docentes de la modalidad, ya que su labor no será la de la rutina de conciliar horarios, sino la de bisagra entre el Tronco Común y la modalidad propiamente dicha. Si bien no desdeñamos los aspectos administrativos, creemos de fundamental importancia la tarea pedagógica que permita relacionar el Tronco Común con la modalidad facilitando la operacionalización de movimientos de encuadre de lo específico en los cuerpos teóricos generales y a su vez, la verificación de fundamentos generales en las asignaturas específicas.

Tampoco es desdeñable la labor de coordinación de formas metódicas a emplear, que deben respetar no sólo el objeto de estudio a abordar, sino las características del adolescente en esta etapa y las modalidades del aprendizaje significativo.

Muchos de los profesionales o técnicos que pueda actuar en las modalidades no tendrán formación docente específica, aunque eventualmente cuenten con práctica y buena disposición, por esto se ve como necesario implementar un seguimiento pedagógico continuado, para evitar las rupturas entre ambas instancias.

Se sugiere la realización de frecuentes reuniones de personal docente de cada curso para promover intercambio de criterios, experiencias, etc., que redundarán en beneficio de los alumnos.

DISTRIBUCION TEMPORAL

(4º AÑO)

	CIENCIAS SOCIALES	CIENCIAS DE LA NATURAL.	ÁREA DE LA COMUNICAC.	MATEMÁTICA	TALLERES DE INTEGRAC.	TALLERES DE PROYECTO	
1º Hs.							TRONCO COMÚN
2º Hs.							
3º Hs.							
4º Hs.							
5º Hs.							TRONCO MODALIZADO
6º Hs.							
7º Hs.							
PERÍODO							
1ª SEMANA					2ª	3ª	4ª
					5ª	6ª	
					CICLO		
					ÉPOCA		

(5º AÑO)

	CCIAS. SOCIALES	CCIAS. DE LA NATURALEZA	ÁREA DE LA COMUNICACIÓN	MATEMÁTICA	TALL. DE INTEGRACIÓN	TALL. DE PROYECTOS	
1º Hs.							TRONCO COMÚN
2º Hs.							
3º Hs.							
4º Hs.							TRONCO MODALIZADO
5º Hs.							
6º Hs.							
7º Hs.							
PERÍODO							
1ª SEMANA					2ª	3ª	4ª
					5ª	6ª	
					CICLO		
					ÉPOCA		

- ÉPOCA:

la constituyen 4 semanas que se trabajan por área más las 2 semanas de talleres de Integración y de Proyectos.

ciclo:

las 4 semanas de trabajo por área.

PERÍODO:

cada una de las semanas que se trabaja por área.

- En el año se desarrollarán 6 épocas totalizando 36 semanas de trabajo.



2.14. Bibliografía General

- 1.- Apple, M. Educación y Poder. Barcelona, Paidós/M.E.C., 1987.
- 2.- Ausubel, D. P. Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento. En: ELAM, p.211 a 252.
- 3.- Benedito, V. Introducción a la Didáctica: fundamentación teórica y diseño curricular. Barcelona, Barcanova, 1987.
- 4.- Braslavsky, C. La discriminación educativa en Argentina. Buenos Aires, GEL, 1985.
- 5.- Braslavsky, C. y Filmus, D. Las respuestas a la crisis educativa en Argentina. (comp.) Cántaro. Buenos Aires FLACSO, CLACSO, 1988.
- 6.- Carr, W.; Kemmis, S. Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona, Martínez Roca, 1988.
- 7.- Castorina, Fernández y otros. Psicología genética. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1986.
- 8.- Coll, C. Psicología genética y aprendizajes escolares. México, Siglo XXI, 1986.
- 9.- Reforma y curriculum, en "Cuadernos de Pedagogía", nº 168. Madrid, 1989.
- 10.- Entel, A. Escuela y conocimiento. Buenos Aires. Cuadernos de FLACSO, Miño y Dávila, 1988.
- 11.- Ezpeleta, J.C. Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina. Chile, UNESCO/OREALC, 1989.
- 12.- Fernández Enguita, M. Integrar o segregar. Barcelona, LAIA, 1986.
- 13.- Fernández Enguita, M. Trabajo, escuela e ideología. Madrid, AKAL, 1985.
- 14.- Flavell, John. La psicología evolutiva de Jean Piaget. Buenos Aires, Paidós, 1979.
- 15.- Freitag, B. Sociedade, estruturas de consciencia e escolarização. En: Cuadernos de Investigación Educativa, nº 8. México, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del I.P.N., 1989.
- 16.- Gimeno Sacristán, J. El currículum, una reflexión sobre la práctica. Madrid, Morata, 1988.
- 17.- Gimeno Sacristán, J, y Pérez Gómez, A. (comp.). La enseñan-

- za, su teoría y su práctica. Madrid, AKAL, 29 ed., 1985.
- 18.- Habermas, J. Ciencia y técnica como "ideología". Madrid, Tecnos, 1986.
 - 19.- Lecourt, D. Para una crítica de la epistemología. México, Siglo XXI, 1973.
 - 20.- Larroyo, F. Didáctica general. México, Porrúa, 1967.
 - 21.- Mc Carthy. Teoría crítica de Jurgen Habermas. Madrid, Tecnos, 1987.
 - 22.- Norodovski, Mariano y Patricio. La crisis laboral docente. Buenos Aires. C.E.A.L., 1988.
 - 23.- Novak, J. Teoría y práctica de la educación. Madrid, Alianza Universidad, 1982.
 - 24.- Pérez Gómez, A. El conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases teóricas para el diseño de instrucción. En: Gimeno Sacristán y Pérez Gómez., op. cit., p. 306-321.
 - 25.- Pérez Gómez, A. y Almaraz, J. Lecturas de aprendizaje y enseñanza. Madrid, Zero, 1982.
 - 26.- Planchard, E. La pedagogía contemporánea. Madrid, Rialp, 1969.
 - 27.- Popkewitz, Th. Los valores latentes del curriculum centrado en las disciplinas. En: Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, op. cit., p. 322-348.
 - 28.- Revista Propuesta Educativa. Año 1. Buenos Aires. FLACSO, agosto 1989.
 - 29.- Rockwell, E. Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. (comp.). México, SEP-El Caballito, 1985.
 - 30.- Stocker, K. Principios de didáctica moderna. Buenos Aires, Kapelusz, 1964.
 - 31.- Stenhouse, L. Investigación y desarrollo del currículo. Madrid, Morata, 1984.
 - 32.- Tedesco, J.C. El desafío educativo. Calidad y democracia. Buenos Aires, GEL, 1987.
 - 33.- Tedesco, J.C.; Braslavsky, C; Carciofi, R. El proyecto autoritario. Buenos Aires, GEL, 1985.
 - 34.- Tochon, F. A quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours?, en: Revue Francaise de Pedagogie, nº 86, Francia, jan-fev-mars, 1989.
 - 35.- Traldi, L. Formas de organização curricular: enfoque no



educando y Organizaçao com enfoque no conterido. Mimeo, U.B.A., s/datos ed.

- 36.- Werstch, J. Vygotsky y la formación social de la mente. Barcelona, Paidós, 1988.
- 37.- El ciclo superior en la reforma de Nivel Medio. C.P.E.- Provincia de Río Negro, D.N.M.-DIFOCAPEA. (Doc. interno)
- 38.- Hacia un curriculum concertado. Bases conceptuales y estrategias de implementación. C.P.E., Provincia de Río Negro. (dic. 1987)



Provincia de Río Negro
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

2.15.- ANEXOS



Acerca de los Talleres

Talleres de Integración.

A continuación, a modo de ilustración y no de prescripción, se enuncian algunos conceptos y principios que, actuando como transfondo de las áreas en cada período, pueden ser objeto de trabajo en un taller de integración al cierre de un ciclo.

Conceptos

- . función
- . relación
- . hipótesis
- . sistema
- . modelo

- . azar-causalidad.
- . similitud-diferencia.
- . continuidad- ruptura.
- . dinamismo-estaticidad.
- . integración-desintegración.
- . diversidad-homogeneidad.
- . aislamiento-integración.
- . universalidad-particularidad.

- . energía
- . campo
- . movimiento
- . proceso

Principios

Es conveniente recordar que a la presentación de concepto debe seguir una secuencia de complejidad creciente, procurando que confluya en el enunciado de principios.



Talleres de Proyectos

También en este caso, los aquí enunciados operan como simple sugerencia. Vale destacar que en la selección que hagan los docentes para su presentación a los alumnos -quienes podrán elegir entre los propuestos- habrá que considerar los recursos materiales y humanos disponibles en la comunidad para su ejecución.

En el caso de localidades que tengan más de un colegio afectado al proyecto, se podrá seleccionar uno de los criterios siguientes:

- Acordar entre los establecimientos para no repetir trabajos o temáticas,
- Acordar para trabajar en un proyecto conjunto de mayor envergadura.

De manera similar se puede operar dentro del mismo colegio cuando existe más de una división.

Proyectos de trabajo comunitario

- Curso sobre algún aspecto de interés local.
Selección de aspectos, conceptualización, elaboración de muestra y aplicación, reajuste de cuestionario, elaboración de datos, etc.
- Campañas diversas: contra la hidatidosis, la diarrea estival, ...
- Recreación infantil.
- Proyecto, organización y ejecución de una sala de lectura.
- Defensa Civil.

Nota: resulta casi obvio consignar que la mayoría de estas tareas implica la coordinación con organismos específicos y organizaciones diversas: clubes barriales, asociaciones de fomento, sindicatos, etc.

Talleres en torno a temáticas integradoras:

- El agua en el mundo:

Desde la estructura molecular hasta su distribución y uso en el mundo.

Problemas de contaminación, soluciones, obras hidroeléctricas, prospectiva.

El agua en la historia de la región.

El agua en la poesía, en la novela o el cine, etc.

- Historia de la moneda:

Desde las aleaciones, formas y variedades hasta su surgimiento. Uso, estipulación de valor, respaldo, "monetarización" de la economía, conversión de las monedas. La moneda en nuestro país. Alzas, bajas y consecuencias económico-sociales.

- Las drogas:

Drogas para la salud y contra la salud. Historia de las drogas. Producción química nacional y mundial. Distribución-comercialización.

Cuidado en el manejo de los medicamentos.

Drogas contra el hombre. Mapa mundial de producción y consumo. Acción en el organismo, alteraciones, peligros.

Literatura y drogas; propaganda y drogas.

A continuación, otros títulos posibles:

- La escritura y lo escrito.
- Los motivos del hombre.
- El cosmos.
- Historia de las mercancías.
- Las burocracias.
- Desde las cimas a las simas.
- Mitos y creencias.



- Cómo se dibujaron y se dibujan los mapas.
- La adolescencia en el mundo.
- El vestido.
- El hombre.
- Los cereales.
- Las fronteras.
- Los inmigrantes.
- Las ciudades.
- La belleza.
- Los signos.

Nota: la dinámica de trabajo en los talleres de proyectos, puede ser la siguiente:

- Presentación del tema. Ilustración. Apertura de la propuesta.
- Búsqueda de información y/o materiales.
- Diseño del proyecto.
- Ejecución (comprendiendo síntesis parciales).
- Preparación de la presentación a la comunidad y organización de la misma.
- Cierre del proyecto al interior del Taller.
- Presentación a la comunidad.

La realización de un proyecto implica la existencia de un núcleo integrativo dinámico más que una rígida planificación. En su ejecución se prevé el empleo de medios creativos, sin que ello descuide un buen y fundamentado manejo de la temática central.

Los talleres que no impliquen trabajo comunitario deben procurar una función de divulgación científica.

Se recuerda que es una buena ocasión para integrar aportes y personas provenientes del ambiente extraescolar. Su ejecución apunta a la ruptura del "halo de escolaridad" que rodea a nuestras tareas, procurando desarrollar las posibilidades de planificación, de búsqueda de recursos y sistematización de datos, al tiempo que procura integrar en procesos multidimensionales, conceptos y principios desarrollados en los períodos de trabajo en áreas y en los ciclos en su conjunto.

A modo de ejemplo

Si durante un ciclo completo los docentes han trabajado en cada área el par de conceptos "integración-desintegración", en el taller de integración se podrá analizar cómo este par de conceptos ha operado en cada área en la temática tratada, mostrando cómo el concepto posee generalidad al mismo tiempo que sus manifestaciones son particulares en cada área.

Terminado este taller, en el correspondiente a proyectos se puede abordar la problemática de "las pestes".

El concepto de peste puede ser rastreado históricamente en pueblos diversos, viendo cómo el sujeto apestado es segregado de la comunidad, marginado de ella (segregación y marginación aparecen así como emparentados con desintegración). Se puede analizar cómo las "pestes" no siempre hallan su correlato con enfermedades: las hambrunas del medioevo fueron vividas como peste y como castigo y promovieron integraciones y desintegraciones sociales. Esto puede ser enfocado también desde la literatura, la pintura, el análisis de datos estadísticos demográficos (se pueden situar geográficamente los sitios que una peste asoló).

También se pueden analizar pestes en los hombres, los animales y las plantas y su interacción. Podrá también historiarse el desarrollo de las pestes en el país y la región, recordándose algunas tan significativas como la fiebre amarilla, o la viruela que asoló a las poblaciones indígenas, etc.

Aunque se haya partido del par integración-desintegración, se podrá aprovechar la ocasión para destacar conceptos (ya vistos en C.B.U., o en este ciclo) tales como: desarrollo, evolución, proceso, interacción, etc. Lo importante es aprovechar las ocasiones para, partiendo de circunstancias puntuales, promover la conceptualización, la abstracción y la generalización. También para destacar la complejidad de los hechos y procesos humanos y su multidimensionalidad que escapa de los esquemas rígidos de causalidad mecánica.

El juego de enfoques múltiples, sumisión a conceptos, contextualización en tiempos y espacios permitirá una adecuada dinámica del pensamiento en torno a problemas que por su actualidad involucren afectivamente al adolescente.



Este taller podría marcar el inicio de una actividad un taller de proyectos posterior, que lleve a los alumnos a una acción comunitaria en forma de acciones concretas en torno a la diarrea estival, generando una campaña al respecto ya que bien mirada y en sentido metafórico, es una "peste" actual.

De este modo, se promueve una secuencia entre talleres separados en el tiempo, cuya realización se va secuenciando y dando una dimensión más rica a las acciones a realizar.

Debe quedar claro que la "muestra" del proyecto final del taller no es su esencia: es el proceso de construcción lo que interesa, de modo tal que se ha de cuidar que las "muestras" no se conviertan en un "torneo" en el que la competencia por la mayor originalidad o espectacularidad sea lo importante.



Provincia de Río Negro
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

CONSEJO PR.
FOLIO
356
*

3 . - AREAS CURRICULARES



3.1. Area de Ciencias Sociales.



3.1. Las Ciencias Sociales en el Ciclo Superior del Nivel Medio

Tras analizar las planificaciones del área Sociocultural remitidas por los docentes de los distintos establecimientos del Ciclo Básico Unificado que funcionan en la Provincia, se advierte que, en términos generales:

- . en primer año: se inicia el estudio integrado de la localidad, la región y la provincia en el contexto de la zona patagónica.
- . en segundo año: se aborda el examen del proceso de conformación del Estado nacional.
- . en tercer año: se examina la interacción de los procesos nacionales en el marco latinoamericano.

Para los docentes de esta etapa representa un serio desafío evitar abordar esta secuencia de contenidos desde una perspectiva lineal, ya que este particular ordenamiento no implica sólo ensanchar el horizonte en términos temporales y de superficie, sino fundamentalmente analizar procesos cada vez más complejos.

Así, durante el período inicial de la enseñanza media, cuando aún se está consolidando el proceso de pensamiento lógico formal en los alumnos, es competencia de los profesores del área sociocultural enlazar tiempos y espacios para reconstruir los vínculos dialécticos entre realidades específicas y el proceso global de la economía mundial.

Por el contrario, en el último período de la educación secundaria, que abarca el Ciclo Superior, deben modificarse cualitativamente las estrategias docentes en Ciencias Sociales para afianzar el desarrollo psicoevolutivo del alumno.

El proceso de enseñanza-aprendizaje en Ciencias Sociales del Ciclo Superior tiende a ayudar a los alumnos a entender cómo se configura la sociedad en que vivimos y cuáles son los núcleos principales que la fueron conformando.

Provincia de Río Negro
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

Teniendo en cuenta que la comprensión e interpretación de una situación no radica exclusivamente en la cantidad de información sino en el análisis y síntesis de conceptos diversos y contradictorios, el proceso de enseñanza-aprendizaje en Ciencias Sociales debe apoyar aquellas actividades cognitivas que permitan a los alumnos reconstruir una visión global de la sociedad actual.

No obstante, debe considerarse que, según varios especialistas, la evolución del pensamiento concreto al formal parece un proceso más lento y problemático de lo imaginado. Más aún, varias investigaciones recientes sobre comprensión de conceptos en el área de Ciencias Sociales revelan que hasta los 15-16 años la mayoría de los adolescentes realizan operaciones formales de manera incompleta.

Ligado a lo anterior, nuestra experiencia docente indica que en la primera etapa de la enseñanza secundaria, el adolescente está centralmente interesado en su realidad personal y en los cambios que se producen en su desarrollo físico, mientras que recién en los años posteriores, cuando ya ha afianzado parcialmente su identidad y pertenencia a un grupo, se muestra proclive a preocuparse por cuestiones sociales más complejas y en general tiene otra posición ante la realidad.

Por eso consideramos que sólo en el último periodo de la escuela secundaria el adolescente alumno es capaz de sistematizar una visión dinámica de la realidad social, ya que posee competencias cognitivas capaces de analizar y sintetizar distintos elementos que interactúan en una situación específica.

En esta etapa consideramos importante que los alumnos construyan, resignifiquen y sistematicen conceptos sobre los procesos formativos que explican el funcionamiento del sistema socioeconómico mundial y nos permiten interpretar el mundo contemporáneo, la realidad latinoamericana y nuestra situación nacional y regional.

Es decir, más allá de contenidos puntuales, cuyo valor no desconocemos, la intención apunta a cimentar aquellos elementos conceptuales que permiten decodificar el complejo, cambiante y heterogéneo mundo presente.



Estos conceptos no deben entenderse solamente como conocimientos fundamentales para el desarrollo de la competencia sociocultural del adolescente, sino también como instrumentos que estimulen la conciencia crítica y ayuden a imaginar un modo de vida distinto, más justo y más libre. Recordemos como dice Horkheimer que "el mismo sujeto que quiere imponer estos hechos, una realidad mejor, es también, quien los concibe"

Por otra parte, es importante puntualizar que consideramos a las Ciencias Sociales como un área porque comprenden aspectos geográficos, históricos y sociopolíticos que sólo en su totalidad permiten analizar, reconstruir y comprender nuestro entorno contemporáneo, no como una sumatoria de partes sino en su complejidad dinámica. Es por esta razón que se plantea el abordaje del hecho social desde el ángulo particular de cada disciplina.

Congruentes con esta perspectiva epistemológica, no es posible la fragmentación disciplinaria de los contenidos. Tanto los geógrafos, los historiadores, como otros profesionales seleccionarán aquellos temas que les resulten más afines de acuerdo con los cuerpos de conocimientos de su propia disciplina.

La intención explícita de apoyar al adolescente para comprender los problemas contemporáneos nos ha orientado en la definición de los núcleos fundamentales expresados en el eje conceptual, de las ideas básicas y de los contenidos sugeridos en la propuesta para cuarto año.

Consideraciones similares se tuvieron en cuenta para la selección de los temas de quinto año, centrados en el análisis de problemas actuales de nuestro país y América Latina.

Cuarto año

Eje conceptual

"La organización actual del espacio mundial se comprende a través del proceso histórico de desarrollo capitalista que se reestructura a partir de los avances tecnológicos".

Si bien el eje conceptual condensa la totalidad del núcleo fundamental, es necesario explicitar los subejos e ideas



básicas ya que cada uno de ellos permite aportar mayor claridad sobre la conceptualización mínima y básica de la que todos los alumnos deben apropiarse.

Los subejos conceptuales y su respectiva idea básica que entrelazados van estructurando el programa son:

Subejo A

La organización socioeconómica del espacio.

Idea básica: la organización del espacio surge como síntesis dinámica de los circuitos económicos y de la diversificación de la estructura social.

Subejo B

Los sistemas urbanos y el desarrollo capitalista.

Idea Básica: la comprensión del proceso histórico que generó el capitalismo industrial permite conocer sus bases.

Subejo C

Modelo de organización socioespacial del mundo.

Idea básica: las relaciones de poder en el proceso histórico modifican la organización del espacio mundial.

Subejo D

La tecnología y la reorganización del espacio mundial.

Idea básica: los avances tecnológicos reestructuran dinámicamente las relaciones de poder.

Quinto Año:

Mediante la metodología de resolución de problemas explicitados en el cuerpo teórico del documento, se sugiere avanzar en los siguientes temas:

- La pobreza en Argentina y América Latina.
- La integración latinoamericana.
- La democracia en América Latina.
- La identidad de los latinoamericanos.
- La contaminación ambiental.

Creemos oportuno puntualizar que nuestra



propuesta no debe entenderse como la secuencia de modelos abstractos imposibles de compatibilizar con coyunturas específicas, o el enunciado de simples teorías.

Las categorías de análisis propuestas por las Ciencias Sociales no son rígidos esquemas formales válidos en sí mismos, sino instrumentos para entender procesos estudiados en funcionamiento. Son herramientas para comprender las actividades de los hombres reales en un contexto concreto.

Por otra parte, aunque las ideas básicas y contenidos sugeridos enfatizan aspectos sociales y económicos, no significa desconocer los demás elementos que conforman la vida de la sociedad, en especial la estructura de pensamiento y la cosmovisión global de los distintos sectores.

Cualquier proceso histórico, más que un modelo socio-económico, es por sobre todo un modo de vida, donde los hombres se relacionan en una dinámica que abarca desde su lucha por la subsistencia hasta las demás manifestaciones de su vida cotidiana. La realidad social, entendida como totalidad, no es homogénea ni se caracteriza por el consenso, sino que por el contrario es contradictoria y conflictiva porque se parte desde intereses sectoriales diferentes.

El estudio de las Ciencias Sociales desde una perspectiva interdisciplinaria permite comprender globalmente el conjunto de relaciones que los grupos sociales tienen en forma recíproca y recurrente con el espacio en que viven y el que organizan.

El espacio no está comprendido aquí como "soporte" natural, como una cosa entre las cosas o como un producto cualquiera entre los productos. Muy por el contrario, es el que envuelve las cosas producidas y comprende las relaciones en su coexistencia y simultaneidad. Es el resultado de una serie, de un conjunto de acciones humanas que se sintetizan en la estructura espacial que no es otra cosa que un espacio organizado por la sociedad.

Por otra parte, llevar adelante un análisis crítico de los contenidos propuestos obliga a cuestionar severamente algunos conceptos subyacentes en varias de nuestras disciplinas.

En historia sobre todo, la idea de progreso se ha traducido en la visión del proceso humano como un desarrollo

astendente unilineal que se inicia con las sociedades de cazadores-recolectores y desemboca en el capitalismo, delineado en los marcos de la tecnología y la industrialización triunfante.

El problema es más grave que una interpretación equivocada del pasado, ya que por esta forma de entenderlo y enseñarlo hemos proyectado al futuro un pensamiento de las mismas características, imaginándolo aun en las propuestas socialistas, como una continuación "ad infinitum" de la Revolución Industrial, junto con una fe ciega en la expansión de la ciencia y la tecnología.

Por eso, debemos volver los ojos al pasado y recuperar como sugiere Thompson "Los caminos cortados, las expectativas fracasadas, porque no resultó cierto que lo que triunfó fue siempre lo mejor, lo más racional, lo que conducía en la dirección del mejor futuro".

El conocimiento histórico y su enseñanza deben servir como herramienta para imaginar un mundo distinto, por lo menos desde la óptica latinoamericana. Por eso, este conocimiento histórico, que parte de una mirada hacia atrás pero con los ojos puestos en el futuro, en lugar de limitarse a entender el presente, debe cuestionar perpetuamente lo existente en nombre de lo posible, para que con esta diferente restitución de la memoria del pasado, puedan surgir los contenidos olvidados, nuestras utopías y aquellas esperanzas que alguna vez encarnaron los mejores sueños de la humanidad.



Provincia de Río Negro
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

EJE CONCEPTUAL	SUB-EJES	IDEAS BASICAS	CONTENIDOS SUGERIDOS
La organizacion actual del espacio mundial se comprende a traves del proceso historico de desarrollo capitalista que se reestructura a partir de los avances tecnologicos.	La organizacion socioeconomica del espacio.	La organizacion del espacio surge como sintesis dinamica de los circuitos economicos y la diversificacion de la estructura social.	. Los recursos: Naturales y Humanos. Los recursos economicos renovables. No renovables. La evolucion geologica y la localizacion espacial de los recursos naturales. Distribucion espacial de la poblacion, su crecimiento vegetativo y la relacion Poblacion-Recursos. Detrioro de los ecosistemas. Politicas-demograficas.
			. El circuito economico: Proceso de produccion, de consumo y de intercambio. . Los circuitos economicos en el proceso historico: - El esclavismo en el marco de las sociedades antiguas (grupos sociales y estructuras politicas) - La servidumbre medieval. Grupos sociales y jerarquias. Religion y sociedad. - Del capitalismo mercantil al capitalismo industrial. . Estructura sociopolitica.
	Los sistemas urbanos y el desarrollo capitalista.	La comprension del proceso historico que genero el capitalismo industrial permite conocer sus bases.	. Morfologia urbana: la ciudad antigua y medieval. La ciudad de la revolucion industrial. . Urbanizacion y desarrollo in

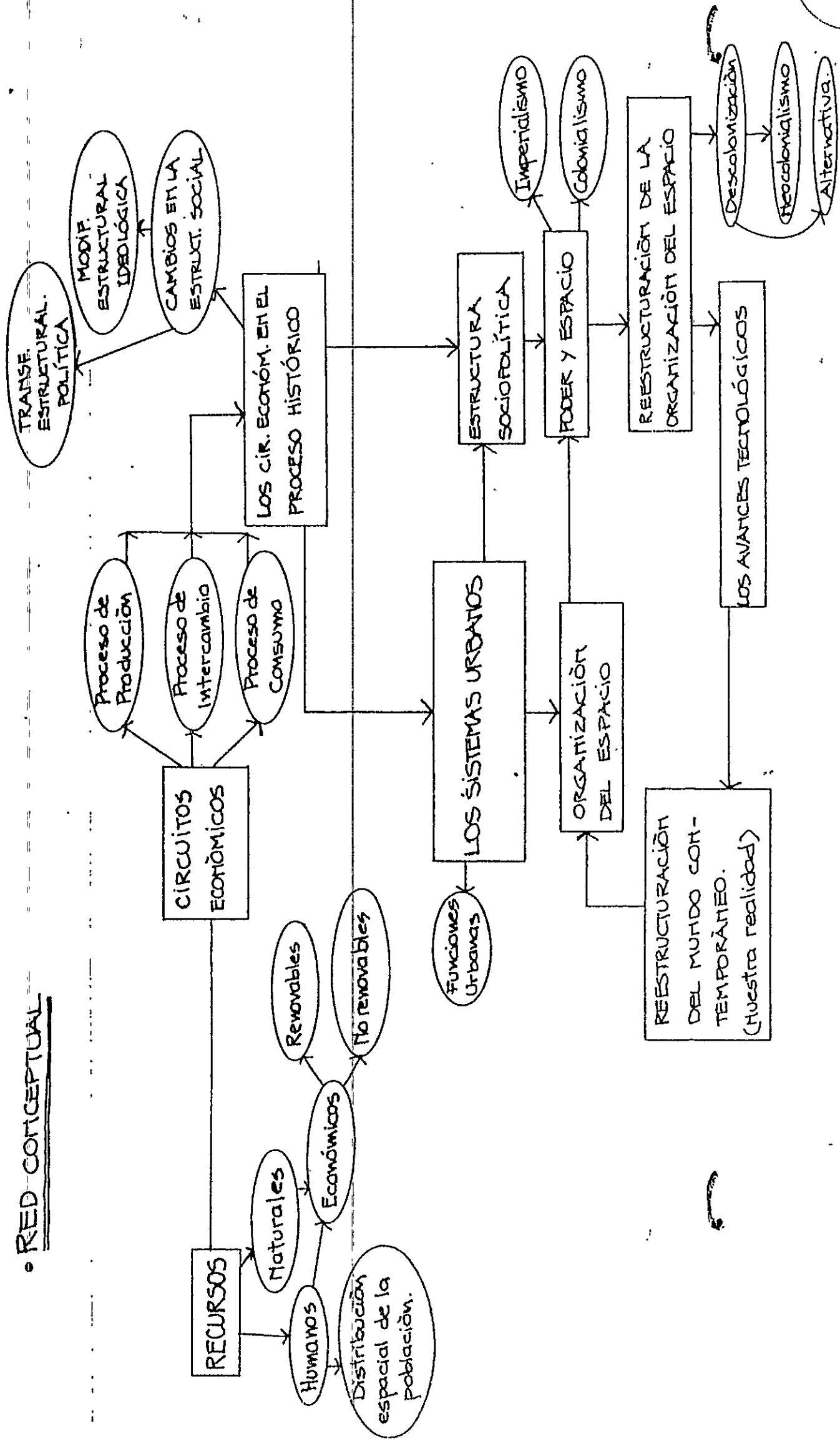
EJE CONCEPTUAL	SUB-EJES	IDEAS BÁSICAS	CONTENIDOS SUGERIDOS
(Continuación)			ustrial. Funciones de la ciudad: acopio y de mercado. Organización del espacio. Sistemas urbanos. . La revolución industrial. Nuevos actores sociales. Cambios en la forma de vida. Las primeras luchas obreras. (Rebeliones populares del siglo XVIII. Los destructores de máquinas. El cartismo. La comuna de París). . Los orígenes de las ideologías obreras en América Latina y Argentina.
	Modelo de organización socioespacial del mundo.	Las relaciones de poder en el proceso histórico modifican la organización del espacio mundial.	. Organización espacial del mundo antes de 1914. Teorías de espacio y poder. Reestructuración del poder mundial en la segunda posguerra. . Surgimiento del Imperialismo. El auge colonialista. Etnocentrismo europeo. Nacionalismo. Descolonización: Neocolonialismo. Vía alternativa. . Las luchas políticas obreras. El sistema socialista. Las ideologías contemporáneas: liberalismo, marxismo, laborismo, socialdemocracia.



Provincia de Río Negro
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

EJE CONCEPTUAL	SUB-EJES	IDEAS BASICAS	CONTENIDOS SUGERIDOS
(continuacion)	La Tecnologia y la Organizacion del espacio mundial.	Los avances tecnologicos reestructuras dinamicamente las relaciones de poder.	. Los avances tecnologicos. Nueva organizacion del espacio mundial. . Relaciones Norte-Sur y Este-Oeste. El Tercer Mundo. America Latina hoy.

• RED CONCEPTUAL





Bibliografía Orientativa.

- Boudeville, Jacques R. Los espacios económicos. Buenos Aires, Eudeba, Cuaderno 127, 1969.
- Castro, Antonio y Lessa, Carlos. Introducción a la economía, "Un enfoque estructuralista". México, Siglo XXI, 1979.
- Castells, Manuel. Introducción al estudio de Ciencias Sociales. Madrid, 1979.
- Carter, Harold. El estudio de la geografía urbana. Madrid, Instituto de Estudios de Administración Local, 1974.
- Cuadernos de Pedagogía. "La comprensión de la historia". Barcelona, nº 133, enero 1986.
- Carlevari, Isidro. La Argentina. Buenos Aires, Argón, 1977.
- Chesneaux, J. ¿Hacemos tabla rasa del pasado?. México, Siglo XXI, 1987.
- Estall, R.C. y Buchanan, R.D. Actividad industrial y geografía económica. Barcelona, Nueva Colección Labor, 1970.
- Fontana, Josph. Historia, análisis del pasado y proyecto social. Barcelona, Grijalvo, 1982.
- Florescano, E.; Pereyra, C.; Gylli, A. y otros. Historia ¿para qué?. México, Siglo XXI, 1983.
- George, Pierre. Geografía de la población. Buenos Aires, Eudeba, Cuaderno nº 162, 1978.
- George, Pierre. Los grandes mercados del mundo. Buenos Aires, Eudeba, Cuaderno nº 46, 1969.
- Hardoy, Jorge y Suárez, Carlos. La situación ambiental en la Argentina en la década de 1970. Buenos Aires, CEUR, 1982.
- Herraz, Carmen; Barandica, Esteve. La historia oral. Barcelona, Cuadernos de Pedagogía, nº 134.
- Ice, Revista Infancia y Aprendizaje. "Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia". Madrid, nº 23.
- Ice, Revista Infancia y Aprendizaje. "El adolescente como historiadore", Madrid, nº 24.
- Jones, E. Geografía humana. Barcelona, Nueva Colección Labor, 1975.
- Lacoste, Yves. Los países subdesarrollados. Buenos Aires. Eudeba. 1973.
- De Pau, 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 1989.

Pozo, J. I.; Carretero, M. y Asensio, M. Cómo enseñar el pasado para
entender el presente. Observaciones sobre la didáctica
de la historia. Madrid, Revista Infancia y Aprendizaje,
(ICE), nº 23.

Pounds, Norman, J. G. Geografía del hierro y el acero. Barcelona.
Nueva Colección Labor, 1968.

Roggero, María A. Urbanización, industrialización y crecimiento del
sector servicios en América Latina. Buenos Aires, Nueva
Visión, nº 59, 1976.

Rude, G. La multitud en la historia. Los disturbios populares en
Francia e Inglaterra. Madrid, Siglo XXI, 1971.

Singer, Paul. Economía política de la urbanización. México, Si-
glo XXI, 1983.

Thompson, Edward. La formación histórica de la clase obrera. Ingla-
terra 1780-1832. Barcelona, Laia, 1977.

Viard, Graciela. Algunos puntos de partida para repensar la ense-
ñanza de la historia. Ponencia presentada en el V Con-
greso de Docentes y Técnicos en Ciencias Sociales. Men-
doza, septiembre 1989.

Wrong, J. La población. Buenos Aires. Paidós, 1976.



3.2. Biología en el Ciclo Superior Modalizado.

"La ciencia es un logro y un instrumento dificultosamente conseguido en el esfuerzo histórico".

"Se propone en profundidad y en amplitud, avanzar progresiva y permanentemente en el conocimiento de la realidad. En tanto que una sociedad participe en este objetivo del conocimiento científico y en la medida en que lo haga, participa también del desarrollo". (1)

La educación escolar es "un fenómeno esencialmente social y socializador" (2) por lo tanto es fundamental que asuma su compromiso con los logros científicos, porque es allí donde las generaciones jóvenes aprenderán a pensar desde una perspectiva científica, y es justamente el Nivel Medio el espacio donde es posible organizar formas intuitivas de aproximación a las ciencias, no formalizadas en la escuela primaria por la edad de los niños.

No podemos cerrar los ojos a los desafíos del mundo actual que exige a nuestro joven la toma de decisiones. Es necesario posibilitar la organización de juicios basados en el respeto por los otros seres y en la defensa de la vida.

Desarrollo

Del análisis de planificaciones anuales realizadas en el C.B.U. para el Área de las Ciencias Exactas y Naturales, surgen algunas consideraciones.

Si bien la mayoría de los temas de Biología emergen de redes conceptuales donde se intenta relacionarlos con contenidos de otras disciplinas, el tratamiento que se les da sigue un esquema a veces semejante al de la propuesta tradicional por materias.

¿Qué niveles de asimilación y transferencia a nuevas situaciones de problematización que ofrezca la realidad, poseerán los egresados de este nivel?

La situación descripta anteriormente permitiría, quizás proyectar un paralelo con egresados de escuela secundaria común.

Si bien no abundan trabajos exploratorios a

respecto, tareas de diagnóstico realizadas con ingresantes a nivel superior, permiten establecer algunas consideraciones. (3)

Alumnos terciarios son enfrentados a situaciones problemáticas sobre los siguientes contenidos:

- a) Relaciones que sustentan a los ecosistemas:
 - materia
 - energía
- b) Principales generalizaciones de la Biología:
 - diferencias entre vivo y no vivo
 - origen y evolución de los seres vivos.
- c) Características propias de los seres vivos:
 - respiración
 - fotosíntesis
 - nutrición
 - reproducción

Para la resolución los ingresantes a nivel terciario, ponen en juego ideas y conceptos a veces alejados del conocimiento de la ciencia que supuestamente deberían haber adquirido en ese nivel. (Cabe aclarar que estas situaciones problemáticas giran alrededor de fenómenos cotidianos).

Con relación a las explicaciones que brindan a los problemas de contenidos de ecología, estas se caracterizan por un nivel de conceptualización que no supera el plano de lo concreto, donde los conceptos no han logrado establecer relaciones y no son abarcativas.

Con relación a la temática origen de la vida, se advierten explicaciones cercanas al espontaneísmo. (Los ejemplos presentados correspondieron a organismos de nivel celular y tisular).

Respecto a evolución, se brindan explicaciones sumamente contradictorias y a veces con visiones dogmáticas.

Ante situaciones de identificación: vivo-no vivo, vegetal o animal, vegetales no verdes, fotosíntesis, respiración e intercambio gaseoso, etc., se manejan criterios sumamente elementales y en algunos casos erróneos.



En síntesis, se observan:

- 1) Dificultades para comprender procesos biológicos de cierto nivel de abstracción.
- 2) Falta de apropiación de ciertos conocimientos que permitan una lectura de fenómenos biológicos cotidianos.
- 3) Permanencia de formas explicativas erróneas, alejadas del conocimiento científico.

Selección de contenidos. La problemática ecológica.

Sobre la base de lo anterior, qué criterios podemos tener en cuenta para seleccionar contenidos de Biología para el C.S.M.?

Es orientador lo expresado por Coll:

"... (la) selección debe tener en cuenta: la perspectiva o análisis epistemológico, relativo a las diversas disciplinas o campos de saber, que contribuye a identificar los conocimientos esenciales de una materia, a establecer su estructura interna y a dibujar el mapa de relaciones que mantienen entre ellos, elementos fundamentales para organizar secuencias de aprendizajes potencialmente lógicas. Pero con ser una condición necesaria no es en absoluto suficiente.

Se requiere además de la perspectiva psicológica, que da indicaciones sobre la pertinencia y adecuación de los contenidos seleccionados, así como sobre los factores que hay que tener en cuenta para su correcta organización, sin olvidar por supuesto el análisis sociológico, que ayuda a determinar las formas culturales que es necesario que los alumnos incorporen para llegar a ser miembros activos de la sociedad." (4)

Así, desde una perspectiva epistemológica, la Ecología que se estructura a partir de conceptos básicos aportados por otras disciplinas, es una ciencia de síntesis, integradora, relacionante de contenidos previos.

En efecto, se encuentra íntimamente relacionada con la Física y con la Química.

"Es fácil ver de qué forma los conceptos de la Física se relacionan con la Ecología. La diversidad de las manifestaciones de la vida va acompañada toda ella de cambios de energía..."

"En Ecología nos ocupamos fundamentalmente de la manera en que la luz se relaciona con los sistemas ecológicos y la manera en que la energía es transformada al interior del ecosistema." (5)

En consecuencia la posibilidad de comprender las reales situaciones de interrelación que plantea un ecosistema

estaría dada por el manejo de conceptos previos, especialmente relativos a las disciplinas mencionadas.

Por otra parte y desde una perspectiva psicológica, la probable asimilación de las interacciones que caracterizan a los ecosistemas se daría recién en presencia de un pensamiento formal ya que por ejemplo las relaciones energéticas, transformaciones, etc. implican para su comprensión una serie de operaciones abstractas reversibles que sólo se formalizan en ese período.

El período formal constituiría la última etapa del desarrollo y se evidencia por dos rasgos que se relacionan íntimamente. Primero, porque es el momento en que se produce la inserción en el mundo de los adultos y segundo porque es cuando a ser capaces de manejar el pensamiento hipotético deductivo, característico de la ciencia. Todas estas capacidades son las que les van a permitir al adolescente entender el pensamiento científico y razonar sobre problemas complejos.

Según los análisis críticos de diversos autores, el pensamiento formal no se alcanzaría, como lo determinaban los primeros supuestos piagetianos, a los 11 o 12 años. Por el contrario, estudios exploratorios recientes demuestran que la formalización se alcanzaría recién en edades posteriores, y además no se trataría de una estructura general de pensamiento sino de un conjunto de estrategias o esquemas inherentes al campo específico en que el individuo se desenvuelve.

Por lo tanto la asimilación de contenidos ecológicos en etapas de pensamiento concreto, conllevan el riesgo de quedar en lo meramente descriptivo. (Ejemplo: ¿quién se come a quién?...).

Es entonces el C.S.M. es una instancia en la cual podría formalizarse una comprensión más profunda de los contenidos que signan el concepto "ecosistema", además para ampliar criterios que permitan comprender las características fundamentales de los seres vivos, su origen, su evolución, etc.

Es importante recalcar que la permanencia de formas explicativas erróneas, aún en adultos, nos indicaría la necesidad de abordajes didácticos que, partiendo del error posibiliten una nueva reestructuración de los conceptos alejados del



saber científico.

Una estructura general de la secuencia de enseñanza según Driver puede aclarar este panorama (6):

Orientación

Explicitación de ideas

Reestructuración de las ideas

Clarificación e intercambio

Metacognición

Exposición a situaciones de conflicto

Construcción de nuevas ideas

Evaluación

Aplicación de las ideas

Revisión del cambio en las ideas

El ignorar las ideas previas de los estudiantes y basar únicamente la enseñanza en la propia estructura de la materia, dificulta la asimilación de los conceptos. Es fundamental confrontar esas ideas previas con contraejemplos que movilicen y promuevan insatisfacción con aquellas. Esto podría generar necesidad de búsqueda de conocimiento y construcción de concepciones alternativas, bases de nuevas teorías, que permitan una mejor aproximación a los problemas.

La reflexión constante -metacognición- sobre sus propios conocimientos y sobre cómo éstos están cambiando, convierte al alumno en protagonista activo del proceso de aprendizaje y lo hace responsable de él.

Por último y desde una perspectiva sociológica, es fundamental la incorporación de contenidos que lleven a la formación de actitudes comprometidas con la realidad. Es esta la única manera de que la ciencia sea un factor de cambio en los grupos sociales que tienen acceso a ella en una forma dinámica.

Conclusión:

En el C.B.U. se han hecho aproximaciones a todos los núcleos fundamentales de la Biología como ciencia básica. El C.S.M. brinda una instancia donde el joven con disposiciones cognitivas más formales y con su espacio sociocultural más organizado podría sintetizar, conceptualizar e integrar perspectivas superadoras de los contenidos abordados, además de poder incorporar otros que hacen al desarrollo del pensamiento científico a su intercambio con la realidad.

Notas

- (1) Azuela; Labastida; Padilla, H. Educación por la Ciencia. México, Grijalvo, 1980.
- (2) Coll, C.; Gallart, S. La importancia de los contenidos en la enseñanza. En Revista La investigación en la escuela, nº 3, Buenos Aires, 1987.
- (3) Diagnóstico de ingresantes del nivel terciario. Instituto de Formación Docente de General Roca y Villa Regina. Cátedra de Ciencias Naturales. (En preparación) 1989.
- (4) Coll, C. Op. cit.
- (5) Odum, E. Ecología Interamericana. México, 1989.
- (6) Driver, R. Un enfoque constructivo para el desarrollo del currículum en ciencia. En Revista de Enseñanza de la ciencia, nº 6, España, 1988.



EJE CONCEPTUAL	LAS BÁSICAS	CONTENIDOS SUGERIDOS
La apropiación de los productos de la actividad histórica de las Ciencias Biológicas permite una lectura consciente y una acción transformadora del medio.	La vida se estructura sobre bases físico-químicas y se organiza en niveles. Los seres vivos cumplen relaciones energéticas de interdependencia.	Vivo y no vivo. como se reconoce la vida. Bases físico-químicas de la vida. Como se estructura la materia orgánica. Niveles de Organización. Rutas de la Energía. Captación-trasformación-dispersión. La Energía en el ecosistema. Los grandes procesos bioenergéticos. Nutrición. Fotos. Coord. neuromotora. Reproducción. Relación energética e interdependencia.
	La variabilidad genética y la evolución permiten la diversidad del mundo viviente.	Origen de la vida. Diversidad del mundo viviente. Variabilidad genética y evolución. Caracteres fundamentales de los grandes grupos.
	Las relaciones armónicas de las comunidades y una conducta responsable del hombre nos aproximan al concepto dinámico y social de salud.	Equilibrio con el ecosistema. Concepto dinámico y social de salud. Equilibrio y conservación. Acciones de salud. Prevención.
	La Biología contribuye a través del tiempo al desarrollo científico del hombre.	Ciencia y comunidad. Ciencia, cultura y desarrollo. Formulación de teorías en historia de la Biología (Creacionismo, Espontaneísmo, Biogénesis, T. Celular) Descubrimientos biológicos de la actualidad.

La Física y la Química en el Ciclo Superior Modalizado

Marco Teórico

De acuerdo a una nueva concepción de educación, sociedad, escuela, que orientan las transformaciones de este currículo, hace necesario hacer algunas consideraciones con respecto al aprendizaje de la Física y de la Química.

Partiendo de la idea de que aprendizaje es un proceso activo e interactivo donde se relacionan sujeto-objeto, individuo-medio, la escuela debe posibilitar la adquisición de saberes culturales, científicos, técnicos que le permiten al adolescente participar activa y críticamente en la construcción de esta sociedad democrática.

Así la escuela debe luchar la elaboración de un espíritu científico crítico, revalorizando la traducción de los principios y enunciados probabilísticos teóricos universales de la Química y de la Física a los alumnos, actores éstos, de sus propios aprendizajes.

Por ello en estos contenidos que se proponen será el alumno el sujeto activo en el diseño de sus propias acciones-estrategias en torno al "PROBLEMA INTERES"(*) para ello se deberá brindar una formación teórica básica, a partir de la reflexión, la observación, el análisis y la síntesis, la recolección y clasificación de datos, la abstracción-generalización, poniendo en ejercicio estas operaciones mentales, le permitirán al alumno la comprensión y explicación de los procesos de estudio de estas ciencias.

La escuela es institución de socialización, formadora integral de saberes y prácticas que alimentaran a la sociedad, sociedad que en su dinámica de funcionamiento plantea nuevos problemas y demandas que la comprometen en nuevos recursos para la transformación y obtención de la "nueva escuela". Esta escuela debe favorecer la toma de conciencia de la realidad, la solidaridad, la autogestión grupal, todo esto incidente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La tarea que entonces el alumno deberá realizar será iniciarse en la observación, experimentación, discusiones, profundización (de los conocimientos científicos), resolver situaciones que irán surgiendo de la realidad y que no se pueden



encasillar en disciplinas aisladas. Todo esto lo irá conduciendo a comprender una realidad en sus manifestaciones múltiples y complejas. Si se observan con detenimiento los pasos anteriores, estos constituyen los elementos esenciales del METODO CIENTIFICO, en especial la observación, más allá de las polémicas epistemológicas al respecto, enfatizando que no existe un solo abordaje metodológico, sino elementos centrales, tales como señalaremos más adelante.

Se ha elegido para esta tarea la metodología grupal siendo su modalidad TALLER, donde se realizarán las actividades teórico-prácticas en forma coordinada alrededor de un tema elegido, se buscará para encontrar alternativas de solución a los problemas que vayan surgiendo. El trabajo en equipos permitirá la participación, el debate y posibilitará al grupo ir construyendo su propio conocimiento. Para se debe dar atención especialmente a la práctica, pero sin descuidar la teoría (Carretero, Mario. No se puede educar sin contenidos. 1987)

Finalmente cabe destacar que en esta selección, estructuración y ordenación de contenidos resaltamos la importancia de las aproximaciones de los alumnos a la observación, experimentación y trabajo de laboratorio, lo que luego posibilitará apropiarse del concepto, desde la teoría que proponen ambas ciencias, orientado por el docente.

¿Por qué seleccionamos estos contenidos?

Porque a partir de ellos, de sus leyes y de sus conceptos, el alumno podrá introducirse en el estudio de estas ciencias y podrá entonces comprenderlas y entender su importancia y sus usos tecnológicos.

Consideraciones sobre el objeto de estudio de la Física y la Química

Partiendo del objeto de estudio de la Física: análisis de los fenómenos físicos (**), y de la Química: análisis de los fenómenos químicos (***), esbozaremos consideraciones actuales sobre su estudio en la escuela secundaria para la enseñanza de estas ciencias.

Este proyecto de trabajo apunta al estudio de estos fenómenos (físicos o químicos) desde la observación, experimentación, ideas previas que maneja el alumno (es decir, sus

concepciones desde el sentido común) para confrontar posteriormente estas nociones con la conceptualización que ofrecen estas ciencias, llegando así a la descripción y explicación del fenómeno (físico, o químico) permitiendo de esta forma apropiarse de un "conocimiento científico", elaborado desde el trabajo del alumno con su mundo circundante.

En trabajo de la Unesco, sobre la elaboración de currícula elaborado en 1980 destaca la importancia del aprendizaje integrado de las ciencias (****):

"El aprendizaje integrado supone la construcción de una visión global de los fenómenos naturales con fuertes aportaciones de la cultura y de la sociedad".(1)

"Este proceso de descubrimiento que debería dominar la educación científica, no encuentra terreno propicio para florecer dentro de un plan de estudio atomizado en disciplinas de acuerdo con su contenido".(2)

"Sin embargo, la INTEGRACION no es una materia de simple acceso: la síntesis hecha por el individuo depende en gran parte de la forma en que él mismo toma conciencia a través de sus experiencias en el mundo" (3), ya sea por medio del contenido científico a aprender o por significatividad en la aproximación de este contenido.

Los conceptos integradores en este plano serían:

MATERIA	PROCESOS	ENERGIA
	ESTRUCTURAS	

Estos no son privativos de Física, Química o Biología, sino también de Historia, Geografía y demás ciencias.

"Sin embargo, mientras intentamos construir conceptos, podemos vernos atrapados por antiguas concepciones, y en un intento de procurar material tangible a las escuelas, es que terminamos enfocando el estudio de la Física y de la Química desde los hechos y de las cifras."(4)

Por último, destacamos que el replanteo de la enseñanza de estas ciencias (Física-Química-Biología) por área apunta al intercambio y enriquecimiento tanto de la labor docente como del



Provincia de Río Negro
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

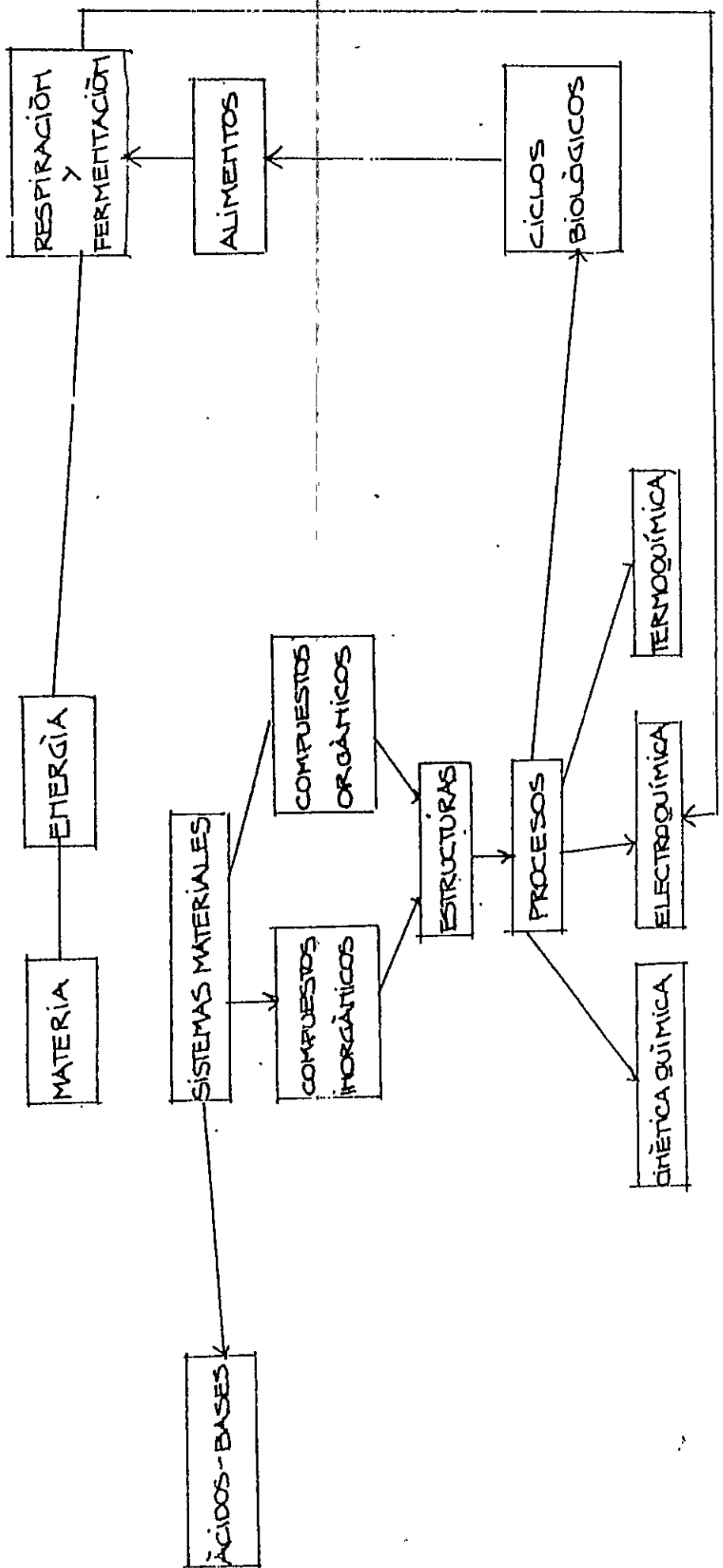


crecimiento personal y grupal de nuestros adolescentes, sabiendo que esta concepción del conocimiento es un proceso de producción social de un sujeto colectivo.

- (*) Definición que se encontrará en los fundamentos primeros del currículo.
- (**) Entenderemos como fenómenos físicos aquellos cambios que no modifican la constitución de las sustancias que en él intervienen,
- (***) Entendemos como fenómenos químicos que modifican la constitución de las sustancias que en él intervienen.
- (****) Al decir ciencias hablamos de Física, Química, Biología, Historia, Geografía, Lengua y Matemática.
- (1) Unesco. Nuevas tendencias en la enseñanza integrada de las ciencias. Volumen V, p. 23. 1980.
- (2) Op. Cit. p. 23.
- (3) Op. cit. p. 25.
- (4) Op. cit. p. 27.

• CONCEPTOS GENERALES DE QUIMICA.

-Esquema conceptual csm (para los dos años)





Ciclo Superior Modalizado - Química I (Inorgánica)

EJE TEMATICO	PRINCIPALES CONCEPTOS	IDEAS BASICAS
Materia Sistemas Materias (repaso C.B.U.)	Materia. Cuerpo. Sust.pura. Propiedades de la materia. Mezclas. Combinaciones. Métodos mecánicos.	Diferenciar: Materia-Propieda- des-Usos. Cambios de estado. ¿Qué es el aire? Aplicación de los met. mecánicos.
Energía (funciones y magni- tudes) Estructuras	Funciones químicas inorgánicas. Atomo-molecular (teo- rias) Masa-mol-Volumen mo- lar. Nº de Avogadro. Problemas.	Explicarse: estructuras ató- micas y molecula- res. Procesos químicos
Procesos (Leyes de la Química)	Leyes gravimétricas. Leyes de los gases. Problemas.	Explicarse: Transformación masa en energía. Leyes que rigen la Química. Acción temperatu- ra y presión en gases. Aplicacio- nes.
Estequiometría	Problemas.	Entender: cálculo químico y sus a- plicaciones.
Soluciones	Soluciones Curvas de solubilidad Concentraciones (% , N , M) PH Problemas.	Usos de solucio- nes y su prepara- ción. Comprender qué son medios áci- dos o básicos.

Ciclo Superior Modalizado - Química II (Química del Carbono)

EJE TEMÁTICO	PRINCIPALES CONCEPTOS	IDEAS BÁSICAS
Funciones Químicas	Importancia de la Quím.Org. Ciclo biológico Análisis inmediato y elemental. Estructura del Átomo del C. Funciones químicas: hidrocarburos, alcoholes, aldehídos, etc.	Comprender: importancia de la química del C. Aplicaciones. Usos.
Hidrocarburos	Hidrocarburos: alcanos, alquenos, alquinos. Cíclicos, acíclicos. Prop. físic. y químicas. Usos	Comprender: importancia hidrocarburos en petróleo, hulla, caucho, vestimenta, plásticos etc.
Alimentos glúcidos	Importancia. Clasificación Propiedades. Usos Fermentaciones.	Comprender importancia glúcidos en alimentación humana y en industria,
Alimentos lípidos	Ácidos grasos(const.) Constitución de las grasas. Propiedades. Clasificación.Jabón. Usos.	Comprender importancia de lípidos en alimentación humana y en industria.
Alimentos Proteínas	Proteínas. Constitución.Estructura. Amino-ácidos.Clasificación. Importancia biológica.	Comprender importancia proteínas en alimentación humana y sus aplicaciones.



Ciclo Superior Modalizado - Física I

EJE TEMATICO	PRINCIPALES CONCEPTOS	IDEAS BASICAS
Magnitudes Unidades Estática	Aparatos de medidas. Magnitudes.Unidades. Clasificación. Usos. Estática. Fuerzas.Momento de una fuerza. Peso de un cuerpo. Centro de gravedad.Equi- librio. Máquinas simples.	Uso de magnitu- des. Aplicacio- nes. Equilibrio de las fuerzas. Usos. Explicarse la gra- vedad. Consecuen- cias. Uso máquinas sim- ples.
Movimiento Cinemática	Movimientos.Distintos ti- pos. Caída de los cuerpos.	Explicarse los dis- tintos movimientos y caídas de los cuerpos. Composición de ve- locidades.
Energía Dinámica Inercia	Inercia. Sistemas de unidades. Trabajo. Potencia. Energía. Péndulo. Rozamiento.	Explicarse: cam- bios de energía. ¿Qué es la iner- cia? Rozamientos.
Presión Hidrostática	Presión: leyes y prin- cipios. Cuerpos flotando.	Explicarse: la ac- ción presión de los líquidos y ga- ses sobre los cuer- pos. Presión atmosféri- ca: aplicaciones.
Calor Temperatura	Calor-temperatura. Equi- librio térmico. Dilatación de los cuer- pos. Termómetros. Calorimetría.	Diferenciar: ca- lor de temp. Usos-Aplicaciones

Ciclo Superior Modalizado - Física II.

EJE TEMATICO	PRINCIPALES CONCEPTOS	IDEAS BASICAS
Energía luminosa Luz	Fuentes luminosas. Cuerpos opacos-transparentes. Fenómenos luminosos. Eclipses-Ondas luminosas. Reflexión de la luz. Espejos. Refracción de la luz. Lentes. Color. Instrumentos ópticos.	Explicarse: marchas de rayos (espejos y lentes) ¿Qué es el color? Eclipses de luna y sol. Arco iris. Aplicaciones.
Energía Eléctrica Electrostática	Frotamientos. Cargas eléctricas. Conductores-aisladores. Leyes. Máquinas electrostáticas. Campo eléctrico. Trabajo eléctrico. Unidades. Circuitos. Pila. Efectos de la corriente eléctrica.	Explicarse: ¿Cómo se produce la corriente? ¿Qué es el pararrayos? ¿Cómo funciona una pila? ¿Cómo funciona un acumulador? ¿Qué es un campo eléctrico? Acción de la corriente eléctrica. (electrólisis, etc) Usos de la electricidad.
Magnetismo	Imanes. Campos magnéticos. Imantación. Propiedades.- Usos.	Explicarse: Acción magnética de la tierra. Brújulas. Usos. Aplicaciones.
Electromagnetismo	Regla de Ampere. Espectros. Campos magnéticos. Usos.	Observar las múltiples aplicaciones de un electroimán-

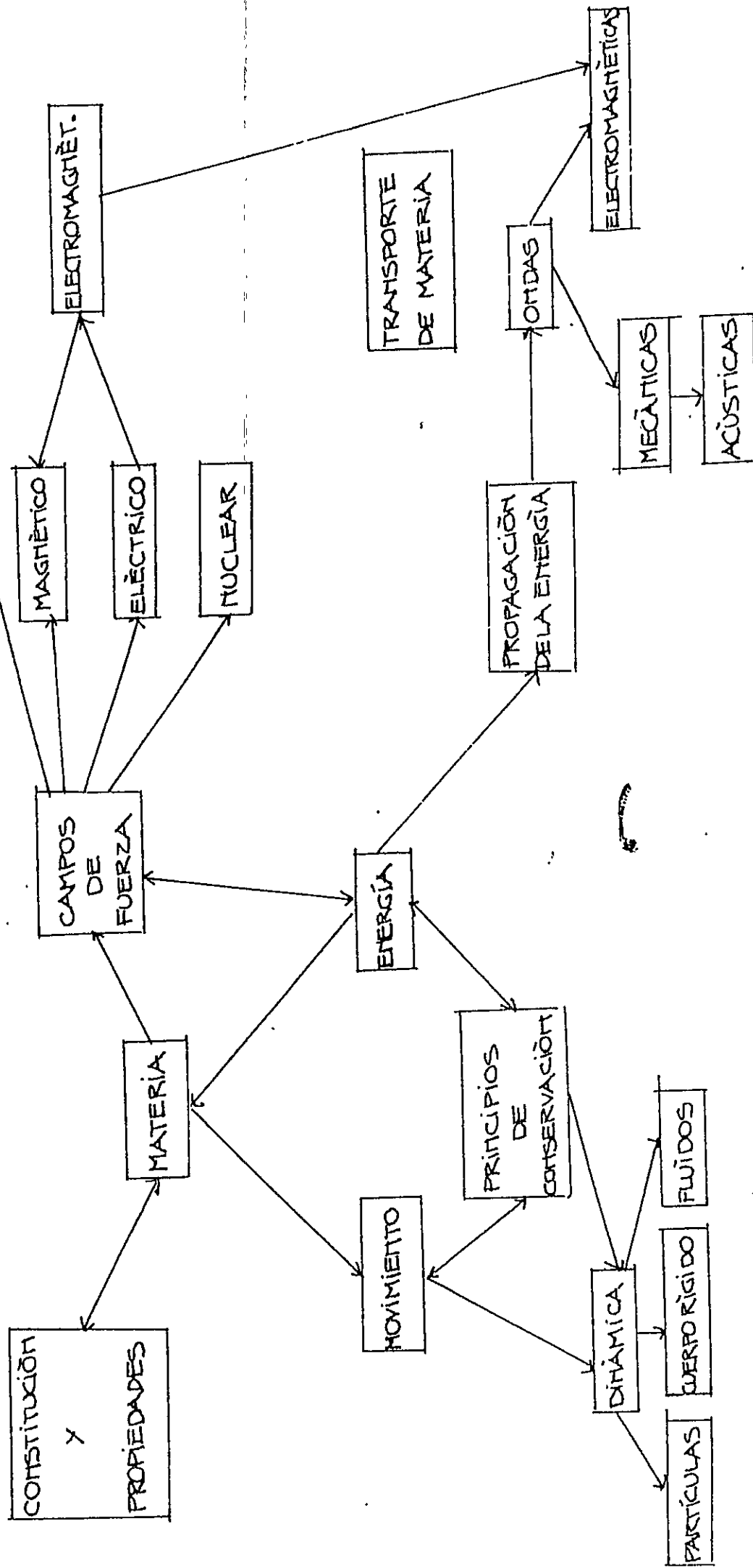


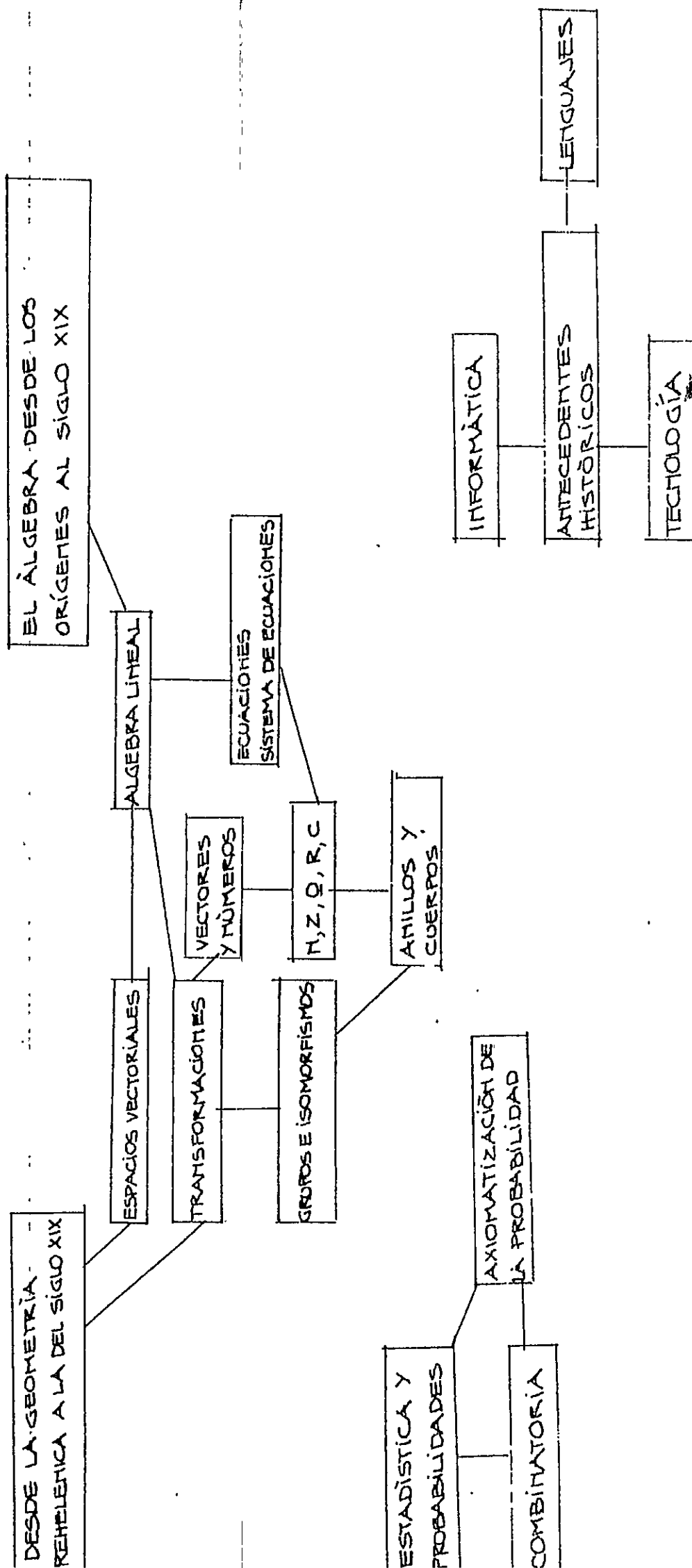
Bibliografía

- Unesco. Nuevas tendencias en la Enseñanza Integrada de las Ciencias. Volúmenes IV y V. 1980.
- Camillone, A.; Levinas, L. Pensar, Descubrir y Aprender. Buenos Aires, Aique, 1988.
- Giordan, A. La enseñanza de las Ciencias. (Mimeos). Madrid, Siglo XXI, 1985.
- Moreno Monserrat. Ciencia, Aprendizaje y Comunicación. Barcelona, LAIA, 1988.
- Driver, R. Un enfoque constructivista para el desarrollo del currículo de las Ciencias. (Conferencia). Valencia, 1987.
- Belonch, M. Por un aprendizaje constructivista de la Ciencia. España, Visor.
- Duckworth, E. Cómo tener ideas maravillosas (Mimeo). España, Visor, 1987.
- Karmiloff; Smith, A. Si quieres avanzar, hazte una teoría (Mimeo). Traducción de Juan Ignacio Pozo. (Infancia y Aprendizaje).
- Halbwachs, F. La física del profesor entre la física del físico y la física del alumno. Madrid, Siglo XXI, 1983.
- Carretero, M. Actividad humana y procesos cognitivos (Mimeo). Aprendizaje y desarrollo cognitivo, un ejemplo del trato del inútil combate. Madrid, Mayor, 1985.
- Averbuj, E. Naturalia, 6to., 7mo. y 8vo. E.G.B.. Barcelona, 1983.
- Giordan, A. Representación sobre la utilización didáctica de las representaciones. Enseñanza de las Ciencias, 1989.
- Pozo, Juan I. Aprendizaje de las ciencias y pensamiento causal. España, Visor, 1987.
- Vidarte, Katz. Química I y Química II. Buenos Aires, Colihue, 1986.
- Fernández Serventi, H. Física I y II. Buenos Aires, Losada, 1982.
- Depau; Tonelli; Cavalchino. Física IV y V. Buenos Aires, Plus Ultra, 1988.
- Fernández Serventi, H. Química IV y V. Buenos Aires, Colihue.
- Bacioli; Weits. Química IV y V. Buenos Aires, Kapelusz.

• CONCEPTO GENERAL DE FÍSICA:

- Esquema Conceptual ... CSM (para los dos años)







Provincia de Río Negro
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

38

3.3. Area de la Comunicación.



Comunicación oral y escrita

Fundamentación

Al ser el hombre un ser en comunicación, ésta puede llegar a convertirse en la gran empresa de su vida: aprender a comunicarse eficazmente, entendiendo por ello que la lengua, además de un instrumento de interacción e incluso de conocimiento, es un instrumento de poder...

"... uno no busca sólo ser comprendido, sino también ser creído, obedecido, respetado, distinguido". (Bourdieu)

¿Qué papel le cabe a la escuela en esta definición? Llevar al máximo la posibilidad de que el hablante logre, al final del ciclo medio, la competencia lingüística y comunicativa, es decir, el derecho a la palabra, al lenguaje legítimo, al lenguaje autorizado. Durante los tres años del Ciclo Básico Unificado el estudiante ha ejercido su competencia en la comunicación oral cotidiana y ha ensayado otros aspectos de la escrita. Creemos que al abordar el ciclo superior esta práctica debe profundizarse, sobre todo en el ejercicio sistemático, riguroso y muy activo de la lengua escrita.

Proponemos encarar la producción de discursos según las funciones más comunes de la lengua pero en las formas menos cotidianas; en nivel de complejidad creciente, el estudiante podrá pasar de la creación del texto de ficción (con toda la base de conocimiento técnico que necesite) al texto informativo neutro para completar su competencia con el conocimiento del discurso argumentativo.

Esta propuesta comprende los dos años del Ciclo Superior Modalizado y supone la práctica escrituraria y de la oralidad. Mediante las actividades de comprensión y producción textual desarrolladas, el alumno podrá afirmar su personalidad, acceder a los valores culturales y realizar, provisto de las técnicas adecuadas, el estudio de las demás disciplinas.

Sólo frente a las dificultades, corregidas, superadas, se internaliza la normativa. Asimismo el conocimiento reflexivo de su propia competencia lingüística y comunicativa le permitirá abordar con mayor eficacia las exigencias que la vida le demande.

EJE CONCEPTUAL	SUB-EJES	IDEAS BASICAS	CONTENIDOS SUGERIDOS
El lenguaje es el instrumento mediatizador del mundo, por lo tanto de toda disciplina y del mismo acto educativo. Cada situación comunicativa exige un acto que tiene una determinada estructura, que demanda algunos procedimientos característicos, que esta provisto de intencionalidades enunciativas, que esta expresado finalmente con los signos propios, son su valores y normas.	1.- La comunicacion requiere una competencia lingüística y comunicativa por parte del hablante.	1.- En toda emision verbal siempre hay marcas del sujeto que la produjo y que na cen de la adecuacion a la situacion comunicativa y de la intencionalidad de la expresado. Esto implica que todo hablante realiza en el proceso de codificacion una seleccion a nivel discursivo, movilizandoo sus competencias (cultural, ideológica y lingüística) con el fin de poder comunicarse eficazmente.	1.- Nocion de competencia lingüística y competencia comunicativa. Las funciones basicas del lenguaje. Distincion de generos segun su enfasis en las distintas funciones del lenguaje.
	2.- La lengua brinda la posibilidad de crear un mundo de ficcion, de juzgar esteticamente con ella, de expresar nuestra subjetividad.	2.- Comunicar los sentimientos, las emociones, las valorizaciones mas profundas es propio de la funcion expresiva del lenguaje. Pero tambien esta funcion aparece cuando el hablante crea, cuando usa esteticamente el lenguaje para producir un texto de ficcion.	2.- La funcion expresiva del lenguaje. El texto expresivo-literario. La narrativa: estructura del relato, historia narrada, discurso del narrador. La dramatiza: texto dramático y representacion escénica; estructura del proceso dramático; los personajes. La lirica: caracterizacio del hecho poetico; recursos tecnicos. La tanjafora y la gregueria.
	3.- La lengua nos permite representar	3.- El acto de informar se relaciona con contenidos	3.- Tecnicas de trabajo intelectual para la comprension



EJE CONCEPTUAL	SUB-EJES	IDEAS BASICAS	CONTENIDOS SUGERIDOS
(continuacion)	el mundo que nos rodea a traves de la palabra.	que tienen que ser comunicados, los cuales son siempre simbolos de las cosas o de los sucesos. Para que el acto informativo sea eficaz es necesario tener en cuenta la situacion comunicativa, el papel social y simbolico que cumple tanto el emisor como el receptor, el interes por informar y ser informado, y la construccion de un mensaje claro y estructurado de manera coherente.	del texto informativo. El discurso informativo: organizacion externa e interna; rasgos linguisticos; procedimientos de predicacion. Principales estructuras textuales: definicion denotativa, taxonomia, cronologia, descripcion, informe. Grados de neutralidad del discurso informativo.
	4.- La lengua nos da la posibilidad de ejercer el poder sobre los demas.	4.- El arte de persuadir mediante el lenguaje implica un discurso que se construye sobre la base de argumentos, refuerzos, operadores, carga emotiva sobre el lenguaje, con la intencion de convencer e influir.	4.- Tecnicas de trabajo intelectual para la comprension de textos provenientes de la literatura de ideas. El texto argumentativo: rasgos formales y procedimientos linguisticos de enunciacion. Principales especies de la literatura de ideas: polemica, refutacion, controversia, inventiva, manifiesto, panfleto, ensayo.

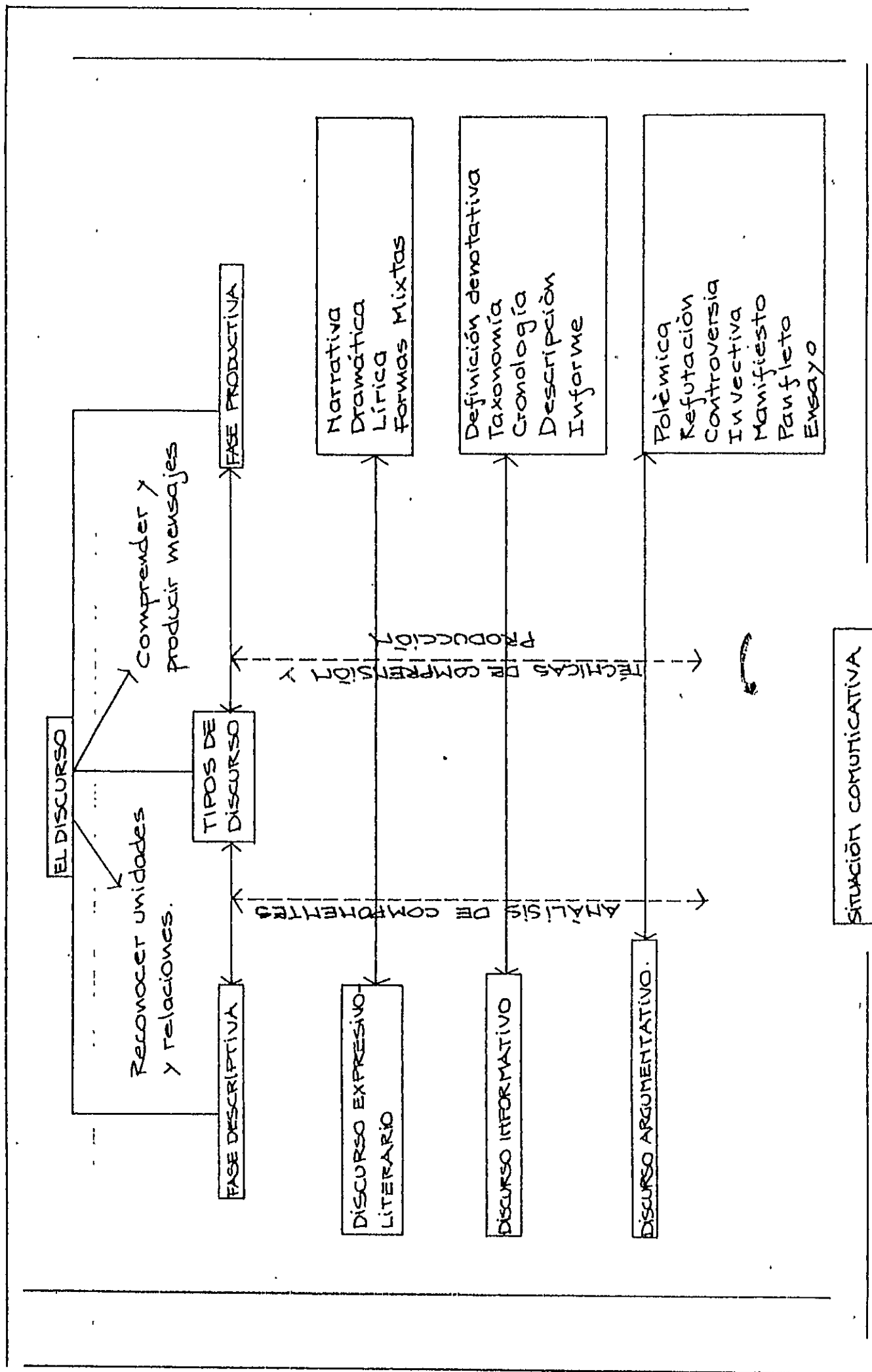


Bibliografía Consultada

- Arnoux, Elvira N. de y colaboradores. Curso completo de elementos semiología y análisis del discurso. Fascículos 1, 2, 3 y 4. Buenos Aires, Cursos Universitarios, 1986 y 1987.
- Bratosevich; Rodríguez. Expresión oral y escrita. Buenos Aires, Guadalupe, 1975.
- Barthes, Roland. Introducción al análisis estructural del relato. En: Análisis estructural del relato. Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1987.
- Copi, Irving. Introducción a la lógica. Buenos Aires, Eudeba, 1984.
- Carpinetti, Rosa. El texto informativo y el esquema de contenido. Buenos Aires, Plus Ultra, 1984.
- Rosetti; Martínez. El discurso informativo de grado. Buenos Aires, Kapelusz, 1985.
- Soler, Luis. Comprensión de textos. Buenos Aires, Aragón, 1977.
- Petruzzi; Silvestri; Ruiz. Lengua y literatura III. Libro del Profesor. Buenos Aires, Colihue, 1988.
- Pacho García, S.; Molina B. Lengua y literatura II. Buenos Aires, Docencia, 1984.
- Lagnanovich, David. Hacia una teoría del ensayo americano. Chile. Acta Literaria, 1987.
- Negre, J. Técnicas de expresión. Barcelona, Vox, 1973.
- Paglisi, L. La literatura de ideas en América Latina. Buenos Aires, Colihue, 1987.



• COMUNICACIÓN ESCRITA Y ORAL





Literatura, Arte y Sociedad

Fundamentación

Según Grunbrecht (1978), la función global de la comunicación es la apropiación del mundo, es decir la transmisión de un saber acerca de los fenómenos tematizados que es requisito de nuestra conducta y de nuestro accionar en el mundo. Si asumimos esta concepción es posible entender la función propia de la comunicación estética como un subtipo de dicha función y buscar uno de sus rastros distintivos en un modo específico de "apropiación del mundo" que es analizable tanto en el nivel de la cognición como en el de la emoción (Rivarola de Reiz, 1989).

Las expresiones artísticas son proyecciones de un estado de conciencia colectivo en el que confluyen factores políticos, económicos, sociales y religiosos, por eso creemos que a través del arte y la literatura el estudiante del Ciclo Superior Modalizado logrará conceptualizar más elementos que le permitirán comprender el mundo en que vivimos.

Si bien sabemos que hay hitos fundamentales en la historia de la humanidad que hemos recibido como herencia, tales como la antigüedad clásica que modeló un concepto del hombre en relación con su entorno natural, social y religioso; la Edad Media que aprovechó el vagaje intelectual del mundo clásico y lo fundió en moldes cristianos; el Renacimiento que recuperó el legado de la antigüedad grecolatina y elaboró una concepción del mundo y del hombre cifrada en la avidez del conocimiento y en el protagonismo del individuo; creemos que el buceo en el arte y la literatura debe centrarse, para nuestro alumno de cuarto y quinto año, en el vertiginoso proceso que se inicia con el Romanticismo y que se precipita después de la guerra de 1914.

Dos motivos nos inclinan a esta opción: el primero es que sólo a partir del siglo XIX la competencia cultural que compartimos nos permite vivir, comprender y recrear los productos estéticos; y el segundo, que sólo si se le indica expresamente, profesores y que nos impide avanzar "en el desarrollo del programa" más allá de la tercera unidad.

Esta propuesta supone asimismo un desafío al estudiante y al docente: la necesidad de transitar constantemente de la pintura a la música, de la arquitectura a la literatura, de la escultura a las nuevas formas de comunicación estética que el mundo nos brinda, en especial, el cine. Recordamos que la noción de intertextualidad se hace indispensable en el tratamiento de los contenidos sugeridos y propone reconocer en el producto estético, en especial en el discurso literario, la red de conexiones que lo generan.

Finalmente, sugerimos abordar el complejo mundo de los medios de comunicación social, ya que obviarlo sería no comprender su insidencia en los cambios de la cultura contemporánea.



EJE CONCEPTUAL	SUB-EJES	IDEAS BASICAS	INTENIDOS SUGERIDOS
El arte es un sistema modalizador secundario: sobre los modelos del mundo elaborados por la conciencia del hombre, cada cultura y cada época construyen sus modelos artísticos. Las expresiones artísticas a través de los siglos XIX y XX se ha comunicado, nos permite comprendernos y comprender el mundo en que vivimos.	1.- El hombre del Siglo XIX vive en un mundo que comienza a cambiar vertiginosamente, descubre y siente que este no es ni fino ni inmutable. Necesita afirmar su individualidad y encontrar nuevos caminos de expresión	1.- Frente al mundo ordenado por la racionalidad clásica, el hombre del Siglo XIX se vuelve sentimental y centra su mundo en el yo, el individualismo y el egocentrismo. En el arte esta actitud se expresa a través de la rebeldía hacia todo lo heredado en cuanto a lo formal en la exaltación de los sentimientos, la búsqueda obstinada por la originalidad y, frente a una realidad hostil, en la evasión del mundo.	1.- Ruptura del modelo clásico: - en la forma. - en los temas: aparición de lo social, lo fantástico, lo policial, la ciencia ficción Surgimiento de las literaturas nacionales: Lo americano como original. El color local. Lo histórico y popular. Novela realista y naturalista europea. El teatro de sentido social. Narrativa regionalista americana. Los primeros "ismos".
	2.- La literatura y el arte testimonian las convulsiones de un siglo en crisis: desarrollo de la técnica, masificación social, renovación de las costumbres sin menospreciar los viejos y nunca desechados misterios del mundo	2.- Al finalizar la primera guerra mundial el hombre siente que el mundo se ha roto. Los valores que lo regían han sido destruidos. Por eso necesita experimentar en la creación para buscar otros valores; se burla de todas las convenciones, hace alarde de emancipación y desafía su sociedad a través de nuevos ámbitos, planes y soluciones estéticas	2.- Los "ismos".. Desarrollo del cine. La narrativa contemporánea. El teatro: libertad formal y escénica; diversificación temática y técnica.
	3.- La literatura y el arte latinoamericano	3.- América Latina surge como una clara identidad artística	3.- América Latina en el arte. Diversidad en el discurso estético

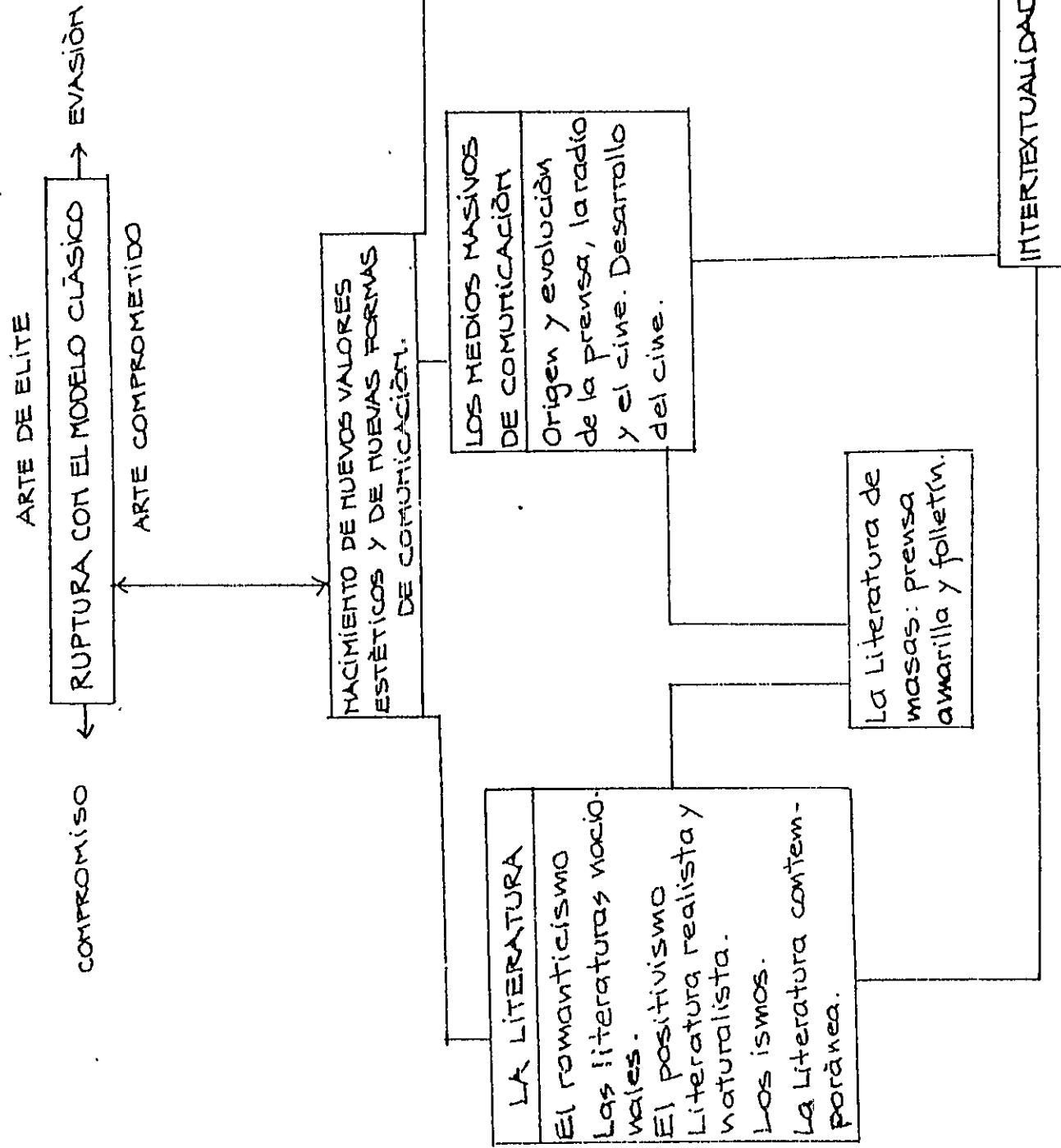
EJE CONCEPTUAL	SUB-EJES	IDEAS BASICAS	CONTENIDOS SUGERIDOS
(continuacion)	canos contemporaneos constituyen la plasmacion a nivel estetico de la organizacion y estructura historia en el continente.	tistica. Sus creadores lo-gran la sintesis de conflictos y las vertientes que los constituyeron historicamente: lo indigena, lo africano, lo europeo aparecen ahora como rasgo propio del continente, sumados a formas universales de expresion.	tico Latinoamericano. El "boom" de la narrativa. El avance de la literatura popular de la industria de masas. Superaion y sintesis de las vanguardias en el arte. Arte puro y arte con compromiso social. La intertextualidad.
	4.- Los medios masivos de comunicacion que se desarrollan y perfeccionan en el Siglo XX, modifican los contenidos de la cultura moderna y transforman los modos de incorporacion de los individuos a la sociedad.	4.- Por su funcion sintetizadora los medios de comunicacion social crean y recrean nuevas formas y nuevos lenguajes.	4.- Origen y evolucion de la prensa, el cine, la radio y la television. Las innovaciones tecnicas de los medios. El lenguaje de los medios. El lenguaje de la imagen. Homogeneizacion. Estereotipacion. Sincretismo. El contenido de los mensajes de los medios. Analisis del discurso de la imagen. La historieta: poderes y limites. El genero rosa: fotonovela, radioteatro, telenovela. El mensaje sentimental. Publicidad y propaganda. Apologistas y detractores de los mensajes de los medios. Cultura de elites, popular y de masas.



Bibliografía

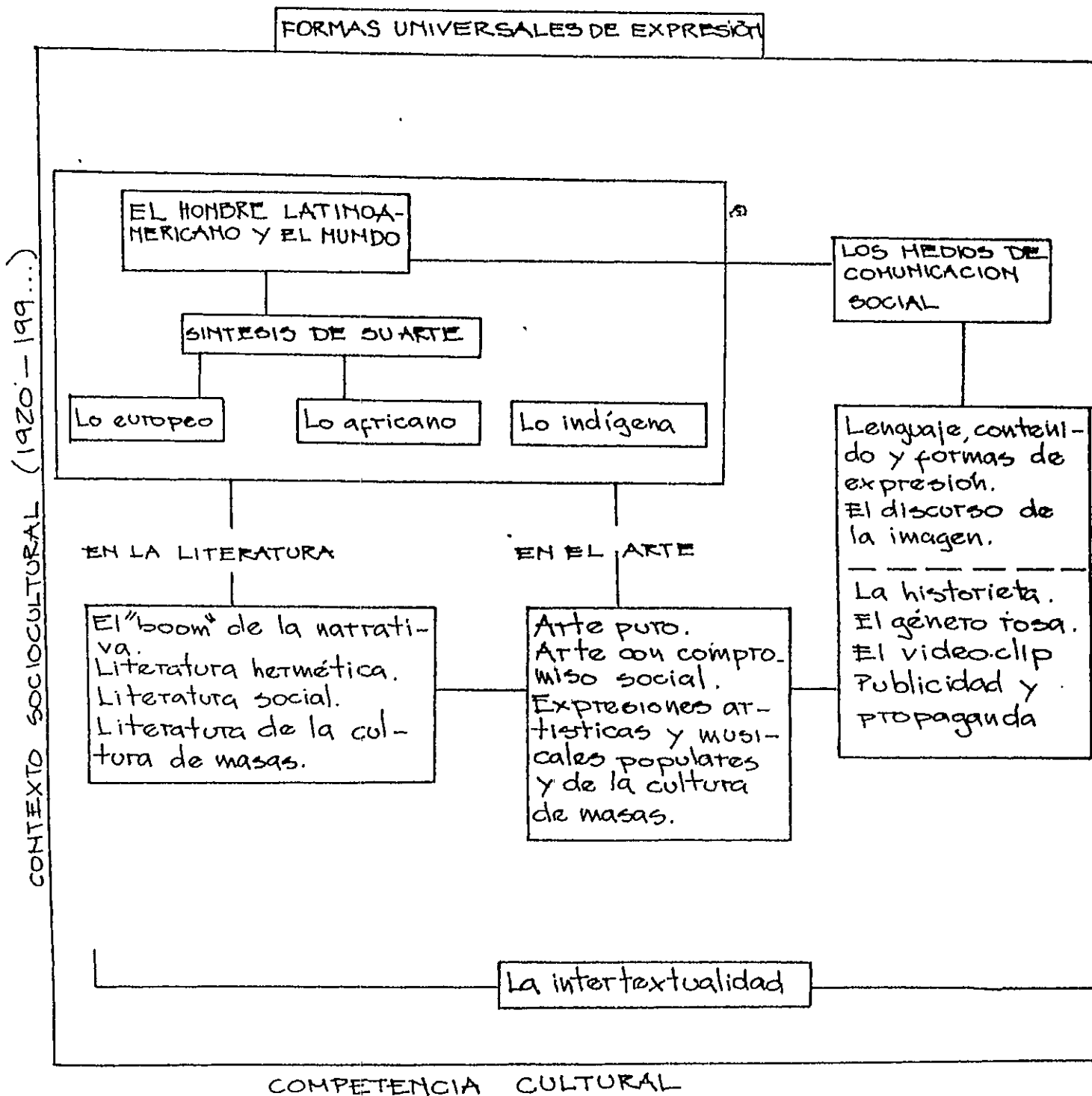
- Hauser, Arnold. Historia social de la literatura y el arte. Tomos II y III. Madrid, Punto Omega/Guadarrama, 1969.
- De La Torre, Guillermo. Historia de las literaturas de vanguardia. Madrid, Punto Omega/Guadarrama, 1971.
- Rivarola de Reiz, Susana. Teoría y análisis del texto literario. Buenos Aires, Hachette, 1989.
- Lacau; Rosetti. Antología I, II y III. Buenos Aires, Kapelusz, 1970.
- Altamirano; Sarlo. Literatura y sociedad. Buenos Aires, Hachette, 1987.
- A. Candido; Gutiérrez Girardot y otros. La literatura latinoamericana como proceso. Buenos Aires, C.E.A.L. (Bibliotecas Universitarias), 1985.
- Historia de la Literatura Argentina. Buenos Aires, C.E.A.L. s/f.
- Historia de la Literatura Universal. Buenos Aires, C.E.A.L. s/f.
- Huygne, R. El arte y el hombre. México, Larousse, 1966.
- Eco, Umberto. Apocalípticos e integrados. Barcelona, Lumen, 1968.
- Enciclopedia de los grandes fenómenos de nuestros tiempos. Buenos Aires, C.E.A.L., 1975.
- Masotta, O. Lenguaje y comunicación social. Buenos Aires, Nueva Visión, 1976.
- Fernández Moreno y otros. América Latina en su literatura. México, Siglo XXI, 1973.
- Gubern, R. Literatura de la imagen. Barcelona, Salvat, 1973.
- Masotta, O. La historia en el mundo moderno. Barcelona, Paidós/Studio, 1982.
- Baudrillard, Jean. El sistema de los objetos. México, Siglo XXI, 1979.
- Bentolila, A. Aportes de la semiología al análisis publicitario. Buenos Aires, Biblos, 1985.
- Eco, Umberto. La estructura ausente. Barcelona, Lumen, 1973.
- Peninou, G. Análisis de las imágenes. Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1972.
- López Fumarejo, I. Aproximación de la telenovela. Madrid, Cátedra, 1987.

• LITERATURA, ARTE Y SOCIEDAD





LITERATURA, ARTE Y SOCIEDAD





Provincia de Rio Negro
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

402

3.4.- Matemática



El aprendizaje de la Matemática en el Ciclo Superior

La historia de la Matemática nos muestra como los conceptos surgieron de necesidades prácticas de la vida social y del resultado del análisis y generalización de esa inmensa cantidad de experiencia, como respuestas a preguntas presentadas por otras ciencias o como resultado de la reflexión sobre conceptos ya existentes de la misma ciencia.

La Matemática como ciencia es un producto y un proceso. Como producto es un conjunto coherente y sistemático de conocimientos presentados deductivamente, en continuo crecimiento. Este crecimiento implica, por un lado, el desarrollo de nuevos contenidos que ramifican los existentes y, por otro, la unificación de los conocimientos diversificados. Este cuerpo de conocimientos está relacionado, tanto en otras áreas científicas, como con los desarrollos tecnológicos, y crece en función de problemas intrínsecos (de la Matemática misma) y de problemas extrínsecos (surgidos de la sociedad, de otras ciencias o de la tecnología). El crecimiento de los contenidos matemáticos constituye precisamente el resultado de lo que es la Matemática como proceso: un proceso inductivo-deductivo de investigación de problemas.

La enseñanza de la Matemática en la escuela media debe estar en correspondencia con los progresos de la ciencia, de la técnica y de la cultura para que el estudiante después de dejar la escuela sea capaz en el plazo más corto posible de iniciarse en un trabajo cualquiera o de continuar sus estudios en un nivel superior.

En la pretensión de enseñar Matemática "para todos" en un C.S.M., el objetivo debería ser la iniciación del alumno en los principios del trabajo "matematizante" y de la aplicación de conocimiento matemático ejercitado sobre unos pocos ejemplos no triviales cuidadosamente elegidos en distintos dominios con una finalidad metodológicamente formativa y no directamente práctica.

Las Matemáticas deberían aplicarse sobre todo en situaciones naturales, "en dominios exteriores a ellas, en los que aparece un problema "de verdad" para cuya solución es necesario el método matemático o bien una teoría matemática previamente conocida.

Para lograr que el alumno aprenda Matemática se

hace necesario que este aprendizaje tenga sentido.

- " El sentido de un conocimiento matemático se define:
- no sólo por el conjunto de situaciones donde este conocimiento es realizado como teoría matemática; no sólo por el conjunto de situaciones donde el sujeto lo ha encontrado como medio de solución.
 - sino también por el conjunto de concepciones que rechaza, de errores que evita, de economías que procura, de formulaciones que retoma".

La cuestión esencial de la enseñanza de la Matemática es entonces: como hacer para que los conocimientos enseñados tengan sentido para el alumno.

El conocimiento matemático tendría sentido en tanto pueda ser contextualizado, es decir en tanto sirva como herramienta para resolver un problema de la propia disciplina o de otra disciplina.

La historia de la Matemática ofrece numerosos ejemplos significativos para ser propuestos a los alumnos, quienes de este modo tendrían acceso además a la génesis de los conocimientos.

En el Ciclo Básico Unificado el alumno ha aprendido a operar con nuevos conocimientos y a perderle el miedo a muchas situaciones que le han interesado y le han sido presentadas de manera natural ejercitando y usando todas las herramientas a su alcance sin preocuparse demasiado de sistematizaciones o coherencias con sistemas preestablecidos.

La enseñanza de la Matemática en el C.B.M. debería mostrar al alumno una visión general de la Matemática como disciplina científica a partir de su construcción histórica y de los amplios campos de aplicación.

Hay que enseñar a recapacitar, ordenar y pulir todo lo aprendido, para seguir adelante con bases más firmes y poderosas. La ordenación de conocimientos debe ser siempre posterior a la adquisición de los mismos.

Conviene, entonces, iniciar una sistematización y formalización de la Matemática para que el alumno se familiarice con el método de las matemáticas y con alguna de sus realizaciones modernas.



Algunas consideraciones generales acerca de la
selección de contenidos

Los contenidos se seleccionan teniendo en cuenta las perspectivas sociológicas, epistemológicas y psicológicas.

La perspectiva sociológica ayuda a determinar contenidos socialmente válidos que los alumnos deben incorporar para ser miembros activos de la sociedad.

La perspectiva epistemológica contribuye a dar cuenta de la estructura interna de la disciplina y del mapa de relaciones entre los diferentes contenidos.

La perspectiva psicológica considera la estructura cognitiva del sujeto que aprende.



EJE CONCEPTUAL	IDEAS BASICAS	CONTENIDOS SUGERIDOS
La construcción histórica de la matemática posibilita su construcción como ciencia formal.	Los espacios vectoriales vinculan el álgebra y la geometría. La introducción de dichos espacios en el álgebra lineal simplifica las demostraciones haciéndolas a la vez intuitivas y rigurosas.	La evolución de las ideas matemáticas en lo referente a la geometría. La evolución de las ideas matemáticas en el campo de la aritmética. Estructuras algebraicas: grupo, anillo, cuerpo. Anillo de polinomios. La evolución de las ideas algebraicas. Sistema de ecuaciones e inequaciones La interrelación entre la geometría y el álgebra: espacios vectoriales. La estructura del espacio vectorial.
	La estadística y la probabilidad constituyen herramientas indispensables para tomar parte activa en el mundo de hoy. La continua interacción del pensar probabilista de a estadística con el pensar determinista de la matemática es altamente formativa.	La estadística como probabilidad empírica. Combinatoria y su aplicación a las probabilidades. Axiomatización de la probabilidad. Función de probabilidad. Esperanza matemática. Varianza y desviación media cuadrática.
	La informática comporta interacciones particulares entre lógica, lenguaje y técnica conducentes a modelos propios y que no se reducen a modelos matemáticos o lógicos.. Se constituye además en un poderoso instrumento para el desarrollo del pensamiento formal y el avance de otros campos de conocimiento.	Historia de los lenguajes. Estructura básica de las computadoras. La computadora como instrumento para resolver problemas matemáticos.



Bibliografía

- Piaget, J., y otros. La enseñanza de las matemáticas modernas. Buenos Aires, Alianza.
- Alesandrov, A.D., Kolmogorov, A.N.; Laurentien, M.A, y otros. La matemática: su contenido, métodos y significado. Buenos Aires, Alianza.
- Santalo, Luis A. La enseñanza de la matemática en la escuela media. Proyecto CINAÉ.
- Programa para el mejoramiento de la enseñanza de la ciencia en la escuela secundaria. Conicet-Senoc, 1981.
- Revista de Educación matemática. Unión Matemática Argentina. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Matemática, Astronomía y Física.
- Charney, Roland. Aprender (por medio de) la resolución de problemas. Grand nº 42. Traducción I.P.E.A. Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Rogalski, J. Acquisition de savoirs et de savoir faire en informatique. Cahier de Didáctica des Mathématiques, nº 43, 1987.



Provincia de Rio Negro
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

408

3.5. Los idiomas extranjeros en el Ciclo Superior.



Los Idiomas Extranjeros en el Ciclo Superior Modalizado.

1 - Objetivos.

Los propósitos para incluir un idioma extranjero en el curriculum del nivel medio pueden ser, entre otros:

- a) Promover el crecimiento y el enriquecimiento de la personalidad.
- b) Permitir la comunicación con el resto del mundo.
- c) Capacitar al alumno para obtener una actualización profesional o laboral permanente en concordancia con los avances tecnológicos y científicos a nivel mundial, para su posterior adecuación a las necesidades nacionales y regionales.

Al formular los objetivos desde el punto de vista de las necesidades de los alumnos, encontramos que durante los primeros años del nivel medio, el uso que éstos harán del lenguaje en la vida cotidiana no es inmediato. Y si bien otro idioma, aparte de la lengua materna, les permite tener acceso a otra perspectiva socio-cultural que por contraposición les podrá ayudar a reflexionar sobre su propia visión del mundo, el uso real del idioma extranjero es un objetivo diferido y su enseñanza forma parte de la formación integral de los educandos.

Por el contrario, en cuarto y quinto años el alumno recibe una formación más específica tendiente a integrarlo a las crecientes necesidades de la región, de modo tal que el manejo de bibliografía extranjera se hace imprescindible para desempeñarse más eficientemente en el campo laboral o en la continuación de los estudios.

De lo expresado se desprende que la enseñanza de los idiomas extranjeros en el Ciclo Superior Modalizado debe estar dirigida a la consecución de objetivos específicos, en este caso fundamentalmente la lectura y comprensión de textos auténticos en idioma extranjero relacionados con la modalidad u orientación elegida. Para ello no basta con presentar al alumno contenidos lingüísticos o vocabulario especializado, sino que es necesario desarrollar prioritariamente estrategias de lectura a partir de las técnicas de lectura proporcionadas por el profesor, tales como:

- 410
- identificación de ideas principales y secundarias.
 - búsqueda de información específica.
 - deducción del significado de palabras desconocidas a través de marcas tipográficas del contexto lingüístico, de ilustraciones, etc.
 - interpretar el valor comunicativo del discurso, etc.

Ello implica un enfoque cognitivista del aprendizaje en el cual el alumno es visualizado como el protagonista del proceso de aprendizaje. Este proceso se promueve cuando el alumno no es considerado un recipiente de conocimientos sino el constructor de los mismos a través de la resolución de problemas con la guía del profesor.

Este enfoque permite una enseñanza más individualizada, dado que es posible trabajar en una misma clase con alumnos de distintos niveles de conocimiento (inicial-intermedio-avanzado) asignando a cada uno o a cada grupo actividades diferentes. Gradualmente, y en la medida en que el alumno depende cada vez menos del profesor, éste va adquiriendo la autonomía de lectura necesaria para su futuro desempeño.

2 - Enfoque del lenguaje y contenidos lingüísticos a incluir en el programa.

En la historia de la enseñanza de los idiomas extranjeros generalmente se ha sobredimensionado la importancia de la gramática en detrimento de los otros aspectos de la conducta lingüística. Esto ha llevado a creer que sólo una vez consolidadas las distintas estructuras gramaticales el alumno podrá comprender un texto o comunicarse oralmente. Es ésta una concepción estructuralista y atómico-cista del lenguaje que implica que éste es una suma de partes. Sin embargo, desde un punto de vista comunicativo, resulta evidente que el lenguaje es un todo mayor que la suma de sus partes, dado que en la comunicación real entran en juego todos los aspectos del idioma: formales, conceptuales y pragmáticos. Es decir que conocer las estructuras gramaticales no implica saber utilizarlas en situaciones reales. Es necesario, por consiguiente, enfrentar al alumno desde el principio con textos auténticos, pues sólo a través de ellos podrá visualizar el lenguaje como un todo integrado.



Siempre considerando el lenguaje desde un punto de vista comunicativo, la enseñanza de los idiomas extranjeros con propósitos específicos no debe equipararse a la enseñanza de un vocabulario o de estructuras gramaticales especiales, dado que si bien ciertas expresiones, estructuras o vocabulario son más frecuentes en las ciencias o en la tecnología, no se debe considerar un idioma diferente o especial.

El discurso científico es universal en el sentido que todos los científicos hacen generalizaciones, comparaciones, describen procesos, dan instrucciones, etc. en los textos o informes que realizan. El alumno, a través de las distintas disciplinas del currículum, tiene conocimiento de este tipo de discurso y de las formas que le son propias. Sólo necesita conocer de qué forma se expresan estas mismas funciones en el idioma extranjero.

3 - Selección del idioma extranjero a ofrecer.

El idioma extranjero a enseñar estará determinado por la modalidad elegida por el alumno. Es decir, por ejemplo, para una orientación en ciencias naturales deberá ofrecerse el idioma inglés, en tanto que el francés deberá enseñarse si la orientación escogida es pedagogía.

La modalidad determinará, asimismo, cambios relativos en el programa, es decir, el énfasis en algunos ítems en lugar de otros.

4 - Programa sintético.

Teniendo en cuenta los aspectos mencionados, se ha elaborado el siguiente programa para cuarto y quinto años.

A continuación se desarrolla el programa para cuarto año. Las estructuras gramaticales se presentan en castellano a modo indicativo, pero al efectivizarse el programa se deberán aclarar las formas correspondientes a cada idioma.

Cuarto Año

Unidad I: Descripción de objetos.

412

Unidad II: Clasificación.
Unidad III: Instrucciones.
Unidad IV: Relato.

Quinto Año

Unidad I: Definición, clasificación y ejemplificación.
Unidad II: Generalización.
Unidad III: Descripción: de funcionamiento, de procesos.
Unidad IV: Relatos.
Unidad V: Comparación.
Unidad VI: Explicación.

5. Programa analítico para Cuarto Año
(ver a continuación)

6 - Frecuencia del dictado de clases.

Es aconsejable implementar el dictado del idioma extranjero con propósitos específicos con una frecuencia de dos veces a la semana, en bloques de 30 minutos.

7 - Recursos materiales a utilizar.

- + Publicidades.
- + Ciertos embalajes, marcas registradas.
- + Tablas, figuras, mapas, esquemas, planos.
- + Historietas.
- + Subtítulos de películas.
- + Textos con símbolos (matemáticas, química).
- + Horarios, tarifas, boletos.
- + Menús.
- + Acertijos, palabras cruzadas.
- + Membretes, etiquetas.
- + Tarjetas de presentación personal, de instituciones,



empresas.

- + Inscripciones en ropa, discos, cassettes, videos.
- + Tarjetas de computadora.
- + Monitor de computadora.
- + Formularios, documentación comercial (facturas, recibos)
- + Poesías.
- + Recetas.
- + Agendas.
- + Proverbios, dichos (sabiduría popular)
- + Correspondencia: sobre y carta, sello.
- + Libros: tapa, contratapa, página de publicación (lugar, editor, fecha, etc.), índice temático, bibliografía, prefacio, introducción, anexos (glosario, etc.).
- + Diarios: avisos clasificados, solicitadas, editorial, portada.
- + Revistas.
- + Diccionario.

CUARTO AÑO	TIPOS DE TEXTOS
UNIDAD I: Descripcion de objetos: el sustantivo, el adjetivo, formacion de palabras, orden de la frase nominal, numeros; preposiciones; presente (activo) Tecnicas de lectura: identificacion de cognados, palabras conocidas, captacion de significados a traves de marcas tipograficas, contexto linguistico, asociacion con imagenes. Produccion escrita minima: (ejemplo: completar tablas, producir tarjetas de presentacion)	Ciertos embalajes, marcas registradas, horarios, tarjetas de presentacion, inscripciones en discos, programas, menus, etiquetas, tablas, mapas. Descripcion de, por ejemplo, animales, clima, estaciones.
UNIDAD II: Clasificacion: presente (activo y pasivo) Ejemplo: se divide/clasifica en... : puede dividirse/clasificarse en... Tecnicas: Las tecnicas de lectura se iran ampliando en cada unidad, siempre retomando las anteriores. Organizacion textual, relaciones anaforicas (terminos que anuncian la clasificacion y/o que la retoman) Marcas tipograficas de la clasificacion (Por ejemplo: guiones, enumeracion)-Scanning. Produccion: Completar o realizar una tabla a partir de la informacion en el texto o un texto a partir de un diagrama.	- Prospectos, folletos, programas de espectaculos, indices, taxonomias zoologicas, etc.
UNIDAD III: Instrucciones: imperativo, verbos modales: poder, deber. infinitivo; proposito (para); medio (por medio de/mediante, gerundio); indicadores de secuencia (primero, luego, etc.) Tecnicas: idem anteriores, discriminar propositos de instrucciones, inferir proposito no explicito. Produccion: transformar un texto con instrucciones indirectas	-recetas de cocina, instrucciones de uso (ej.: prospectos farmacologicos, indicaciones medicas), de manualidades, regimenes, ejercicios fisicos, juegos de salon, experimentos en quimica, biologia.



CUARTO AÑO (	) TIPOS DE TEXTOS
tas en un listado secuencial de instrucciones directas. UNIDAD IV: Relato; marcadores temporales, fechas, relaciones anafóricas (de tiempo) nóminas de simultaneidad o secuencia, presente, pasado. Técnicas: Discriminación e identificación de ideas principales y secundarias, Skimming. Producción: redactar una biografía empleando marcadores temporales, a partir de un listado de datos. A partir de instrucciones, elaborar un relato.	-biografías, textos de historia, poesías, relatos de experimentos.- 3

En el marco filosófico del C.E.U., la enseñanza de la Educación Física apuntó a lograr un giro sustantivo en el enfoque que tradicionalmente orientaba la práctica pedagógica de esta disciplina.

Coincidente con los postulados de la reforma del Nivel Medio que enfatizan la necesidad de desarrollar la creatividad, la Educación Física se orientó en función de esta meta en vez de continuar centrada exclusivamente en el logro de la eficacia a través de mayor rendimiento físico.

Además, teniendo en cuenta que la reforma del Ciclo Básico Unificado apunta a la democratización del sistema, esto supone que el área de Educación Física ofrezca efectivamente las mismas posibilidades de participación para todos los alumnos, abandonando un criterio selectivo que por priorizar los mejores rendimientos incorporaba a determinadas tareas sólo a los mejores.

Desde esta perspectiva, el enfoque en Educación Física deberá tener en cuenta las características psicofísicas y socio-afectivas del adolescente, ya que no podemos desconocer que existe una reelaboración del esquema corporal en este período. Lo anterior cobra relevancia determinante y puede decirse que el adolescente en momentos distintos de su edad cronológica, en el orden físico, "soporta un brusco crecimiento que cambia su esquema corporal y lo obliga a constantes esfuerzos de adaptación frente a ese cuerpo que crece día a día". (M. Giraldes)

Así, el cuerpo mantiene una íntima relación con el entorno, espacio y objetos que en él se encuentran, los que junto con el tiempo, forman una trilogía importante en esa comunicación con el afuera (entorno).

Todo esto sumado a los acuerdos entre determinados grupos (reglas) que forman la base de todos los deportes (comunicación convencional y compleja)-(Doc. Bariloche). Este concepto lo reafirma Giraldes al decir que "a partir del conocimiento del propio cuerpo e desarrollo conduce a la estructuración del esquema corporal y finalmente al dominio del medio ambiente próximo y lejano".

Esto no supone dejar de lado algunos agentes de la Educación Física para apropiarse de otros, sino cambiar el enfoque de lo hecho con anterioridad para llegar quizás a la misma meta por un camino más

allanado por el alumno.

- Sería necesario entonces buscar un equilibrio entre la formación física básica, la educación del movimiento, el rendimiento y la creatividad, sin olvidar uno en perjuicio de los otros.

EDUCACION FISICA EN EL CICLO SUPERIOR MODALIZADO

Del análisis de las propuestas de Educación Física para el Ciclo Básico Unificado, surge que las mismas se fundamentan:

- en una acción sistemática, realizada desde el enfoque psicomotor hacia lo cognitivo y socio-afectivo, en el marco de la incorporación de la materia al Área de Comunicación y Expresión, con sentido permanente y para todos.
- en el desarrollo evolutivo del alumno, que en este período, transita el proceso vital de transformación psicofísica.
- en el mensaje de los elementos teóricos básicos sobre: los aspectos orgánico funcionales, el desenvolvimiento del propio organismo en relación con las actividades físicas y los fundamentos técnicos que sustentan las distintas disciplinas deportivas.
- en la necesidad de desarrollar la práctica de actividades deportivas y recreativas en función del resguardo de la salud y el acrecentamiento del vínculo social que la actividad física le significa.

Estos aspectos, en síntesis, constituyen la formación física de base y el dominio de los elementos fundamentales a nivel corporal y espacio temporal, como la plataforma que le permita avanzar en el desarrollo del movimiento expresivo; e incursionar en la técnica deportiva.

En la medida en que, desde la perspectiva del área psicomotriz se ha logrado la integración con las áreas cognoscitiva y socio-afectiva, estará dado el marco adecuado para consolidar y profundizar la propuesta de Educación Física en el Ciclo Superior Modalizado.

Por lo anterior la propuesta de Educación Física para esta última etapa del Nivel Medio deberá tener sentido y continuidad con los aspectos que necesariamente, se vienen trabajando en el Ciclo.

Básico Unificado.

Es importante que esta propuesta sea lo suficientemente amplia y logre, a la vez, insertarse en los lineamientos del Ciclo Superior y contener los diversos agentes de la Educación Física, lo que ha de hacerla más atractiva, completa y acorde al nivel que los mismos alumnos requieren.

A partir de lo puntualizado, cabe aclarar que es conveniente manejarlo en términos de un equilibrio que permita atender los distintos aspectos que hacen a la formación del alumno en el Ciclo Superior Modelizado.

El lineamiento curricular deberá tender a:

- Sistematizar la Educación Física en esta etapa del Nivel Medio.
- Adecuar la propuesta a la realidad en la que ha de concretarse.
- Acompañar el desarrollo evolutivo del alumno.
- Continuar el enlace del Área psicomotriz con lo cognitivo y socio-afectivo.
- Revisar las metodologías y estrategias que permitan, a partir de criterios claros, concretar el cambio que se pretende.

CONSIDERACIONES SOBRE LOS CRITERIOS DE SELECCION DE CONTENIDOS

La selección de contenidos ha de ser congruente con los criterios señalados respecto de la Educación Física en esta etapa. Es necesario y es posible, plantear aquellos que verdaderamente articulen con lo verdaderamente expuesto.

Esto significa, incorporar los avances de lo que denominamos la Educación Física con enfoque psico-motor a partir de las corrientes de la educación psicomotriz, los métodos de la educación por el movimiento, etc., pero no como único camino, sino integrado a los demás agentes de la Educación Física.

Avanzamos así, en el sentido de atender a la combinación de formas cada vez más complejas e interesantes, que permitan al alumno

479
buscar, crear, resolver situaciones en las cuales, necesariamente, han de intervenir siempre el cuerpo, el espacio y el tiempo. También se pretende plantear y resolver situaciones de movimiento en relación con los objetos.

Por último, apuntar a favorecer el conocimiento y manejo de los fundamentos de los deportes sin pensar únicamente en función de la competencia.

Cabe señalar una vez más, que no se debe quitar valor a los agentes propios de la Educación Física, que de ninguna manera han perdido vigencia, sino por el contrario, requieren armonizar con los aspectos que en los últimos años han acentuado las nuevas corrientes y a las cuales se ha hecho referencia en párrafos anteriores. En ambos casos, es importante definir la actitud con que los contenidos han de ser abordados y los criterios en que se sustentan las propuestas de trabajo.

En este sentido destaca el profesor Giraldes: "Nuestra propuesta, compartida por muchos, significa la coexistencia de la gimnasia, el juego, el deporte, la vida en la naturaleza, la danza, la recreación. Todos estos agentes deberían armonizarse en el currículo".

Es por ello que en ese "equilibrio" que estamos planteando se pretende resguardar el lugar que cada uno debe ocupar, y desde el cual podrá contribuir a enriquecer la propuesta.

Una adecuada integración del esquema corporal, como así también la necesaria estructuración del espacio y el tiempo, ha de permitir doblemente un mejor nivel de desenvolvimiento: por un lado favorecerá la creatividad y la expresión, y por otro lado se constituirá en elemento básico para la progresiva incorporación de las técnicas deportivas. Y lógicamente esto se sustenta paralelamente en el desarrollo de las capacidades motoras.

De esta forma, el atletismo y los deportes orientados no únicamente a función de la competencia, sino en el marco de la salud y la inserción social, pueden integrarse como elementos válidos que contribuyan significativamente a la formación del alumno en este período.

No podemos dejar de mencionar la proyección social que sustenta la Educación Física a través de sus distintas disciplinas, y que es a través de ellas como se buscarán espacios alternativos de

428
participación (entre cursos entre escuelas-entre distintos sectores de la comunidad educativa-padres-profesores-alumnos-preceptores-etc.) entre los distintos barrios) siempre desde una perspectiva de amplia participación, apoyada en igual cantidad de posibilidades, para igual cantidad de alumnos (exhibiciones-torneos-encuentros-etc.).

Sin desvirtuar el valor de los contenidos, ni el cuidado que merece su selección, señalamos especialmente, la necesidad de considerar todos aquellos elementos que permitan al alumno un mejor manejo de su cuerpo y sus posibilidades de movimiento, lo que implica reconocer sus límites y concientizar sus capacidades, atendiendo al desarrollo de niveles aceptables de aptitud física y de las capacidades motoras con la necesaria fundamentación y el respeto por las posibilidades de cada uno. Finalmente, jugar como mínimo un deporte, le significara una situación placentera y la posibilidad de ejecutarlo como hábito al concluir la Escuela Media.

SU IMPLEMENTACION

- De acuerdo con la modalidad organizativa y la distribución horaria del Ciclo Superior Modelizado, a los que se suman los serios problemas de infraestructura, se hace necesario el desarrollo de las clases de Educación Física a contraturno.
- Nun así entendemos que debe propiciarse por todos los canales posibles la integración con las demás áreas. Por ello se entiende que además de la participación del docente de Educación Física en el taller de educadores puede incorporarse al desarrollo de los proyectos en la semana correspondiente a dicho taller.
- La implementación, a partir del corriente año de cuatro (4) horas cátedra semanales, significa sin duda ampliar y enriquecer las posibilidades de la propuesta que, desde el ámbito de la Educación Física ha de ensamblarse en el contexto del Ciclo Superior Modelizado.

PROF. CARMEN MORESCO

100

Colabora cion:

PROF. Sergio Petronio