

MINISTERIO DE CULTURA DE SANTA FE
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

DISEÑO CURRICULAR

**ESCUELA SECUNDARIA DE ARTE CON ESPECIALIDAD
EN TEATRO POPULAR**

2022

AUTORIDADES

Gobernador de la Provincia de Santa Fe

CPN OMAR PEROTTI

Ministro de Educación

Prof. VICTOR HUGO DEBLOC

Ministro de Cultura

JORGE RAÚL LLONCH

Secretario de Gestión Cultural

JORGE PARAVÍN

Subsecretaria de Educación Artística

BÁRBARA SOLEDAD ZAPATA

Subsecretaria de Desarrollo Curricular y Formación Docente

PATRICIA PETEAN

EQUIPO DE ESCRITURA

Coordinación General

PABLO JAVIER FOSSA

Equipo de Escritura de la Especialidad

ARIEL ARMOA; ADRIÁN GIAMPANI, ALEJANDRO LEGUIZAMÓN, CARINA
VERONICA BURALLI; CLAUDIA MARIELA SANCHEZ; DANIEL GALVARINO
TILLERÍA PEREZ; PABLO ANTONIO TENDELA; PAOLA GRACIOLI

Colaboradores

ALDO CARMELO VILLAGRA; GUILLERMO GATTO; LIDIA MORALES; MARCELO
QUINTÍN PALMA; MARÍA CECILIA MORINI; RAÚL BRUSCHINI, LUIS FERRERO

Corrección del diseño curricular

DANIEL GALVARINO TILLERÍA PÉREZ

Asistente técnico- pedagógica

GRACIA MARÍA CLÉRICO

ÍNDICE

AUTORIDADES	2
EQUIPO DE ESCRITURA	3
INTRODUCCIÓN.....	7
• FUNDAMENTACIÓN GENERAL.....	7
• MARCO NORMATIVO GENERAL.....	10
• ACERCA DE LO PARTICULAR.....	11
• TÍTULO A OTORGAR.....	12
• ANTECEDENTES.....	13
• OBJETIVOS CENTRALES DE LA FORMACIÓN.....	16
• PERFIL DEL EGRESADO.....	17
• ESTRUCTURA CURRICULAR.....	18
1. ORGANIZACIÓN CURRICULAR.....	19
1.1. DESCRIPCIÓN Y PARTICULARIDADES.....	18
1.2. CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL.....	19
1.3. CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA.....	19
1.4. CONFORMACIÓN DE LAS MATERIAS DE LA ESPECIALIZACIÓN.....	19
1.5. ORGANIZACIÓN CURRICULAR DEL CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECIALIZADA.....	20
1.6. CONSIDERACIONES SOBRE LA EVALUACIÓN.....	20
2. CICLO BÁSICO: ESPACIOS CURRICULARES DE LA FORMACIÓN GENERAL COMUNES A TODAS LAS SECUNDARIAS DE ARTE CON ESPECIALIDAD	
2.1. FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA.....	22
2.2. LENGUA Y LITERATURA.....	28
2.3. LENGUA EXTRANJERA.....	37
2.4. EDUCACIÓN FÍSICA.....	45
2.5. MATEMÁTICA.....	51
2.6. EDUCACIÓN TECNOLÓGICA.....	60
2.7. BIOLOGÍA.....	69
2.8. FÍSICOQUÍMICA.....	74
2.9. GEOGRAFÍA.....	79
2.10. HISTORIA.....	85
2.11. EDUCACIÓN ARTÍSTICA.....	89

2.12. EDUCACIÓN ARTÍSTICA I: MÚSICA.....	90
2.13. EDUCACIÓN ARTÍSTICA II: ARTES VISUALES.....	94
ESPACIO TRANSVERSAL	
2.14. RUEDAS DE CONVIVENCIA.....	99
CONTENIDOS TRANSVERSALES.....	101
2.15. EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL.....	101
2.16. EDUCACIÓN VIAL.....	- 102
2.17 EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE O SUSTENTABLE.....	- 103
3. CICLO ORIENTADO: ESPACIOS CURRICULARES DE LA FORMACIÓN GENERAL COMUNES A TODAS LAS SECUNDARIAS DE ARTE CON ESPECIALIDAD.....	
3.1. LENGUA Y LITERATURA.....	104
3.2. MATEMÁTICA.....	114
3.3. LENGUA EXTRANJERA.....	127
3.4. EDUCACIÓN FÍSICA.....	141
3.5. CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA E IDENTIDAD.....	148
3.6. CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA Y PARTICIPACIÓN.....	152
3.7. CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA DERECHOS.....	155
3.8. HISTORIA.....	158
3.9. GEOGRAFÍA.....	163
3.10. BIOLOGÍA.....	173
3.11. FÍSICA.....	178
3.12. QUÍMICA.....	183
3.13. FILOSOFÍA.....	187
3.14. EDUCACIÓN ARTÍSTICA III: DANZA.....	191
4. FORMACIÓN ESPECÍFICA DEL BACHILLER ESPECIALIZADO EN TEATRO POPULAR.....	
4.1. TEATRO.....	194
4.2. EXPRESIÓN CORPORAL.....	197
4.3. ESCENOPLÁSTICA.....	201
4.4. CULTURA Y ESTÉTICA.....	203
4.5. TALLER DE TÉCNICAS PARTICIPATIVAS.....	205
4.6. ACTUACIÓN.....	208
4.7. ACROBACIA DRAMÁTICA.....	210
4.8. NIMO.....	213
4.9. CLOWN.....	215

4.10. TEATRO FORO.....	218
4.11. GESTO Y MÁSCARA.....	220
4.12. TÍTERES Y OBJETO.....	222
4.13 OBJETO Y CUERPO.....	224
4.14. TALLER DE CANTO CORAL.....	226
4.15. TEATRO Y CONTEXTO.....	229
4.16. GESTIÓN Y PRODUCCIÓN.....	231
2.17. PRÁCTICAS PROFESIONALIZANTES.....	232
BIBLIOGRAFÍA.....	233

INTRODUCCIÓN

• FUNDAMENTACIÓN GENERAL

La Ley Nacional de Educación (LEN) N° 26.206 en el Cap. IV, art. N° 29, establece la obligatoriedad de la Educación Secundaria, constituyéndose como una unidad pedagógica y organizativa, destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplimentado con la Educación Primaria, pero de igual manera fortalece su continuidad y nivel de especialización, al promover en el sistema educativo "la modalidad artística orientada a la formación específica de Nivel Secundario para aquellos/as alumnos/as que opten por seguirla" (Cap. VII, art. 39, inc. b) y "estimular la creación artística, la libre expresión, el placer estético y la comprensión de las distintas manifestaciones de la cultura" (Cap. IV, art. 30, inc. i), posicionándose la escuela en un lugar disciplinar de aprendizajes, búsqueda, investigación, producción, debate y análisis sobre aspectos relacionados con la cultura, el arte, la sociedad, la realidad de adolescentes y jóvenes y su proyección como ciudadanos activos, pensantes, críticos, analíticos, reflexivos y participativos.

Sostenemos que el Teatro como terminalidad en la Educación Secundaria articula saberes y contenidos no sólo de otros lenguajes artísticos en su multiplicidad, sino también coloca a cada escolar como sujeto político, integrante partícipe de una sociedad cada vez más compleja, abierta, dinámica, inclusiva, diversa y plural: con el teatro como centro de los aprendizajes, el/la escolar aprende a ser ciudadano, ciudadano responsable, comprometido, movilizador y solidario, al situarse como sujeto de aprendizaje, sujeto de conocimiento y sujeto de la cultura. Esta forma de proponer y promover la educación, nos permite posicionar al teatro en la escuela secundaria orientada como manifestación popular, artística e identitaria en relación a los procesos de emancipación y liberación en los ámbitos políticos, culturales, sociales y educativos, pero de igual manera como recurso expresivo constante y predominante por su naturaleza catártica, crítica, analítica, reflexiva, de comunicación y de denuncia bajo formas poéticas, metafóricas y simbólicas.

En una escuela secundaria, en este caso orientada en teatro popular, la adolescencia, por su características etarias, se yergue como un valor transformador, los y las adolescentes -como sujetos sociales, como sujetos de derecho- necesitan acceder e integrar espacios habilitados del saber y de la cultura, espacios para intercambiar, construir y vincularse, y aunque siempre contestataria, la adolescencia es una edad difícil, a veces conflictiva y otras tantas postergada, incomprendida, no escuchada e incluso subvertida, con demasiados interrogantes sin respuesta a su haber, pero con la necesidad humana de sentirse valorados/as, con necesidad de ser visualizados/as, escuchados/as e insertos/as como sujetos activos de la educación, del arte y de la transformación.

Hallamos en ese estadio escolar una permanente sucesión de cambios físicos, psicológicos, sociales y culturales, entonces no precisan desarrollar únicamente su propio sentido de la identidad, sino también elaborar lentamente determinados duelos, duelo por ese cuerpo infantil que indefectiblemente los abandona, duelo por el rol y la identidad infantil que ya no está más, duelo por los padres de la infancia, duelo por la bisexualidad de la niñez... Pero aparecen en ellos/as nuevas necesidades, nuevas búsquedas a sus problemáticas, que los ayudan a crecer en su subjetividad, ¿por qué entonces no ofrecerles como Estado, como sociedad, como escuelas secundarias

orientadas con diferentes terminalidades, alternativas innovadoras de inclusión y participación?, pues como expresa Freire (1999) "nació nace hecho. Nos vamos haciendo poco a poco, en la práctica social en que tomamos parte" (p. 98). Esto es, ni más ni menos, seguir dentro del marco establecido por LEN, ayudándoles a construirse, posicionarse y progresar, comunicarse y proyectarse en escuelas donde la enseñanza del arte como campo de conocimiento en las diferentes disciplinas, y en particular el Teatro, educa, transforma, cuestiona, interpela, reafirma, inquiere, propone y los prepara para ingresar a un espacio de encuentro, participación y de reflexión, que genera propuestas democráticas, capaces de resolver problemas e inquietudes y de alentar nuevas utopías.

He aquí la importancia y necesidad de creación de diversos ámbitos de construcción y grupos de pertenencia, donde los y las adolescentes puedan encontrarse e intercambiar, aprender y compartir, sentirse contenidos, protegidos, respetados, escuchados e intervenir y colaborar con otros, sus pares, esta etapa difícil, pero modificable. Entonces, en este punto, es donde asoma el Teatro y las técnicas populares en la escuela, como nos explica Doltó (1988) "hay que inventar algo nuevo para la generación joven, permitir a esta generación tomarse autónoma de manera creadora" (p. 223). Nuestra iniciativa es desarrollar y ofrecer a los estudiantes del Secundario en arte con terminalidad en teatro, áreas de formación y producción que favorezcan los procesos creativos del mundo adolescente, que propicien la reflexión, que favorezcan los valores políticos, sociales y culturales y que les ayude a pensar el rol del teatro en el desarrollo humano, tendiente a promover la creación de bienes culturales dentro de su comunidad como así también en lo regional y lo nacional.

Si la LEN nos posiciona en el marco legal regulador de la educación, la Resolución del CFE N°111/10 garantiza "una educación integral y específica en los diversos lenguajes y disciplinas del arte y sus formas de producción en los contextos contemporáneos, atendiendo a los desarrollos socio-culturales y a los intereses y potencialidades creativas de quienes opten por ella" (p. 25). Sin embargo, otro aporte fundamental lo hallamos en la Resolución N° 179/12 del CFE, desde donde se promueve el Bachiller en Teatro con Especialidad en Teatro Popular, a partir de allí podemos aplicar en la educación secundaria un teatro popular que involucre la realidad de lo social, la idiosincrasia popular y las tradiciones, las necesidades y los problemas. En el teatro popular siempre hay una evidencia de lo social, tanto del punto de vista de protesta como de la sátira cubierta de entretenimiento: no son una casualidad encontrar en esta poética el pensamiento de Boal, Buenaventura, Cossa, Dragún, Kartún o los más emblemáticos hitos de nuestra última época democrática: Teatro Abierto, Teatro por la Identidad, Teatro Comunitario, Teatro por la Memoria, entre otras manifestaciones actuales.

Esta mirada de amplitud no es una casualidad dentro de la LEN, tal vez la ley más inclusiva e integradora, pues a partir de ella se promociona la apertura de nuevos espacios artísticos-educativos destinados a los y las adolescentes, pero igualmente nos posiciona como Institución Superior de Educación Artística para acercarle a ese universo escolar un Secundario que también les otorgue la formación en Teatro en la terminalidad del Teatro Popular, que complete y complemente el Área de Educación Artística. Entonces, es imposible no hablar de la educación artística como problema de educación actual: nuestros adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho, dentro en un sistema educativo amplio, plural y diverso, que les dé respuestas y que les ofrezca

cada vez más participación, inclusión y mayores posibilidades de inserción, como expresa Touriñán López (2010): "La educación artística es específicamente finalidad educativa orientada al uso y construcción de experiencia artística para construirse a uno mismo y saber elegir un proyecto personal de vida" (p.79).

La enseñanza del teatro en la escuela, dentro del currículum, es una forma más de aprendizaje, por lo tanto, el teatro es conocimiento y reflexión, es experimentación y es trabajo compartido, son interrogantes y aprendizajes comunitarios y progresivos, es el espacio autorizado para convertir el pensamiento en una particular forma de representación. Y esto implica un aquí y un ahora, con protagonistas que desarrollan y transmiten historias, que las transforman y ponen en un espacio público, siendo siempre un "como si" en un espacio de ficción, donde cada aprendiente puede pensar su propia experiencia y trasladarla a otras experiencias creativas y de aprendizaje semejantes, aprende a pensarse como sujeto social, como sujeto creativo y multiplicador, sujeto histórico y como sujeto de derecho, aprende a comprometerse en la democratización de la cultura y a involucrarse culturalmente, es él, es ella, interactuando con el medio, un sujeto en y para la democracia, mediante técnicas teatrales que lo invitan a la reflexión y al juego, a sentirse protagonista de la historia y su propia historia, al vincularse creativamente con sus pares. Dice Puiggrós (2001):

Sostener el espacio público educativo es indispensable, como lugar en el cual deben crecer nuevos sujetos pedagógicos y alternativas democráticas a la educación tradicional (...) Los jóvenes, los que han sufrido, los que quedaron marginados, requieren que los educadores nos hagamos cargo de los signos del futuro que ha comenzado, que les demos una mano para que lleguen a la superficie de esta cultura avasallante, para que recuperen los instrumentos para dominarla, para que dispongan de sus derechos ciudadanos. No quedarnos al margen de la civilización implica que lleguen todos, que no se excluya, que se integre a los excluidos (p. 18).

Y el teatro y sus diversas poéticas une, integra, incluye, intercambia, analiza, critica y transforma: es un espacio dinámico de construcción, representación, análisis y resolución. Entonces, por la forma de ver el mundo y construirlo, a veces reinventarlo, por la rebeldía y por la manera de insertarse en él, por la permanente búsqueda y por aquella imborrable e inequívoca necesidad de ser, la Escuela Secundaria con terminalidad en Teatro se propone para el universo adolescente, a partir de las Técnicas contemporáneas del teatro popular, donde cada aprendiente pueda encontrar en este modo de construir los engranajes de inserción para que, como nos expresa Boal, "el educando actúe como sujeto (...) transformador de sus propias necesidades y anhelos" (Boal, 1982; p. 123), al ofrecer el más amplio abanico de técnicas populares creativas junto a las herramientas para transformación social, pues el teatro popular de manera permanente evidencia lo social, lo modificable, donde su base ideológica está en la reintegración de la diada pueblo-público de su función protagónica teatro-sociedad.

Freire (1975) sostenía que "las artes dejan gradualmente de ser la mera expresión de la vida fácil de la burguesía para inspirarse en la dura vida del pueblo" (p. 77); entonces el teatro, por su valor cuestionador, creativo, participativo, formativo, humano y artístico, contestatario y crítico, cumple con varios objetivos básicos de la educación actual y de la educación popular en particular, pues desarrolla y refuerza las capacidades individuales

y las habilidades sociales de los y las escolares, del mundo adolescente, redundando en un mayor y mejor rendimiento académico, en un mayor conocimiento del mundo, en el desarrollo estético y en un amplio desarrollo de la vida social.

• DEL MARCO NORMATIVO GENERAL

Nuestra propuesta educativa se circunscribe a la Ley de Educación Nacional N°26.206 y con ello a las Resoluciones emanadas por el Consejo Federal de Educación, Resoluciones N° 84/09, 93/10, 111/10, 120/10 y 179/12, al tratarse de una escuela secundaria en arte, educación obligatoria, en una configuración pedagógica que transmite la finalidad de su constitución política, a partir de tres finalidades básicas, necesarias e insoslayables en el sistema educativo nacional, que son:

1. Fomentar la formación ciudadana
2. Fortalecer para el mundo del trabajo.
3. Promover la continuidad de estudios.

Estos tres pilares señalados, nos conducen a la puntualización pormenorizada para ofrecer y desarrollar las condiciones específicas para este nivel de formación, detallándose en:

1. El arte como conocimiento
2. Arte, ciencia y tecnologías
3. Arte y continuidad de estudios y formación especializada.
4. Arte, investigación, difusión y trabajo.

El arte, como campo del conocimiento, conduce a múltiples significados sociales, económicos, políticos y culturales, recurriendo a procesos y desarrollos de construcción simbólica, metafórica y poética, propiciando formas diversas de entendimiento, en producciones a veces complejas, interviniendo la realidad en la permanente búsqueda de sentido. Es en este ámbito, el de los lenguajes simbólicos particulares, desde donde los sujetos pueden desarrollar aptitudes, habilidades, capacidades y condiciones para apropiarse de saberes que les permitirán abordar diferentes interpretaciones de la realidad y reconocerse en sus diferencias y en sus subjetividades e intersubjetividades. En el documento de la Dirección de Educación Artística de la Dirección General de Cultura y Educación, Subsecretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires, se expresa que:

El arte es un proceso. Eso implica que no es una cosa ni un concepto sujeto a una definición unívoca. Por lo tanto, desde su concepción teórica, nos remite a una ontología y una epistemología relacional. Esto es que no hay una relación sujeto y objeto sino un marco relacional intersubjetivo y dialógico (p. 6).

La educación artística -y los diversos lenguajes artísticos desarrollados al interior del

área-, focaliza y conduce su atención hacia la multiplicidad de procesos de búsqueda, creación e interpretación vinculados al progreso de las capacidades témporo-espaciales y de la abstracción relacionada con transformación de los materiales en proceso/búsqueda de poetización. En esta transformación poética de los materiales, cualidad intrínseca de las artes, donde pueden vincularse (y fortalecerse y potenciarse) elementos que hasta podría decirse sin relación entre sí, pueden concluir en alguna metáfora, en nuevas lecturas, en la generación de insospechados sentidos ficcionales producto de las operaciones/intervenciones/ transformaciones de los materiales.

Es pues a partir de aquí, desde este marco/soporte, agrupándose por la materialidad, los procedimientos, los métodos, las técnicas, los modos de expresión, producción y circulación, sumado a ello las vinculaciones con el/los contexto/s, donde se interrelacionan o agrupan disciplinas/lenguajes tales como la danza, la música, las artes visuales, el teatro y las teatralidades, las artes circenses, los artes digitales, las artes audiovisuales y los lenguajes multimediales, entre otros. Como lo expresa el documento de la Dirección de Educación Artística, anteriormente citado:

El diálogo y trabajo colaborativo constituye una herramienta fundamental dentro del espacio educativo, que posibilita la conexión entre las distintas disciplinas/lenguajes del área artística y también de éstas con el resto de los campos formativos (p. 18).

Si jóvenes y adolescentes, integrantes de una escuela secundaria orientada en arte, pueden incursionar, elegir, participar, apropiarse y transferir estos saberes disciplinares específicos, eso se traduce en que el tránsito por estas instancias específicas del conocimiento les contribuye a la elaboración y comprensión de saberes y aprendizajes dentro de un contexto socio-histórico determinado, desde donde interpelan y se posicionan como ciudadanos y sujetos de derecho, protagonistas de su propia historia y de la vida social, favoreciendo el conocimiento de las condiciones laborales, de su futuro como profesionales de la cultura, de las formas de circulación, uso, apropiación, distribución y consumo de los bienes culturales a disposición, no sólo en nuestro país, sino en el contexto latinoamericano y mundial.

• ACERCA DE LO PARTICULAR

La Escuela Secundaria de Arte, especializada en Teatro popular, se caracteriza por ser una oferta enfocada en los saberes vinculados a las prácticas artísticas de carácter colectivo, popular y contemporáneo, donde el "hacer" y "experimentar", más el permanente análisis, investigación y producción forman parte de un mismo proceso de apropiación, creación, construcción e interpretación (actor-creador-intérprete e investigador), superándose con ello la concepción de instancias de apropiación/aprendizajes escindidos, compartimentados o desvinculados entre sí. Pretendemos una formación artística especializada desde donde se establezcan lazos entre las materialidades artísticas del teatro popular y las subjetividades atravesadas por las características sociales y culturales que definen el perfil de la especialidad. Desde el abordaje particular de este campo de formación y a partir del teatro popular en particular, es posible reivindicar y revalorizar el arte y su producción como un posible y

fructífero campo profesional, laboral, de investigación y de intercambio. Ofrecerles estas nuevas posibilidades de acceso, inserción e interacción es nuestra propuesta, como bien lo expresa la Resolución N° 120/10:

En este sentido, la formación artística tiene un especial desafío en la actualidad: contribuir a la igualdad de oportunidades en términos de calidad educativa para las generaciones (...). Lo mismo supone la apropiación y transformación del patrimonio cultural -sus saberes y formas de producción artística- con un sentido nacional, latinoamericano y global. (art. 26; p. 22)

- **TÍTULO A OTORGAR**

- Bachiller en Teatro con Especialidad en Teatro Popular.

- **ANTECEDENTES**

BREVE HISTORIA DEL TEATRO POPULAR EN ROSARIO

El Teatro Popular es una de las expresiones culturales características de nuestra región, presente desde los albores de los primeros grupos teatrales en Rosario, expresión de todo un pueblo nuevo, mestizo, con necesidades de exteriorizar las problemáticas propias y las del entorno, que logró adaptar las tradiciones teatrales europeas para reflejar su identidad a través de este milenario arte. El teatro en nuestra región y especialmente en nuestro país, fue (y es) el espejo donde nuestro pueblo se mira, se reconoce y se presenta ante otros pueblos. Con estos primeros antecedentes que aparecen en la búsqueda de información pertinente, podemos reafirmar la necesidad e importancia de una Escuela Secundaria en Técnicas de Teatro Popular, no sólo para Rosario sino para toda el área de influencia.

Los primeros antecedentes del Teatro Popular local podemos hallarlos en la formación de las compañías o agrupaciones filodramáticas en nuestra ciudad, Rosario, hacia mediados del siglo XIX, de forma paralela al Teatro Independiente, donde funcionaban ambos circuitos desarrollando sus puestas que, como expresa Logiódice (2016) *"habilitó la emergencia de una tradición teatral rosarina y construyó el espacio propio de la producción local dentro del campo cultural de la ciudad"*.

Si bien de la mano de las sociedades italianas y españolas vamos a tener grandes escenarios del tipo "caja a la italiana", y esto se da en toda la región, son teatros que comienzan a tener identidad y presencia. Pero el teatro popular se va a desarrollar en galpones mucho más rústicos y menos exquisitos que las fastuosas sedes destinadas a la lírica o a la zarzuela, a las cuales llegaban compañías procedentes de Europa a hacer temporada, con epicentro en la región, donde partiendo desde acá comenzaban una larga gira por todo el país, que también incluía grandes centros urbanos de países del Cono Sur latinoamericano.

Como contrapartida a la belleza arquitectónica inspirada en Europa en la construcción

de estos grandes teatros, se levantaban el "Politeama" y "La Comedia", donde el primero se convierte en la sede de la vida cultural de las clases populares con un repertorio mucho más variado que las grandes óperas y las zarzuelas provenientes de Europa, pues estas salas van a abrirse al circo, circo criollo, música, bailes populares y la producción argentina de la época como al sainete, al género chico, al drama criollo o a la revista costumbrista; en tanto el teatro "La Comedia" se erigía como la cuna del género chico y aglutinaba a un público mayormente español, dando lugar a un repertorio popular de zarzuelas, dramas criollos y sainetes.

Se podría afirmar que desde principios del siglo XX funcionaba en Rosario un circuito teatral dinámico, que articulaba públicos y espectáculos entre sí bastante diferenciados, marcando la división entre la "cultura alta" en los grandes escenarios rosarinos ("El Olimpo", "El Odeón", "El Colón", entre otros), que no ofrecían ninguna producción teatral local; es decir habitualmente en estos espacios no presentaban textos dramáticos ni puestas de compañías teatrales locales y, como la otra cara del arte teatral estaba la "baja cultura", que en sus espectáculos iban alternando sainetes, obras del género chico, tanto argentinas como españolas.

De entre los cuadros filodramáticos rosarinos, tanto el público como los actores eran la misma gente del barrio -donde los actores no tenían mayor formación disciplinar- sobresalió el grupo del *Círculo Católico de Obreros* (inicio de importantes actores que posteriormente formarían una fracción del movimiento de teatro independiente) cuyos inicios se dan en 1908 y que hasta 1974 sostuvo una actividad permanente y, el otro de significativa repercusión, el *Cuadro Escénico del Centro Catalán* (1909-1955), que desplegó una intensa actividad en la década del '45 al '55 bajo la dirección de Alberto Padró con un repertorio centrado en autores españoles modernos.

Estos acontecimientos teatrales van a tener repercusión y una buena recepción por parte de la prensa escrita de la época, a los diarios (La Capital), como lo expresa Logiódice (2016):

se le van a sumar el semanario festivo ilustrado "El Teatro" (1912), la revista "El Teatro" de 1927, "Farándula" también de 1927 que salía los días 10 y 20 de cada mes, la revista quincenal "Teatro rosarino" cuyo primer número se publicó en 1920 y otra revista de igual nombre, "Teatro rosarino", pero cuya primera edición data de abril de 1922. Estas dos últimas publicaban obras de autores rosarinos lo que da cuenta de la existencia de una producción dramática local.

Podríamos afirmar que son estos los orígenes del Teatro popular en Rosario, cuya circulación habitual para estas compañías o agrupaciones eran los escenarios más modestos de los barrios de la ciudad, pues los escenarios más prestigiosos descriptos arriba, no estaban disponibles para las producciones de las compañías locales.

Se va construyendo con todo este movimiento teatral un proceso de identidad local, rosarino, movimiento que va a llevar a lo que conocemos como Teatro Independiente, entendido como el conjunto de manifestaciones teatrales profesionales o semiprofesionales que anteponen el sentido artístico de una pieza a las necesidades materiales o monetarias.

Este movimiento en permanente recambio y crecimiento, dará inicio a las primeras academias locales, donde se comienzan a sistematizar estudios de "arte dramático", como se lo llamaba primigeniamente. Es así como se crean las incipientes escuelas de arte escénico para niños y jóvenes, destacándose la escuela de Alcira y Susana Olivé y la de Ernesto de Larrechea. Es importante mencionar los cuadros filodramáticos en clubes sociales y deportivos que, desarrollaban sus conocimientos e igualmente ofrecían espectáculos teatrales en los barrios de la ciudad. De esta manera nace el "Teatro Infantil Municipal", fundado en 1925, por iniciativa de Ernesto de Larrechea, cuyas actuaciones se realizaban periódicamente en hospitales, asilos, escuelas, barrios, etc. En 1954 esta institución se convierte en la actual Escuela Municipal de Danzas y Arte Escénico Ernesto de Larrechea.

En 1944 se crea la Sociedad amigos del Arte de Rosario, que alberga no sólo a grupos independientes cediendo su escenario, sino que también ofrece cursos de arte escénico y declamación, no destinado únicamente para niños, niñas y adolescentes. Esta sociedad de idéntica manera se abrirá al público adulto en la oferta de cursos del arte dramático.

Todo este amplio movimiento de actores locales, más los actores porteños que recalaban en la ciudad con sus obras teatrales debido a las giras, sumado a los extranjeros (fundamentalmente españoles e italianos) e incluso algunos exiliados de la Guerra Civil española, como Margarita Xirgú, van a hacer que el movimiento teatral de la ciudad vaya cobrando cada vez mayor impulso y notoriedad, donde la necesidad de maestros de teatro ya no es únicamente la eventualidad, sino una costumbre y una necesidad en la formación actoral. Y esto va a redundar en que 1971 se abra la primera escuela terciaria de arte en este género, Escuela Nacional de Títeres, la misma que en 1986 será convertida en Escuela Nacional de Teatro y Títeres, hoy Escuela Provincial de Teatro y Títeres N° 5029, lugar privilegiado desde donde van saliendo actores, directores, profesores titiriteros y profesores de teatro, que le van dando impulso a la creación de grupos. Muchos de ellos se vuelvan al Teatro Popular.

• OBJETIVOS CENTRALES DE LA FORMACIÓN

- Desarrollar competencias vinculadas al análisis, reflexión, creación e investigación de las Técnicas de Teatro Popular.
- Acercarse, comprender y aplicar Técnicas de Teatro popular como una construcción cultural posibilitadora de conocer y transformar la realidad, en sus modos particulares de interpretarla operando sobre ella, aplicando herramientas que faciliten la decodificación, el desentramando y la resignificación de discursos complejos.
- Insertarse desde el rol de "hacedor" /multiplicador/difusor en el arte teatral como campo de conocimiento capaz de formar ciudadanos libres, reflexivos y comprometidos con la realidad, desarrollando la capacidad de discernimiento, la sensibilidad y la conciencia crítica.
- Reconocer y potenciar las herramientas propias del alumno/actor/creador para la construcción de dramaturgias y el abordaje consciente de textos dramáticos, generando así el dominio de sus recursos físicos, vocales y expresivos-

dramáticos.

- Propiciar situaciones de enseñanza y aprendizaje para que los estudiantes eviten cualquier forma de discriminación y expresen sentimientos y emociones en un clima de confianza y respeto por el/los otro/s.
- Elaborar y vehicular proyectos teatrales vinculados al teatro popular y sus diversas manifestaciones artístico-comunitarias considerando el carácter grupal y social de las realizaciones como prácticas culturales colectivas e implicadas con el contexto.
- Favorecer y promover las condiciones para que los estudiantes participen en prácticas teatrales inherentes al teatro popular poniendo en juego las habilidades desarrolladas y seleccionando materiales, herramientas y procedimientos específicos de la teatralidad.
- Generar experiencias que permitan reflexionar acerca del teatro popular como hecho sociocultural complejo, dinámico y cambiante.
- Promover experiencias que posibiliten recuperar y ampliar los conocimientos teatrales a disposición de los estudiantes para ponerlos en juego en la realización de sus producciones.
- Favorecer y fortalecer el disfrute de los procesos creativos y la valoración y el reconocimiento de las producciones alcanzadas como trabajo colectivo/colaborativo.
- Organizar e impulsar propuestas para que los alumnos/as participen en la planificación, desarrollo y evaluación de trabajos individuales y/o colectivos en el campo del teatro popular, con creciente autonomía.

• PERFIL DEL EGRESADO

Los egresados/as de esta secundaria con especialización en Teatro Popular, son jóvenes y adolescentes mayores de 14 años, algunos sin estudios teatrales previos, otros con experiencia básica, producto de su asistencia a Talleres de iniciación o en circuitos barriales; sin embargo, dada las características de estas técnicas colectivas, el/la escolar se encuentra ampliamente capacitado/a para insertarse a través de ellas en la comunidad de manera activa y propositiva en la producción teatral, con un espíritu de indagación e investigación constante, generadores de una personalidad creativa, tomando conciencia que el actor es un instrumento y un mediador de la estética.

Promovemos que el egresado/a de los Bachilleratos en Arte, sea una persona sensible, creativa, expresiva, imaginativa, comprometida, capaz de entender, reflexionar y accionar sobre las nuevas formas de ser adolescente y joven, a través del arte y sus incumbencias, en la contemporaneidad. Que pueda apropiarse y transformar su vivencia personal, sus saberes, su patrimonio cultural y formas de producción artísticas, con un sentido Regional, Nacional y Latinoamericano. Preparado/a para la acción colectiva y la búsqueda del bien común en la construcción de espacios para la participación ciudadana, conjugando en su accionar los aspectos creativos como tecnológicos relacionados con el arte, la cultura, el mundo del trabajo y la comunicación. Los y las

estudiantes deben ser competentes, participativos y activos. Jóvenes y adolescentes capaces de apreciar, participar y/o crear, difundir e incluso modificar obras audiovisuales y multimediales, siendo creadores, productores y comunicadores - poniendo énfasis en su actitud gestual y corporal e incursionando en lo sonoro-visual, habilitados para continuar - si así lo desean- estudios superiores e insertarse en el mundo del trabajo.

• ESTRUCTURA CURRICULAR

CICLO BÁSICO

1º Año			R.º	2º Año			R.º
Espacio curricular	Hs. sem.	Hs. anual		Espacio curricular	Hs. sem.	Hs. anual	
Lenguaje y Literatura	4	96	4	Lenguaje y Literatura	4	96	4
Matemática	4	96	4	Matemática	4	96	4
Lenguaje Extranjero	3	72	3	Lenguaje Extranjero	3	72	3
Educación Física	3	72	3	Educación Física	3	72	3
Formación Ética y Ciudadana	2	48	2	Formación Ética y Ciudadana	2	48	2
Educación Tecnológica	2	48	2	Educación Tecnológica	2	48	2
Biología	4	96	4	Historia	4	96	4
Geografía	4	96	4	Psicopedagogía	4	96	4
Educación Artística (Límite 1 Música)	4	96	4	Educación Artística (Límite 2 Música)	4	96	4
Taller	4	96	4	Taller	4	96	4
Actividad Corporal	3	72	3	Expresión Corporal	4	72	3
Calidad y Gestión	2	48	2	Calidad y Gestión	2	48	2
Tecnología	2	48	2	Economía	2	48	2
Taller de Técnicas participativas	2	48	2	Taller de Técnicas participativas	2	48	2
Proyecto profesionalizante	2	48	2	Proyecto profesionalizante	2	48	2
Horas de la Formación general	30	720	30	Horas de la Formación general	30	720	30
Horas de la Formación específica	15	360	15	Horas de la Formación específica	15	360	15
Horas totales	45	1080		Horas totales	45	1080	

CICLO ORIENTADO

3º Año			4º Año			5º año		
Espacio curricular	Hs. sem.	Hs. anual	Espacio curricular	Hs. sem.	Hs. anual	Espacio curricular	Hs. sem.	Hs. anual
Lenguaje y Literatura	4	96	Lenguaje y Literatura	4	96	Lenguaje y Literatura	4	96
Matemática	4	96	Matemática	4	96	Matemática	4	96
Lenguaje Extranjero	3	72	Lenguaje Extranjero	3	72	Lenguaje Extranjero	3	72
Educación Física	3	72	Educación Física	3	72	Educación Física	3	72
Construcción de Ciudadanía y Identidad	3	72	Construcción de Ciudadanía e Identidad	3	72	Construcción de Ciudadanía e Identidad	3	72
Física	3	72	Química	3	72	Biología	3	72
Historia	3	72	Historia	3	72	Astronomía	3	72
Biología	3	72	Geografía	3	72	Óptica	4	96
Educación artística (Límite 1 Música)	3	72	Arte y Diseño	3	72	Acústica y Óptica	4	96
Artesanía	3	72	Óptica	3	72	Óptica y Diseño	4	96
Música	3	72	Acústica y Óptica	3	72	Taller de Óptica	4	96
Artesanía, Química	3	72	Diseño y Óptica	3	72	Servicio y Producción	3	72
Química y Música	3	72	Taller de Óptica	3	72	Taller de Óptica	4	96
Taller de Técnicas participativas	2	48	Taller de Óptica	3	72	Proyecto Profesionalizante	3	48
Proyecto Profesionalizante	2	48	Taller de Óptica	3	72			
			Proyecto Profesionalizante	2	48			
Horas de la Formación General	30	680	Horas de la Formación General	30	680	Horas de la Formación General	30	680
Horas de la Formación Específica	20	560	Horas de la Formación Específica	20	560	Horas de la Formación Específica	20	560
Horas Totales	50	1240	Horas Totales	50	1240	Horas Totales	50	1240

1. ORGANIZACIÓN CURRICULAR

La Escuela Secundaria Orientada en Arte, especializada en Teatro Popular, ofrecerá los saberes específicos vinculados a la opción curricular a partir del Ciclo Básico. Será a través del arte, los diversos lenguajes artísticos, y en particular del lenguaje teatral, donde los estudiantes podrán encontrar códigos y lenguajes comunes que les permitan abordar disímiles problemáticas y construir respuestas a partir de ellos, donde la escuela se constituye en un lugar de inserción, debate y análisis sobre aspectos relacionados con la cultura, las distintas manifestaciones del arte, la sociedad, la realidad de adolescentes y jóvenes y su proyección como ciudadanos activos, democráticos y comprometidos. A través de las artes y en particular desde los aprendizajes del teatro popular, los estudiantes podrán encontrar y desarrollar códigos y lenguajes comunes que les permitan abordar diversas problemáticas y construir respuestas a partir de ellos.

Con el comienzo del Ciclo Superior la escuela estará organizada con niveles progresivos de especificidad, desde donde los aspectos relacionados a la producción artística y su contextualización socio-histórica ocuparán de manera mayoritaria el desarrollo. Esto permitirá a los estudiantes vehicular y proyectar una construcción plena de ciudadanía a partir del conocimiento y reconocimiento de las diferentes características de las manifestaciones y producciones teatrales y su incidencia en el contexto particular y global.

La especialización en Teatro popular, abordará los saberes referidos a las prácticas del lenguaje del teatro y las diversas teatralidades. Esta especialización enfatizará la producción artística teatral - la composición, la interpretación, la difusión y la proyección- desde una perspectiva inter-pluri-transdisciplinaria, a fin de fortalecer en los estudiantes los aprendizajes necesarios para comunicarse, estudiar, trabajar y participar en torno a dichas prácticas y gestión de las producciones.

Cada una de estas condiciones citadas deberán ser forjadas a partir de un planteo curricular y pedagógico con una mirada de amplitud, en el que el teatro popular juegue un rol formativo, catalizador y vehicularizador y que ofrezca aperturas hacia distintas perspectivas, concepciones culturales, estéticas y creativas, sin abandonar los ámbitos de circulación, con plena inclusión de las preferencias y formas culturales que caracterizan a los jóvenes y adolescentes del presente siglo en la Argentina actual.

1.1. DESCRIPCIÓN Y PARTICULARIDADES DE LA ESCUELA SECUNDARIA ESPECIALIZADA EN TEATRO POPULAR

Este desarrollo estaría basado en la Resolución N° 179/12, cuyo campo de Formación Específica está determinado por una carga/ extensión horaria mínima de 1600 horas reloj, entendiéndose como mínimo la duración del Nivel Secundario en 5 años.

En el desarrollo de la resolución 84/09 se dan diferentes opciones de organización curricular, una de las cuales podría ser:

- Ciclo Básico (dos años).
- Ciclo Orientado (tres años).

Con dos campos de formación:

- Campo de la Formación General.
- Campo de la Formación Específica.

Podría también sumarse un tercer campo, tal cual lo explica la Resolución. N° 179/12 del CFE para la Secundaria con Especialidad y Artístico-Técnica

- Campo de las prácticas Profesionalizantes.

1.2. CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

Este campo de Formación General se inicia en el ciclo básico hasta el final de la obligatoriedad con el ciclo orientado, no excluye ninguna materia o disciplina del currículum obligatorio. Así mismo, en este último, la enseñanza de las disciplinas que componen la formación general común deberá organizarse adecuadamente para abordar temáticas relacionadas con la especialidad del lenguaje.

1.3. CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

Campo propio de las ofertas de la modalidad en el nivel, que se identifica con la Formación Popular Artística Específica. Este campo provee de identidad a la especialidad por cuanto se desarrollan las competencias principales del lenguaje elegido.

1.4. CONFORMACIÓN DE LAS MATERIAS DE LA ESPECIALIZACIÓN

Este proyecto de secundaria en Arte con Especialización en Teatro Popular, cumple con lo establecido sobre el desarrollo curricular. En este marco, la propuesta formativa del Ciclo Básico prevé una organización en espacios curriculares, cuya enseñanza está a cargo de un docente con formación específica. Se presentan con una carga horaria semanal regular, tienen una extensión anual, pudiendo adoptar diferentes formatos curriculares y pedagógicos (materia/asignatura, seminario, taller, proyecto, laboratorio, ateneo, observatorio, trabajo de campo, módulo, entre otros). Están dirigidos al grupo cursante, es decir, a los estudiantes de un año, organizados en una sección o división, que comparten su desarrollo a lo largo del período de cursada.

En la Secundaria Especializada el Ciclo Básico da comienzo al desarrollo de los saberes específicos vinculados a la opción curricular, por lo cual, se debe incluir en la misma, espacios de intensificación en el lenguaje elegido de cada opción, destinando una parte de la carga horaria del campo de la formación específica, al desarrollo de la matriz curricular común del lenguaje. Esta matriz curricular se centrará en un corpus de saberes nodulares básicos que permite abordar la Educación Artística en torno a las formas específicas de entender cada lenguaje disciplina y los procedimientos singulares de producción, en estrecha vinculación con los distintos modos y ámbitos en los que se

produce y circula el arte en la actualidad.

1.5. ORGANIZACIÓN CURRICULAR DEL CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECIALIZADA

Aparte de la organización de las materias/disciplinas curriculares obligatorias e inamovibles de la Educación Artística como lenguajes complementarios (Música, Artes Visuales, Danza), la propuesta de la Formación Especializada incluye a lo largo de toda la carrera en su distribución en cada año:

- Teatro
- Actuación
- Mimo
- Clown
- Gesto y máscara
- Títeres y objetos
- Objeto y Cuerpo
- Expresión corporal
- Teatro foro
- Taller de técnicas participativas
- Acrobacia dramática
- Taller de Canto coral
- Escenoplástica
- Cultura y estética
- Gestión y producción
- Teatro y contexto

1.6. CONSIDERACIONES SOBRE LA EVALUACIÓN

FUNDAMENTACIÓN GENERAL

Bajo ningún concepto la evaluación debería ser separada de los aprendizajes, sino formar parte de los mismos, desarrollando en los estudiantes las herramientas para trabajar las diversas capacidades. Estas incluyen procesos u operaciones de pensamiento, tales como: comparar, proponer, resumir, observar, clasificar, interpretar, formular críticas, buscar suposiciones, buscar soluciones creativas, socializar los hallazgos, superar los estereotipos, imaginar, reunir y organizar datos, formular hipótesis, tomar decisiones, diseñar proyectos, hacer investigaciones de manera individual y grupal, codificar, entre otras.

Los criterios de evaluación se plantean de manera general y progresiva, puesto que los aprendientes:

Utilizan los elementos, los componentes y los contenidos de las artes del teatro y de las técnicas del teatro popular, mediante el desarrollo y la aplicación de diferentes herramientas que le permitan producir mensajes en diferentes formatos en el contexto social e histórico en el que participan. Igualmente proponen y gestionan proyectos de producción escénica siguiendo los pasos de planificación de los mismos, que les

permitan visualizar los circuitos e incidencias del mundo de la cultura y en el mundo laboral. Desarrollan procedimientos de producción creativa de las posibilidades escénicas mediante producciones sencillas para el desarrollo de competencias productivas. E igualmente utilizan las tecnologías en sus producciones mediante dispositivos para el desarrollo de composiciones innovadoras en la contemporaneidad.

Estas son algunas posibles estrategias:

- Investigaciones bibliográficas. Investigaciones en soportes tecnológicos.
- Análisis de videos y digitalizaciones.
- Debate y discusiones grupales. Intercambio de ideas.
- Ejercicios de observación crítica de distintas producciones.
- Elaboración de proyectos de aprendizaje en equipos.
- Los grupos de producción.
- Trabajos de indagación, individual y grupal, de acciones proyectivas en los distintos medios.
- Coordinación rotativa de talleres.
- Elaboración de informes o ensayos grupales e individuales.

2. ESPACIOS CURRICULARES DE LA FORMACIÓN GENERAL COMUNES A TODAS LAS SECUNDARIAS DE ARTE CON ESPECIALIDAD

2.1. FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

FUNDAMENTACIÓN

El espacio curricular de *Formación Ética y Ciudadana* tiene la tarea, junto con el resto de los espacios curriculares, de participar en la formación de los estudiantes, y es su responsabilidad la de proponer prácticas sociales orientadas hacia la libertad responsable y el respeto por el otro en un contexto democrático.

Desde el intercambio de ideas, la interpelación, la presentación de situaciones cotidianas, se posibilita al joven asumir con autonomía las razones por las cuales se reconoce y califica algo como bueno o malo y se compromete a actuar efectivamente en correspondencia con lo que se sostiene como valor. Se trata entonces de construir saberes que permitan no sólo discernir sobre qué situaciones son buenas sino, además, saber por sí mismos por qué lo son, buscar hacer el bien común y saber cómo hacerlo. De esta manera, aprender desde las situaciones cotidianas, a conocerse a sí mismos y a los demás, a desarrollar una ética de la responsabilidad, el cuidado, la solidaridad y el respeto por el otro.

La Formación Ética y Ciudadana tiene como uno de sus pilares el sostenimiento de la democracia en todas sus dimensiones, haciendo especial énfasis en la forma de vida y de gobierno, consolidando sus logros y profundizando sus desafíos.

Cuando se hace referencia a la democracia como forma de gobierno significa, en primer lugar, conocer los mecanismos que permiten su funcionamiento, las circunstancias e intereses que la atraviesan, las crisis institucionales y los nuevos modelos de participación. En segundo lugar, practicarla a través de la participación, el diálogo, el compromiso en el reconocimiento de legalidad.

Resulta imposible la construcción de una auténtica ciudadanía en las escuelas, si en las mismas no se practica la democracia tanto en las aulas como en los diversos niveles de gestión y organización de la institución.

Pensar en la formación de ciudadanos implica educar para la democracia en todos los aspectos de la vida social, a través de un compromiso que no sólo se consigue con el voto, sino a través de una participación activa donde se visualiza a los otros como sujetos de derechos y deberes. Formar ciudadanos críticos implica problematizar lo cotidiano, revelando los conflictos sociales, debatiendo y promoviendo acciones y mecanismos cooperativos para resolver las situaciones planteadas.

En este marco, los estudiantes participarán en situaciones educativas que promuevan el valor de la vida democrática, y a través de las mismas protegerla, denunciando y luchando cívicamente por el sostenimiento de la libertad, la justicia y la verdad.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Este espacio curricular propone conocer y comprender la realidad para saber actuar en

consecuencia, teniendo en cuenta la capacidad de reflexión sobre las prácticas democráticas.

Existen diversas posibilidades de configurar situaciones de aprendizaje. Algunas de ellas pueden ser:

- **Análisis de casos** (situación problemática, acontecimientos de la actualidad, juegos de simulación): analizar cómo se desarrollaron en la ciudad, región y en el resto del país determinados acontecimientos y compararlos con el tratamiento que se les brinda en otros lugares y diferentes culturas. El trabajo a partir de casos permite construir un discurso que contempla las circunstancias de la acción y tiende a evitar que se tomen, como punto de partida, formulaciones abstractas que, presentadas como verdades, obstaculicen la problematización.
- **Discusión de dilemas**: tiende a producir en los estudiantes conflictos cognitivos que le permitan pensar que sus razonamientos pueden ser puestos en duda y que las razones de los otros pueden ser tan coherentes como las propias. Favorece la utilización de argumentaciones y el rechazo de falacias. Un dilema es una narración real o ficticia que presenta un conflicto de valores, sabiendo que se resuelve pero no se soluciona.
- **Talleres**: instancias que permiten incluir perspectivas disciplinares diferenciadas, específicamente organizadas para acrecentar el desarrollo de formas de conocimiento basadas en la exploración, la producción y la expresión de los estudiantes para sumar experiencias que les posibiliten acceder a otros saberes y prácticas de apropiación y producción científica, académica y cultural, centradas en la producción de saberes, experiencias, objetos, proyectos y lecturas, a través del diálogo establecido con otros docentes, especialistas e idóneos en el campo de conocimiento específico.
- **Seminarios temáticos intensivos** que propongan el desarrollo de campos de producción de saberes históricamente planteados como contenidos transversales del currículum, tales como: Educación Vial, Educación para la Salud, uso responsable de las Nuevas Tecnologías, Sexualidad Responsable, Educación para la Convivencia y la Paz.

CONTENIDOS

PRIMER AÑO

En relación con la reflexión ética

La comprensión de la dimensión ética de las acciones humanas, a través del análisis y la discusión de situaciones reales y ficticias, privadas o públicas que entrañan conflictos sociales. El análisis crítico de las acciones de diferentes actores sociales distinguiendo intereses, valores, deberes y consecuencias a partir de situaciones conflictivas de la vida social, y las estrategias planteadas para su solución. Estereotipos y hábitos de los distintos actores sociales en la vida pública y privada.

El abordaje desde una perspectiva filosófica de temas como la justicia, la libertad, la igualdad, el poder y la autoridad, a través de situaciones de la historia santafesina, argentina y americana.

En relación con los Derechos Humanos y los Derechos de los Niños y Adolescentes.

El conocimiento y la comprensión de la vigencia de los Derechos Humanos como una construcción social e histórica.

El conocimiento de la existencia de los Organismos Internacionales como garantes de los Derechos Humanos a partir de documentos como la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789, la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, y con especial referencia, a los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

La identificación y comprensión de las tensiones inherentes a la defensa de los Derechos Humanos en relación con tradiciones culturales vinculadas con el cuidado del ambiente, el género y la orientación sexual, la salud, los medios masivos de comunicación, los pueblos originarios, el mundo del trabajo, el tránsito libre y seguro, el consumo responsable, entre otras.

El conocimiento de los derechos vinculados a las condiciones de trabajo, en particular de los jóvenes, y la reflexión sobre su flexibilización y su precarización.

En relación con las identidades y las diversidades.

El conocimiento de los modos y procesos de construcción de las identidades colectivas, analizando las interacciones y los conflictos entre grupos y sectores en América Latina. La comprensión del derecho a la identidad de las personas y de grupos desde una perspectiva de Derechos Humanos fundamentales.

La comprensión de las interrelaciones entre igualdad humana, diversidad sociocultural y desigualdad social y económica, identificando representaciones hegemónicas de género, orientación sexual, nacionalidad, etnia, religión, ideología y generación.

La indagación acerca de las diferentes formas y prácticas por las que se genera identidad adolescente y juvenil.

El reconocimiento, la reflexión y la revisión de las propias representaciones, ideas y prejuicios, con especial atención de los casos de discriminación y estigmatización observables en experiencias escolares.

El reconocimiento de las diferentes temáticas acerca del género, con el propósito de reconocer visiones esencialistas y naturalizadas sobre los roles masculinos y femeninos, y de superar la reproducción de las relaciones jerárquicas entre los géneros.

El conocimiento y la reflexión acerca de los modelos corporales y estéticos presentes en los medios de comunicación, en la publicidad, y en las representaciones artísticas.

En relación con la organización social y una ciudadanía participativa

La familia y los grupos primarios. La sociedad y las dimensiones personales y comunitarias. Las personas y sus múltiples maneras de vincularse socialmente. Las organizaciones sociales, sus intereses y dinámicas.

La construcción de normas y códigos para la convivencia escolar.

El reconocimiento de la escuela como un territorio de convivencia, respeto y ejercicio pleno de los derechos, que educa en prácticas ciudadanas a través de las diferentes instancias de información, consulta y decisión.

El conocimiento y la comprensión de la Constitución Nacional como organizadora del Estado de derecho.

El conocimiento de los mecanismos que permiten la elección democrática de autoridades a nivel nacional, provincial y municipal, y de las leyes que garantizan el cupo

femenino en las listas de los cargos electivos.

El análisis de la dimensión política en las problemáticas y dilemas actuales tales como las desigualdades, el derecho de las minorías, la participación ciudadana, entre otros. El reconocimiento de la responsabilidad ciudadana y sus múltiples dimensiones de la responsabilidad social a favor de los principios democráticos. La participación activa en diversas organizaciones de la sociedad que trabajan en la promoción y protección de los Derechos Humanos.

El reconocimiento y la valoración del derecho a la comunicación y el análisis crítico de los medios de comunicación y su rol como formadores de la opinión pública.

SEGUNDO AÑO

En relación con la reflexión ética

La identificación de las representaciones sociales que subyacen en las acciones humanas, reconociendo sus alcances y consecuencias éticas y políticas. Por ejemplo, la identificación de la representación de los pueblos originarios en la conquista o el lugar de atribuido a los jóvenes de sectores populares en la actualidad.

El reconocimiento y análisis de las decisiones y prácticas éticas de los diferentes actores sociales y de sus justificaciones basadas en principios, consecuencias, virtudes y valores compartidos y controvertidos.

La construcción y justificación de una posición ética propia sustentada en un análisis crítico sobre temas controvertidos de la sociedad actual.

El reconocimiento de la importancia de una actitud ética ciudadana basada en los Derechos Humanos, como elemento de cohesión y convivencia en una sociedad pluralista. El análisis filosófico de temas como la justicia, el poder, la libertad y la igualdad en diversas situaciones de la historia argentina.

En relación con los Derechos Humanos y los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.

La comprensión de la construcción sociohistórica del concepto de Derechos Humanos Universales como forma de protección de los ciudadanos, frente a los abusos del Estado, partiendo de casos como el Holocausto y el Terrorismo Estado.

El reconocimiento y visualización de organismos nacionales, provinciales y comunales como garantes de los Derechos Humanos y de organizaciones de la sociedad civil y los movimientos sociales.

La reflexión sobre la dignidad humana desde la lógica de los Derechos Humanos, frente a hechos que la desconocen (desaparición forzada de personas, la usurpación y cambio de identidad, centros clandestinos de detención), ocurridos en nuestro país durante la década de 1970. La discusión y argumentación sobre la validez de la guerra, la reivindicación de una soberanía argentina plena y los fundamentos posibles de una causa colectiva en diferentes contextos. El análisis del caso Malvinas en el escenario del terrorismo de estado.

La reflexión sobre las distintas formas de reconocer al trabajo como un derecho, el valor de la cultura del trabajo, la organización de los trabajadores gremios, empresas recuperadas por los trabajadores, cooperativas, mutuales, entre otras.

La comprensión y el análisis de los alcances legales que poseen las normativas vigentes sobre los derechos de los niños, adolescentes y jóvenes, y sus aplicaciones en situaciones conflictivas de la vida cotidiana o en casos de vulneración, tales como el

maltrato infantil, abuso sexual, trata de personas, entre otros.

En relación con las identidades y diversidades

El conocimiento de los modos y procesos de construcción de las identidades colectivas, analizando las interacciones y los conflictos entre grupos y sectores de la sociedad argentina. La comprensión del derecho a la identidad, como uno de los derechos humanos fundamentales, atendiendo a la especificidad que su construcción tuvo en nuestro país. Las diferentes regiones de la provincia y sus diversidades rurales y urbanas, desde sus aspectos políticos, jurídicos y ambientales. La construcción identitaria actual y su relación con las nuevas tecnologías. El análisis y la sensibilización ante diferentes formas de prejuicio, maltrato o discriminación en situaciones reales distinguiendo, a través de la indagación y el establecimiento de relaciones, la dimensión sociohistórica de los diferentes casos. Por ejemplo, casos de discriminación y eliminación de los pueblos originarios, el pueblo armenio, el Apartheid, el Holocausto (Shoa), Hiroshima y Nagasaki, entre otros.

La indagación y el análisis crítico de los roles de género a través de la historia hasta la actualidad. Reconocimiento de miradas estereotipadas. Reflexión acerca de las situaciones de igualdad o de falta de equidad de trato y de oportunidades en relación con el género y a la orientación sexual, en los diferentes ámbitos (la escuela, el hogar, el trabajo, la política, el deporte, entre otros).

El análisis de las representaciones sociales sobre los modelos corporales y estéticos identificando estereotipos y su incidencia en la construcción de identidades juveniles. Análisis y relación de estas identidades con los medios masivos de comunicación.

La comprensión de la sexualidad humana a partir de su vínculo con la afectividad y los diferentes sistemas de valores y creencias.

En relación con la organización social y una ciudadanía responsable.

La familia, la sociedad y la sociedad de masas. Las organizaciones sociales, modos de relaciones, acuerdos y conflictos. Redes sociales.

La construcción de normas y códigos que incluyan mecanismos de validación y evaluación participativa para la convivencia en la escuela, basados en principios de equidad. El reconocimiento de la escuela como espacio de respeto y convivencia en el marco del ejercicio de los derechos, a partir de las instancias de participación estudiantil.

El reconocimiento de los derechos civiles, políticos y sociales presentes en la Constitución Nacional y los mecanismos que garantizan su vigencia.

El reconocimiento de los partidos políticos en la vida democrática argentina, las formas de participación previstas en la Constitución Nacional y aquellas nuevas organizaciones surgidas desde la sociedad civil. Estilos y prácticas ejercidas por los gobiernos autoritarios y dictatoriales. El terrorismo de Estado practicado en Argentina y el resto de América Latina.

La visualización y el conocimiento sobre la responsabilidad ciudadana ejercida a través de un compromiso social, que se plasma desde la participación en los espacios de gobierno y ONG existentes, orientadas hacia una construcción de ciudadanía plena.

El análisis de las dimensiones políticas actuales, como los casos de la crisis de representación y el lugar de los medios de comunicación social, entre otros.

El reconocimiento y la valoración del derecho a la comunicación a través del uso de las tecnologías de la información y comunicación.

2.2. LENGUA Y LITERATURA

FUNDAMENTACIÓN

Aprender Lengua y Literatura implica hablar, escuchar, leer y escribir la lengua que pertenece al ser y lo constituye en sujeto de acción verbal, capaz de pensar el mundo, relacionarse con él y con los otros sujetos en un espacio histórico. Si bien se consideran estas habilidades como prácticas para enfatizar su carácter de construcción social, ello no supone dejar de lado los saberes específicos sobre la lengua oral, la lectura y la escritura. El mandato social renueva la confianza en la escuela como lugar privilegiado para la inclusión a través del conocimiento y para la concreción de una experiencia educativa que replantea la enseñanza de la lengua y de la literatura. Los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP) definen cuáles son los objetos de reflexión metalingüística: la lengua como sistema, su uso por las normas que la regulan, y los textos. Hacer una reflexión sobre la lengua y los textos es generar una reelaboración de estos objetos por parte de los estudiantes, lo que requiere el desarrollo de capacidades metalingüísticas, como ya se ha expresado.

El estudiante debe distinguir tres órdenes diferentes que contribuyen a la constitución de unidades de significados:

- El género discursivo o estructuras recurrentes de textos escritos y orales, establecidos socialmente según los intereses comunicativos de los productores (académicos, profesionales o de mera interacción social); también definido desde una perspectiva sociocultural, teniéndose en cuenta que se trata de un conjunto de propósitos comunicativos compartidos, tal como afirma Swales.
- El texto como una unidad de lenguaje en uso. Instancia semántica y pragmática de la lengua cuya propiedad distintiva y constitutiva es la coherencia en virtud de su textura. Se entenderá que el texto es una realización del género discursivo.
- La oración concebida como unidad de sentido diferente de una pieza léxica (o palabra) y de un enunciado, cuya producción requerirá necesariamente determinadas operaciones sintácticas, morfológicas y semánticas. Estas operaciones ponen en relación las diferentes piezas léxicas componiendo el significado de la oración.

Desde los últimos años del siglo XX, la lengua cambió su dominio al introducirse un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en todo acto de lectura y escritura, como en los actos de habla y escucha. Así, se ampliaron y se redefinieron los límites de la gramática y, en consecuencia, se plantean nuevas prácticas en ese campo.

Actualmente, la didáctica de las lenguas toma los aportes teóricos y metodológicos de las Ciencias del Lenguaje (Filosofía del lenguaje, Sociolingüística, Etnografía de la Comunicación, Sociolingüística Interaccional, Lingüística Antropológica, Gramática Generativa, Gramática Sistemico-funcional, Gramática del Discurso, Lingüística del Texto) e impacta en los diseños de los programas educativos, de los materiales de enseñanza y de los sistemas de evaluación.

A partir del nuevo enfoque, los ejes organizadores de los contenidos se distribuyeron en: Lengua oral, Lengua escrita (lectura y escritura), Reflexión sobre los hechos del lenguaje, Discurso literario.

El conocimiento del contexto posibilita hacer predicciones sobre los aspectos léxico-

gramaticales que podrían manifestarse en un texto. A su vez, un análisis léxico-gramatical permite deducir los contextos de producción, ya que el conjunto de significados interpersonales, experienciales y textuales que se codifican en la estructura textual se convierten en señales y huellas de los contextos de emergencia. Sin un capital discursivo relevante los estudiantes no podrán producir textos de calidad y creativos.

El reconocimiento de las prácticas letradas vinculadas con el empleo de las nuevas tecnologías abre un espacio de problemas que complejizan y diversifican la noción misma de alfabetización, las relaciones entre oralidad y escritura, lectura y escritura, texto e imagen. Estas variables resultan insoslayables en las prácticas del nivel ya que los avances de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han creado un complejo contexto multilingüístico, un mundo virtual de rápido y fácil acceso que modifica al productor y al receptor, a los textos que circulan en los nuevos soportes, como también a los lenguajes que posibilitan la comunicación.

Aprender Lengua y Literatura será entonces, vincular al estudiante con los dominios de estos saberes disciplinares y de los objetos culturales de su entorno social. Será aprender a dialogar con otros, sobre su particular recreación de la realidad, hecho del que podemos participar, no sólo como protagonistas del mundo imaginario que el texto propone, haciendo propias las emociones y situaciones, sino como autores de nuevos textos que manifiestan la representación que tenemos de nosotros mismos y del mundo. En el campo de la didáctica de la Lengua y la Literatura es necesario ampliar las fronteras de la escuela y de la propia formación docente, en busca de una articulación hacia el campo social y cultural, y desde este lugar proponer una didáctica de objeto doble, cada uno de los cuales se construye a partir de desarrollos teóricos de encuadres epistemológicos y de modos discursivos diferentes que les confieren estatus propio. Efectivamente, la lengua por un lado y la literatura por el otro, son las dos caras de una instancia disciplinar ciertamente compleja; cada objeto tiene características específicas y por lo tanto debe ser abordado desde propuestas teóricas, didácticas y metodológicas diferenciadas en las que ambos mantengan su identidad sin perder de vista la complejidad dialéctica que se establece en su práctica. Es por ello que la selección de los textos constituye un ingrediente fundamental en el proyecto educativo de formación del lector literario. Construir un corpus de textos potentes contribuye, en cuanto a sus posibilidades de desafiar, a los movimientos interpretativos de los lectores.

Promover una mirada investigativa en torno a los modos de hablar, leer y de escribir en el aula, sugiere formas de intervención sobre las prácticas de enseñanza en contexto y de orientar hacia la formación de hábitos en la producción oral, de lectores y escritores, como así también el asumir la lectura y la escritura como actividades cognitivas complejas.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Aprender Lengua y Literatura sólo es posible en la medida en que esté incluido el proceso de apropiación de las prácticas planteadas desde la diversidad de propuestas de enseñanza, en cuanto a la utilización del tiempo didáctico (trabajo en proyectos, actividades permanentes y actividades independientes, sistemáticas y ocasionales) y en cuanto a la modalidad de organización (mayor o menor intervención del docente, trabajos individuales, en pequeños grupos y de grupo áulico total, tareas obligatorias y optativas, etcétera), ya que garantiza la expresión de ideas, asegura escuchar las ideas

de los demás y la oportunidad de poder confrontarlas con confianza. La apropiación también propicia ejercer la palabra asumiendo los riesgos de equivocarse, sabiendo que el error forma parte del aprendizaje, contando con la orientación del docente y la colaboración de sus compañeros. Estos criterios dependerán del trabajo de los docentes y de los proyectos institucionales en consonancia con la modalidad.

Se propone la elaboración de secuencias didácticas, entendidas como una serie de actividades y ejercicios que, según un orden gradual, tratan de resolver las dificultades de los estudiantes y facilitan la toma de conciencia sobre las particularidades lingüísticas y textuales de los diversos textos que se trabajan en el aula. Su diseño implica los diferentes aspectos que intervienen en el aprendizaje de determinada competencia, habilidad, destreza y que deben ser enseñados. Por otra parte, se espera que el estudiante, atendiendo la continuidad pedagógica, transite una experiencia de participación en situaciones de aprendizaje que intervengan en el desarrollo autorregulado de dichas habilidades.

Cualquiera sea el modelo elegido (si no fuera el de secuencia didáctica), se debe tener en cuenta: partir de los conocimientos previos; fomentar la participación activa de los estudiantes y la interacción en el aula; implicarlos en un proceso de aprendizaje; integrar las diferentes áreas del currículum y que el docente facilite el aprendizaje entre iguales así como el avance de cada uno de acuerdo con sus posibilidades.

En relación con la enseñanza de la producción de textos, será importante que se planifiquen diversos tipos de propuestas didácticas lo que permitirá el trabajo en función de diferentes objetivos de aprendizaje.

Los proyectos de escritura involucran actividades de producción escrita de amplio alcance, tanto por la variedad de producciones que suponen, como por la multiplicidad de objetivos y contenidos disciplinares que integran, la suma de participantes que incluyen y la extensión en el tiempo que demandan. El punto de partida será siempre una situación que concebirá una práctica de escritura o la articulación de varias, por ejemplo: un acontecimiento institucional, una fecha significativa, una problemática institucional o social. Las propuestas globales de escritura están destinadas a desarrollar la secuencia de actividades inherentes a las distintas etapas del proceso de producción escrita. Dada su complejidad, es fundamental que el docente vaya guiando dicho proceso con consignas que ayuden a los estudiantes a poner en juego las distintas estrategias.

En términos de secuenciación, asiduidad y diversidad de esta alternancia metodológica, se elegirán textos de lectura obligatoria; otros que conformarán un menú dentro del cual el estudiante podrá hacer uso de su derecho a optar como también podrá haber un margen para la libre elección y el docente podrá actuar como quien recomienda o como quien sugiere espacios de búsqueda (bibliotecas, librerías, editoriales, colecciones).

Respecto de la comprensión y producción oral, le corresponde a todo el sistema educativo proporcionar las herramientas necesarias para lograr mejores niveles de alfabetización. En el área Lengua y Literatura, la selección de muestras y ejemplos de lo que se expresa debería ser tomada del campo disciplinar propio o de problemáticas de la cultura y el arte. Las muestras de conversaciones, discusiones o debates se pueden obtener de programas de televisión, radio, o algún sitio de Internet adecuado.

Las estrategias de enseñanza privilegiadas en el trayecto de formación de lectores son la apertura de espacios de diálogo e intercambio en torno a lo leído y una atenta escucha

de lo que los lectores tienen para decir. Otras veces, también el silencio constituye una manera de mediar el encuentro entre el lector y el texto.

A modo de síntesis, las corrientes lingüísticas del siglo XX han influido decididamente en la definición de una propuesta didáctica de la lengua. Si bien estas corrientes no se proponen explicar procesos didácticos ni pedagógicos sino más bien modos definidos de acercamiento al hecho lingüístico, hay que reconocer su impacto en las propuestas de enseñanza. Así, es importante que los docentes elaboren o reelaboren, entre otras, las concepciones acerca de qué es enseñar, qué relación se establece entre la enseñanza y el aprendizaje, cuál es la función de la escuela, de los docentes y qué implica el currículum. Supone, en todas sus consideraciones, una renovación didáctica que, como se sabe, no se da en forma independiente de los modelos pedagógicos; es el emergente, en las estrategias de aula, de una teoría del aprendizaje y de una ideología pedagógica, y se propone la formación de alumnos autónomos y de pensamiento crítico.

La construcción de un marco teórico y epistemológico referencial es importante para definir desde qué lugar se piensa la enseñanza de la lengua y de la literatura y para que la acomodación a nuevas creencias o a nuevas corrientes, parten del convencimiento personal de que se trata de un nuevo aporte significativo que modifica sustancialmente las prácticas aplicacionistas propias del modelo anterior.

CONTENIDOS

PRIMER AÑO

En relación con la comprensión y producción oral.

La especificidad oral hablar-escuchar, como componentes de la oralidad. Desempeño participativo en situaciones de intercambio dialógico: conversaciones y discusiones sobre temas propios del área y de cultura general. Escucha comprensiva y crítica de textos referidos a contenidos estudiados y a temas de interés general provenientes de diversos emisores directos y de medios audiovisuales.

El lenguaje hablado y escrito. Expansión creativa de narraciones por inserción de descripciones de lugares, objetos y personas.

Especificidad gramatical, léxica y textual de las producciones orales. Desarrollo progresivo de estrategias de control y regulación de la interacción oral.

Competencias que intervienen en la comunicación oral directa y en diferido: papel que desempeñan los elementos paraverbales y no verbales en la comunicación.

Componentes que intervienen en la comunicación. Competencias generales de la comunicación. Variedades lingüísticas (lectos y registros). Clases de enunciados según la actitud del hablante. La conversación: sus reglas y potencialidades.

En relación con la lectura y comprensión escrita.

Las relaciones y diferencias entre oralidad y escritura. La existencia de textos híbridos. Conversaciones en redes sociales.

La comunicación escrita con distintos usos, tipos y géneros. Reflexión acerca del proceso de escritura, diseñando y gestionando estrategias cognitivas y lingüísticas propias del texto escrito. Reflexión de los hechos del lenguaje involucrados en el proceso de escritura. Construcción (a partir de la lectura asidua) de saberes específicos en relación con géneros discursivos propios del ámbito personal (cartas, mensajes en soporte papel y

electrónico, notas personales, anécdotas, autobiografías) y social (crónicas de viajes, noticias, cartas de lectores, géneros publicitarios). Identificación de sucesos, participantes, marco espacio temporal y relaciones cronológicas en la narración y los procedimientos de descripciones y diálogos.

Registro de información relevante y elaboración de resúmenes aplicando procedimientos de supresión y generalización en textos expositivos. Localización de datos por búsqueda en la web para ampliar información, construir pruebas y ejemplos, resolver problemas. Reconocimiento, en textos de opinión (comentarios de libros y películas, críticas de espectáculos) de los puntos de vista que se sostienen y expresión de acuerdos y desacuerdos, adoptando una posición personal o grupal fundamentada.

Estrategias de lectura adecuadas al género del texto y propósito de lectura. Planificación y construcción de un modelo personal de lectura. Estrategias lingüísticas y cognitivas de lectura de textos de diferentes tipos y en soportes diversos. Desarrollo paulatino de habilidades propias de la lectura en voz alta para comunicar un texto a un auditorio.

Apropiación de estrategias de inferencia de significado de palabras (por familia léxica, campo semántico, contextualización). Reconocimiento de procedimientos de los diferentes tipos textuales: definiciones, reformulaciones, citas, comparaciones y ejemplos. Construcción de sentido a partir de estas estrategias y procedimientos.

En relación con la literatura.

Literatura de tradición oral: Escucha atenta y lectura frecuente de textos literarios de la tradición oral y de autores regionales, nacionales y universales. Poesía precolombina. Romancero, canciones, mito, leyenda, parábola y cuento maravilloso tradicional.

Delimitación de las características fundamentales del lenguaje literario: ficcionalidad, goce estético y ruptura de las convenciones lingüísticas. Incorporación paulatina de procedimientos del discurso literario y convenciones de los distintos géneros como claves para el enriquecimiento de las posibilidades interpretativas. Socialización y discusión de interpretaciones y juicios de apreciación y valoración.

Abordaje reflexivo de los textos literarios desde instancias críticas. Géneros literarios tradicionales: novela, cuento, poesía, teatro. Géneros literarios no tradicionales: la historieta, letras de canciones. Ampliación y enriquecimiento de las prácticas de lectura literaria mediante la frecuentación y exploración de diversos soportes y circuitos de difusión y consumo de literatura: revistas literarias, sitios web especializados, comunidades virtuales, bibliotecas, librerías, ferias y exposiciones. Inicio de un itinerario personal de lectura (con la orientación del docente y otros mediadores: familia, bibliotecarios, los pares, entre otros). Creación de textos literarios a través de estrategias de escritura creativa.

Reflexión sobre la lengua (sistema, normas, usos) y los textos.

El reconocimiento y la valoración de las lenguas y variedades lingüísticas presentes en la comunidad, en los textos escritos y en los medios de comunicación audiovisuales. Nociones de dialecto (geográfico y social), registro y usos locales.

La unidad léxico-gramatical: diferenciación de las distintas clases y funciones sintácticas de las palabras. Reflexión sobre su uso en la producción escrita y oral de diferentes enunciados o textos. Los constituyentes oracionales: sus funciones en términos de informatividad. Los constituyentes de la oración y operaciones posibles: construcción de

unidades proposicionales u oracionales ajustadas a las condiciones lingüísticas, pragmáticas o contextuales de los textos que se escriben. Enlace oración y texto: incorporación de reglas generales de concordancia. Selección y uso adecuado de las categorías verbales propias de cada tipo de texto. Utilización adecuada y progresiva de los signos de puntuación en función de las nociones de oración, proposición y párrafo, considerando su trabajo durante los procesos de escritura.

Reflexión sistemática sobre distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales en los textos narrativos: relación entre persona gramatical y tipos de narrador. Los tiempos verbales propios del relato y sus correlaciones: pretérito perfecto simple (hechos principales) y pretérito imperfecto (acciones secundarias o coadyuvantes), presente y pretérito pluscuamperfecto (presentación del marco espacio temporal y descripción de personas u objetos). Constitución temporal interna de una situación. Noción de secuencia. Conectores temporales y causales.

Reflexión sistemática sobre distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales en los textos expositivos de divulgación: el tiempo presente (marca de atemporalidad). Los adjetivos descriptivos (caracterización de objetos). Las nominalizaciones. La sintaxis de la frase expositiva. Organizadores textuales y conectores.

Reflexión sistemática sobre distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales en los textos de opinión: los adjetivos con matiz valorativo. Los verbos de opinión.

Morfología: formación de palabras por composición y afijación. Los procedimientos de formación de palabras (sufijación, prefijación, parasíntesis, composición) para la ampliación del vocabulario y para inferir el significado o la ortografía de alguna palabra.

Reflexión sobre la normativa: uso de la tilde, casos de errores en el uso de algunos grafemas (b-v; c-s-z; g-j-h; etc.). Sistematización de normas y control de uso en relación con: tilde diacrítica y en hiato.

SEGUNDO AÑO

En relación con la comprensión y producción oral.

Componentes de los eventos comunicativos con presencia de interlocutores, mediatizados y de carácter informal y formal. Principios de cooperación y relevancia en las comunicaciones orales: respeto de los turnos de intercambio, cantidad, calidad y relevancia de la información. La comprensión oral: escucha atenta de diferentes comunicaciones orales y de construcciones textuales orales. Identificación de los presupuestos en la comunicación oral para organizar la intervención correspondiente. Discriminación de hechos y opiniones, tema y problema en sus intervenciones y las de los demás.

Textos orales cotidianos y escolares monogestionados y plurigestionados: comunicación cara a cara y mediatizada. Intervenciones orales escolares (dramatizaciones, exposiciones públicas, coordinación de grupos de trabajo y presentación oral de los acuerdos logrados, elaboración y seguimiento de instrucciones cada vez más complejas de recorridos o procesos).

Identificación de sucesos, participantes, marco espacio temporal, relaciones cronológicas y lógicas (causales) en la narración. Expansión de narraciones por inserción de descripciones de lugares, objetos, personas, procesos y discurso directo y diferido.

Escucha comprensiva y crítica de textos referidos a contenidos estudiados y a temas de interés general provenientes de diversos emisores directos y de medios audiovisuales.

Presencia/ausencia del enunciador en la construcción de los diferentes discursos orales.

En relación con la Lectura y comprensión escrita.

Contextualización de las instancias de producción y recepción de textos escritos: Análisis del contexto de las diferentes instancias de escritura para definir las características particulares de la producción escrita. Representación del enunciatario y del contexto de recepción de las producciones escritas. Planteamiento explícito de la intencionalidad que promueve las diferentes instancias de escritura. Construcción de la presencia/ausencia del enunciador en las producciones escritas. Recursos para la construcción del referente.

La narración: Selección del asunto, hecho o situación a narrar. Planificación de la narración atendiendo a las características del enunciatario, su relación con el enunciador, sus conocimientos acerca de lo que se narra, la intencionalidad del enunciador. Determinación del texto, de la superestructura y del formato textual que se ajuste a la situación comunicativa en la que se solicita el escrito. Reflexión acerca de las condiciones lingüísticas, de la distribución de la información y de las relaciones entre las unidades informativas que constituyen la narración. Escritura de narraciones con la inclusión de segmentos descriptivos y/o de discursos directos e indirectos.

La argumentación: escritura de textos de opinión breves, generados en problemáticas de interés general o en sucesos escolares. Sistematización del razonamiento expuesto en una argumentación.

La descripción: delimitación del objeto de la descripción y reconstrucción del mismo mediante el lenguaje. Escritura de descripciones objetivas o subjetivas. Uso de imágenes sensoriales y de recursos estilísticos más frecuentes.

Explicaciones escritas más extensas atendiendo a las relaciones en el nivel micro estructural con la inclusión de elementos paratextuales básicos y de recursos explicativos.

Secuenciación lógica y cronológica de instrucciones. Producción escrita de instructivos reales o ficticiales.

Planificación y construcción de un modelo personal de lectura: implementación de instancias de monitoreo del propio proceso.

Estrategias lingüísticas y cognitivas de lectura de textos de diferentes tipos en soporte tradicional y en soporte digital: participación en prácticas de lectura en contextos diversos y con intencionalidades determinadas. Reconocimiento y consideración de las pistas lingüísticas que proporciona el texto y que orientan o facilitan su lectura.

Utilización de estrategias lingüísticas y cognitivas diferenciadas para la lectura de textos orales y escritos (hipótesis de lectura, verificación o reformulación); reconocimiento de la superestructura textual; discriminación de la información, jerarquización de las ideas, distinción entre información, comentario y opinión. Participación en comunidades de interpretación conformadas en el espacio áulico, en la biblioteca, en clubes de lectura.

Lectura de los medios de comunicación masiva: identificación e interpretación de los elementos paratextuales de la información escrita, digital y mediatizada. Lectura de textos periodísticos de opinión.

En relación con la Literatura.

Conocimiento formal de diferentes narraciones escritas, literarias y no literarias

considerando su superestructura esquemática, su macro estructura semántica, sus rasgos de estilo, el auditorio y la intencionalidad.

Los géneros literarios: reconocimiento de las condiciones propias de los textos literarios para propiciar instancias de lectura diferenciadas. Escucha, lectura e interpretación de cuentos y novelas (realistas, maravillosos, de misterio, policiales).

Comparación de la función poética con otras funciones del lenguaje: referencial, conativa, emotiva. Incorporación paulatina de procedimientos del discurso literario y convenciones de los distintos géneros como claves para el enriquecimiento de las posibilidades interpretativas. Los modos de representación tradicionales. La modalidad narrativa: la fábula, el cuento y la novela de aventuras. Tipificación del cuento a partir de criterios determinados: modos de transmisión y temática. La lírica. Poesía intimista.

El universo socio discursivo de la novela y los modos del relato. Especialización de nociones de la teoría literaria que permiten el abordaje interpretativo de la narración literaria: personajes típicos y arquetípicos; indicios e informantes temporales; tiempo de la historia y tiempo del relato; punto de vista o perspectiva narrativa. Las inferencias y la interpretación a través de implicaciones discursivas (presuposiciones, entrañes, expectativas y sobrentendidos).

Lectura de obras de autores del entorno y encuadradas en el ámbito de la literatura universal, latinoamericana y argentina. Definición de preferencias y construcción cada vez más autónoma de itinerarios personales de lectura.

Creación de textos literarios a través de estrategias discursivas de implicancia.

Reflexión sobre la lengua (sistema, normas, usos) y los textos

Constitución de unidades significativas: El género discursivo. El texto como realización del género discursivo y la oración concebida como unidad de significado que ha debido cumplir en su conformación operaciones sintácticas, morfológicas y semánticas.

Distinción entre oración y cláusula. El verbo como estructurante del significado de la cláusula. Los argumentos del predicado que expresan los participantes del evento: las frases o sintagmas nominales; frases o sintagmas preposicionales, adjetivos, adverbios, proposiciones subordinadas. Los constituyentes de la oración y las operaciones posibles: preguntas, sustitución, desplazamiento, elipsis.

Enlace de los eventos al acto de enunciación: tiempos gramaticales y marcas deícticas

Enlace oración y texto: actos de habla. Estructura de la información. Relaciones anafóricas, relaciones temporales, elipsis, sustitución. Discurso directo y discurso indirecto. Las oraciones complejas: proposiciones coordinadas y proposiciones subordinadas. Conectores discursivos. Reflexión sistemática sobre distintas unidades y relaciones gramaticales, textuales y discursivas, dadas según contexto, según roles de los participantes, ideología, identidad, sentimientos y estados de ánimo, pertenencia a un grupo social, su intención y finalidad comunicativa y la situación comunicativa en la que tiene lugar la comunicación.

Morfología: formación de palabras por composición y afijación: derivación y flexión.

Normativa: uso de los signos de puntuación. Problemas de la ortografía correspondiente al vocabulario cotidiano y escolar.

2.3. LENGUA EXTRANJERA

FUNDAMENTACIÓN

Este espacio propone crear las condiciones para que los estudiantes puedan expandir su conciencia lingüística desarrollando la competencia plurilingüe y pluricultural que permite reconocer y valorar los entornos culturales de una lengua-cultura, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general (lengua materna), y después hasta las lenguas-culturas de otros pueblos.

Una persona no tiene un repertorio de competencias diferenciadas y separadas para comunicarse, sino una competencia plurilingüe y pluricultural que incluye el conjunto de las lenguas que conoce, lengua materna, de escolarización y extranjera.

En función del objetivo que los estudiantes sean capaces de comprender y expresarse en al menos una lengua extranjera, se plantea como deseable una educación plurilingüe que sitúe en planos de igualdad a las lenguas de inmigración, las lenguas de los pueblos originarios y el español como lengua materna y como lengua de escolarización. La interacción entre las lenguas contribuirá a la construcción y enriquecimiento de las competencias comunicativa, social e intercultural.

El enfoque plurilingüe de la educación en lenguas propone contemplar la diversidad lingüística y cultural del contexto de origen de los estudiantes, reconociendo la existencia de variedades dentro del español. En esta perspectiva, lengua y cultura se involucran en relaciones complejas, que trascienden tanto la subordinación como la independencia de una con respecto de la otra. Si se piensa a la lengua como parte integrante de la cultura y a la vez como medio de esta misma cultura para su transmisión y desarrollo, se puede pensar en una unidad: la Lengua-Cultura. Se adoptarán entonces los términos Lengua-Cultura Materna (LCM) y Lengua-Cultura Extranjera (LCE).

El estudiante que aprende una lengua-cultura extranjera no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y sin relación. Las competencias lingüística y cultural respecto de cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear conciencia, prácticas y capacidades interculturales. Es por esto que, en este proceso formativo, el estudiante se convierte en *plurilingüe* y desarrolla una *interculturalidad* al tiempo que aprende a respetar las lenguas y sus variedades, comprendiendo que los sujetos utilizan diversas formas para comunicarse de acuerdo con sus diferentes contextos y grupos de pertenencia. Resignificarán entonces las lenguas y culturas propias (es decir, las distintas esferas de significaciones y prácticas en las que participan los sujetos y que constituyen su identidad) a partir del acercamiento a otras lenguas y culturas.

Así, el aprendizaje de lenguas tal como aquí se promueve no tiene solamente el fin de ampliar las posibilidades comunicativas de los jóvenes sino también de acceder al conocimiento del otro y, gracias a esa experiencia de la alteridad, descubrir facetas de la propia identidad. Este proceso les permite ampliar la visión del mundo y comenzar a percibir y comprender a los otros –otros idiomas, otros sujetos, otras culturas–, desarrollando posibilidades de comunicación significativa y la oportunidad de apertura a otros mundos.

La competencia intercultural se desarrollará a través de una iniciación hacia la capacidad

de comprensión y superación del prejuicio en relación con esos otros mundos culturales, y a la confianza en la posibilidad de diálogo a través de las diferencias.

La conformación de las identidades culturales y del ejercicio de la ciudadanía se da siempre en interacción con otros. Es por eso que la LCE asume un rol privilegiado en la educación secundaria como espacio en el cual la comunicación y la interacción social son, o tienen el potencial de ser, el eje estructurador de las intervenciones didácticas. La enseñanza de una LCE trasciende las propuestas dirigidas meramente a fortalecer los conocimientos lingüísticos para orientarse hacia la formación de un ciudadano capaz de ejercer sus derechos en la vida social y conocer y dar valor a cada interpretación del mundo. Es decir, vehicular un aprendizaje para vivir juntos con nuestras diferencias, con el hacer juntos, en un proceso en donde no sólo se asumen las diferencias sino que se crean conjuntamente semejanzas.

La formación en una o varias LCE brinda la posibilidad de integrarlas a los medios de comunicación y las TIC. No solamente debido al lugar que éstos ocupan en la vida de los jóvenes, sino también por tratarse de soportes y canales privilegiados de acercamiento a la pluralidad de voces provenientes de las lenguas-culturas que se aprenden. Es deseable, entonces, que el trabajo con medios y TIC vaya acompañado de una iniciación a la reflexión acerca del papel que desempeñan en la sociedad, de los tipos de comunicación que permiten o, al contrario, impiden, y de los cambios sociales y lingüísticos que impulsa la evolución de las tecnologías.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

La propuesta plurilingüe e intercultural de este espacio contempla al aprendizaje mediado por la experiencia como un valor formativo que trasciende la etapa y el ámbito escolar ya que la LCE, a través de las prácticas de comprensión y producción oral, de lectura y de escritura, posibilita no sólo estos aprendizajes sino una inserción social más amplia y la expansión del universo cultural. En el marco de este proceso vivencial, los estudiantes desarrollarán la disposición a trabajar en forma cooperativa y colaborativa (dentro y fuera del ámbito escolar), a presentar ideas y propuestas, a escuchar y a tomar decisiones compartidas sobre la base de los conocimientos disponibles y de las experiencias realizadas valorando el diálogo participativo. Esta construcción de conocimiento lingüístico-discursivo y cultural para la comprensión y producción de textos orales y escritos en el contexto de la interacción con otros, será planteada para la resolución de tareas / problemas / proyectos, que les resulten significativos para su aprendizaje.

El aprendizaje mediado por la acción / tareas, respeta los tiempos y estilos de aprendizaje de cada estudiante y asigna valor formativo al error por considerarlo constitutivo del proceso de aprendizaje, generando en consecuencia la confianza del estudiante en su capacidad de aprender una LCE. Permite, además, una construcción progresiva de la autonomía en el uso de la(s) lengua que aprenden, en prácticas de comprensión y producción oral, lectura y escritura en experiencias socioculturales.

Asimismo, es importante promover la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje vinculados con la comprensión, interpretación y producción de textos orales y escritos pensando al lenguaje, su funcionamiento y uso en relación con la especificidad de cada lengua y en particular con el español, la lengua de escolarización.

Aprender una LCE y confrontar con la cultura del otro permite un mejor conocimiento

de la propia LCM y de uno mismo. Los procesos de aprendizaje de la LCE requieren tanto de las funciones cognitivas como de las relaciones interactivas que se desarrollan en el contexto socio-cultural. Se aprende construyendo pensamiento, sentimiento y acción y utilizando el lenguaje como mediador entre el sujeto y experiencia del mundo. Esta construcción supone una interacción social.

En el enfoque comunicativo tradicional se forma un comunicador creando situaciones discursivas para hacerlo hablar con y actuar sobre interlocutores. Por el contrario, la perspectiva accional propone formar un actor social, lo que implicará necesariamente hacerlo actuar con otros durante el tiempo de su aprendizaje, planteando acciones comunes con finalidad colectiva. Es en esta dimensión de encrucijada social auténtica donde se diferencia la co-acción de la simulación, técnica de base utilizada en el enfoque comunicativo para crear artificialmente en la clase, situaciones de simple interacción discursiva entre los estudiantes.

Es decir que se replantea el paradigma de la comunicación (se pasa de actuar sobre a actuar con) y del aprendizaje (se pasa de lo artificial a lo natural), particularmente en el hecho de que la competencia de comunicación lingüística es reubicada en un contexto más amplio con competencias generales ligadas al hecho mismo de vivir en sociedad.

La perspectiva accional considera ante todo, tanto al usuario de una lengua como al que la aprende, como actores sociales debiendo cumplir con tareas (que no son exclusivamente de lengua) en determinadas circunstancias y en un entorno dado, en el interior de un campo de acción particular. La competencia para comunicar lingüísticamente se define así en el seno de saberes generales. El docente deberá proponer acciones más amplias que incluyan una dimensión lingüístico-discursiva, una dimensión sociocultural, y una dimensión psicoafectiva.

Con esta nueva definición del locutor como un actor social susceptible de realizar tareas que requieren a la vez, competencias generales y competencias comunicativas lingüísticas, se produce una descentración: la acción precede al lenguaje, la tarea precede al texto. Las tareas deben ser elegidas en primer lugar, luego, en función de las mismas, serán definidos los contenidos lingüístico-discursivos y, finalmente, los soportes para socializarlas.

Para resolverlas, se sugiere que trabajen de manera colaborativa en pequeños grupos, buscando diversas soluciones para la resolución del problema / tarea planteado; el aprendizaje resulta, en este sentido, significativo. En este contexto, el docente tiene el rol de facilitador, promoviendo la discusión. Los conocimientos son introducidos en relación con el problema y no de una manera aislada o fragmentada. Los estudiantes van trazando su propio camino en la adquisición de conocimientos y aprenden sobre su propio proceso de aprendizaje, desarrollan su autonomía y sumen responsabilidades.

En esta perspectiva, la reflexión metalingüística debe ser abordada desde el funcionamiento del lenguaje contextualizado (en la tarea propuesta) y de ninguna manera como análisis, explicación o ejercitación mecánica y descontextualizada de las reglas del sistema lingüístico -la gramática- como un fin en sí mismo.

La gramática es una parte de la lengua, un componente más en el aprendizaje de la misma, por lo tanto, conocer las reglas gramaticales no implica necesariamente el uso correcto y adecuado de la lengua, ya que el proceso de internalización de un nuevo contenido gramatical es más lento que el de reconocimiento. En el enfoque comunicativo la presentación de la gramática está subordinada a la función

comunicativa. El presente diseño propone presentar la lengua de modo que el aprendizaje de su gramática ocurra debido a la comprensión, a la observación, a la reflexión consciente y a la posterior formulación de la regla, es decir de manera inductiva.

En el enfoque por tareas se pueden distinguir dos tipos: tareas posibilitadoras o de aprendizaje y tareas de comunicación o finales. Las últimas se basan en la interacción y desarrollo de la competencia comunicativa, mientras que las primeras proporcionan los contenidos lingüísticos necesarios para abordar la tarea final. Se proponen tareas posibilitadoras gramaticales, definidas como actividades diseñadas para provocar en el estudiante una reflexión formal que, tras sucesivas etapas de creciente complejidad, le conducirán hacia la observación de una parte del sistema o incluso hacia el autodescubrimiento y la auto formulación de una regla gramatical concreta. Se recomienda el diseño de este tipo de tareas, siguiendo el método inductivo, que desarrollen la conciencia gramatical en las tareas comunicativas.

Durante la realización de la tarea, el docente guiará en la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua (reflexión metalingüística). La reflexión metacognitiva ayudará al estudiante a dar cuenta de las estrategias que usa en el aprendizaje, por ejemplo recurrir al diccionario, preguntar a un compañero, hacer un mapa conceptual o emplear una técnica mnemónica para recordar vocabulario, etc. La reflexión intercultural puede estar dada en la discusión sobre hábitos en nuestra cultura y comparación con la de la LCE.

CONTENIDOS

Las áreas de experiencia que representan los universos discursivos de los estudiantes aportarán espacios temáticos y contextos para las prácticas sociales de comprensión y producción, así como para el uso de la LCE y la reflexión sobre la misma. Las prácticas sociales de comprensión y producción, vehiculadas por actividades de escucha, de lectura, de escritura y de oralidad son contenidos fundamentales y estructuran el proceso de aprendizaje. Estos contenidos, en concordancia con los NAP para Lenguas Extranjeras, propician un proceso espiralado en que cada instancia nueva retoma la anterior con mayor profundidad.

En este diseño no se detallan recursos gramaticales, lexicales y fonéticos, por ser específicos de cada LCE. Cada docente seleccionará los contenidos lingüístico-discursivos necesarios para el desarrollo de las tareas finales elegidas.

Sin pretender una enumeración exhaustiva, se ofrecen a continuación áreas de experiencia como punto de partida para que cada docente, teniendo en cuenta la especificidad de la lengua extranjera que deba enseñar pueda organizar las prácticas de leer, escuchar, hablar y escribir en función de las tareas que decida proponer a su grupo de estudiantes.

PRIMER AÑO

Áreas de experiencia

- ¿Quién soy? Mi identidad, mi familia, mis amigos.
- ¿Dónde vivo? Mi barrio y la gente que conozco.
- ¿Qué hago habitualmente? Escuela y actividades extraescolares.
- ¿Qué hago en mi tiempo libre? Gustos y preferencias.

Práctica social de comprensión oral

Escuchar textos orales de diferentes géneros, relacionados a las áreas de experiencia: diálogos cortos, entrevistas, anuncios, consignas de clase, publicidades, poesías, canciones, etc. Esta práctica implica:

- anticipar y hacer hipótesis sobre el sentido del texto, a partir de pistas lingüístico-discursivas y paraverbales,
- identificar interlocutores y tema abordado,
- identificar el uso de marcadores propios de la oralidad como interjecciones,
- comenzar a identificar registros formales e informales
- comenzar a apreciar el ritmo y la musicalidad de la LCE.

Práctica social de comprensión escrita

Leer textos verbales y no verbales (visuales y audiovisuales) descriptivos e instruccionales breves: formularios básicos, invitaciones, diálogos cara a cara, conversaciones cortas en chat, mensajes de texto, correos electrónicos, entradas en blogs, avisos publicitarios, cartas, mensajes en redes sociales, folletos. Esta práctica implica:

- anticipar y hacer hipótesis sobre el sentido del texto a partir del paratexto y el título,
- comprender consignas en la LCE,
- desarrollar lectura global o focalizada de acuerdo a la tarea comunicativa,
- reconocer la LCE como recurso para buscar información y adquirir nuevos conocimientos,
- reconocer la LCE como posibilidad de apertura a otras realidades en el mundo y
- comprender y reflexionar acerca del uso de los indicadores de la puntuación y entonación.

Práctica social de producción oral

Hablar en intercambios propios del contexto escolar (saludar, pedir permiso, disculparse, solicitar repeticiones) e intercambios orales breves a partir de disparadores verbales o no verbales (hacer y responder preguntas, describir personas, animales y objetos, manifestar preferencias y gustos), relatos breves de experiencias personales, adivinanzas, chistes. Esta práctica implica:

- comenzar a adquirir pronunciación inteligible,
- comenzar a usar componentes lingüístico-discursivos adecuados al propósito de la interacción,
- adecuar gestos, posturas, volumen de voz al destinatario, al tema y al propósito y
- comenzar a usar estrategias de consulta y reparación de la producción.

Práctica social de producción escrita

Escribir textos breves verbales y no verbales (visuales y audiovisuales) acorde a los tipos textuales trabajados en el eje comprensión escrita: invitaciones, mensajes de texto, correos electrónicos, entradas de blogs, entradas y comentarios en redes sociales, conversaciones en chat, pósters digitales. Esta práctica implica:

- identificar el destinatario, tema y propósito con ayuda del docente,
- planificar con ayuda del docente lo que se va a escribir,
- elaborar versiones mejoradas en base a devoluciones del docente,
- escribir para uno mismo: para fijar conocimientos, para recordar, para repasar y

- publicar y compartir las producciones.

SEGUNDO AÑO

Áreas de experiencia:

- ¿Quién soy? Yo y los otros.
- ¿Dónde vivo? Mi ciudad, mi país.
- ¿Qué hago habitualmente? Mis rutinas y obligaciones.
- ¿Qué hago en mi tiempo libre? Vacaciones y hobbies.

Práctica social de comprensión oral

Escuchar textos orales de diferentes géneros, relacionados a las áreas de experiencia: diálogos cortos, entrevistas, anuncios, canciones, fábulas, cuentos cortos. Esta práctica implica:

- identificar personas, tiempo, lugar en el que ocurren los hechos,
- establecer relaciones con palabras o expresiones conocidas,
- apoyarse en el lenguaje no verbal cuando el tipo de interacción lo permita - situaciones cara a cara o en videos,
- valerse de la inferencia,
- valerse de soportes visuales o de otro tipo para contextualizar la escucha,
- retomar conocimientos previos.

Práctica social de comprensión escrita

Leer: textos verbales y no verbales (visuales y audiovisuales) descriptivos, narrativos e instruccionales; correos electrónicos, entradas en blogs, avisos publicitarios, cartas, mensajes en redes sociales, folletos, relatos, historietas. Esta práctica implica:

- anticipar y hacer hipótesis sobre el sentido del texto antes y durante el proceso de lectura a partir de títulos, índices, gráficos y otras pistas temáticas y lingüístico-discursivas,
- identificar, con ayuda del docente, el tipo de lectura requerida, global o focalizada, de acuerdo con la tarea comunicativa,
- leer para recabar información específica,
- leer para hacer una revisión de lo escrito, para reformular, autocorregirse, reescribir,
- reconocer la distribución de oraciones y párrafos, el valor de los conectores y expresiones temporales y espaciales,
- resolver dudas estableciendo relaciones con palabras conocidas, consultado un diccionario, al docente y sus pares,
- aproximarse al valor estético de los textos literarios,
- reconocer la LCE como recurso para buscar información y adquirir nuevos conocimientos.

Práctica social de producción oral

Hablar: Intercambios propios del contexto escolar (formular preguntas al docente y pares, sugerir actividades, pedir permiso, disculparse, solicitar aclaraciones) e intercambios orales breves a partir de disparadores verbales o no verbales (hacer y responder preguntas, describir, contar acciones cotidianas), relatos breves de experiencias personales, anécdotas, adivinanzas, chistes. Esta práctica implica:

- tener en cuenta el contexto de enunciación,
- considerar los patrones de pronunciación y entonación básicos de la LCE,
- comenzar a producir marcas de la oralidad propias a la LCE,
- servirse de estrategias para resolver dificultades que se presenten durante la producción oral: pedir ayuda a sus pares o al docente cuando sea necesario (repeticiones, aclaraciones, lentitud).
- apoyarse en indicadores no verbales,
- autocorregirse.

Práctica social de producción escrita

Escribir textos cortos como invitaciones, cartas, postales, mensajes de correo electrónico, recetas de cocina, resúmenes, informes breves, relatos. Esta práctica gradual y progresiva implica:

- identificar el destinatario, tema y propósito,
- enumerar los puntos a desarrollar teniendo en cuenta el tipo de texto a escribir y el contexto de enunciación,
- seleccionar los recursos lingüístico-discursivos adecuados al propósito comunicativo,
- escribir consultando dudas con el docente y pares, los propios apuntes o el diccionario,
- releer y corregir los borradores con la ayuda del grupo-clase,
- reflexionar con el docente y pares acerca de los errores y aciertos,
- hacer una reescritura final del texto,
- autocorregirse,
- publicar y compartir las producciones.

En relación con la reflexión sobre la lengua que se aprende (común primer y segundo años). Reflexionar con la ayuda del docente. Esta reflexión implica:

- empezar a relacionar grafía y pronunciación,
- reconocer signos de puntuación en la lectura,
- reconocer conectores básicos en los textos trabajados,
- reconocer diferencias en el orden de palabras,
- reconocer diferencias y similitudes con el español,
- reconocer diferencias en las categorías de género y número,
- reconocer diferencias en el uso de mayúsculas.

En relación con la reflexión intercultural (común al primero y segundo años): Reflexionar con la ayuda del docente, utilizando la LCE o bien el español como Lengua de escolarización. Esta reflexión implica:

- reconocer la LCE como espacio para aprender sobre otras áreas del currículum,
- iniciar la comprensión de otros modos de organizar el tiempo y la vida en sociedad: diferentes horarios de comidas, horarios escolares, celebraciones,
- identificar, con la ayuda del docente, rasgos de la propia cultura,
- relacionar la cultura de origen con la cultura extranjera,
- identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas,
- iniciar la reflexión acerca de las representaciones y relaciones estereotipadas con

respecto de las prácticas culturales extranjeras.

2.4. EDUCACIÓN FÍSICA

FUNDAMENTACIÓN

Abordada desde el pensamiento complejo, la Educación Física –situada en un enfoque multirreferenciado– ha comenzado a ocuparse del sujeto como totalidad. Este enfoque permite advertir las diferentes dimensiones y los aspectos relevantes de la motricidad humana. Al mismo tiempo, colabora en la formación integral y la apropiación de bienes culturales específicos al mejorar las posibilidades de comprender su dimensión corporal y su potencial transformador de la realidad individual y social.

En ese marco, toda observación acerca de las actitudes y aptitudes corporales y de movimiento de los adolescentes que estudian en las escuelas secundarias santafesinas, indica la necesidad de orientar los esfuerzos a desarrollar una Educación Física que favorezca la conquista de la disponibilidad corporal y motriz, en pos de la formación de sujetos íntegros, creativos, responsables, solidarios y transformadores, contribuyendo así a la construcción de ciudadanía.

Es así que la Educación Física, como disciplina pedagógica, intervendrá intencionalmente en la construcción de la corporeidad y motricidad en relación con los otros, con el medio natural y sociocultural orientada hacia el logro de la formación integral situada y contextualizada. Tal intervención estará posicionada en gestar la necesidad y el valor del movimiento en los estudiantes, tal que, toda experiencia motriz tanto libre como dirigida se constituya en verdadero andamio en la construcción de su corporeidad, superando los condicionantes que impone la cultura global en la que predominan el sedentarismo y el culto a estereotipos físicos como tendencia. En este sentido, los estudiantes secundarios deberán acceder al dominio de:

- la capacidad sensorio-perceptiva que oriente el modo de habitar el propio cuerpo y el mundo,
- una mecánica y hábitos de movimiento que garanticen el bienestar corporal y la plenitud de las capacidades motoras,
- técnicas deportivas y/o gimnásticas que habiliten competencias para la práctica formal de alguna disciplina,
- la información y el hábito de actividad física sistemática y sustentable que permita compensar el sedentarismo y su posible impacto sobre la salud,
- la capacidad para visualizar los arquetipos corporales y las modas de consumo en la cultura de hoy contando con herramientas teóricas, técnicas y emocionales para asumir hábitos de movimiento que garanticen el cuidado de su salud y el desarrollo de capacidades corporales en relación con su edad y situación teniendo en cuenta el contexto,
- la información necesaria que les permita seleccionar del mercado del ejercicio, en su carácter de ciudadanos, aquellas actividades físicas que ofrezcan calidad,
- la comprensión del valor de la competencia como medio de aprendizaje en el esfuerzo, la organización, el pensamiento estratégico, el trabajo en equipo y la auto superación desde actitudes constructivas para sí mismo y para con los otros,
- las habilidades de organización y acción lúdica colectiva con la convicción de que el juego es parte de la vida en todas las edades,
- el conocimiento de la vida en el medio natural y de la interdependencia sujeto-

ambiente,

- el desarrollo de una actitud responsable con los recursos no renovables y la relación que esto tiene con el respeto por la diversidad en todas sus formas.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Abordar la Educación Física en la enseñanza secundaria implica incursionar en la complejidad de la disciplina, jerarquizando el trabajo sobre las prácticas corporales, motrices, lúdicas y deportivas en relación con:

- la disponibilidad de sí mismo,
- la interacción con otros,
- los ambientes.

La complejidad de estos ejes requiere de un proceso formativo sistemático y, a la vez, flexible, en donde las premisas se orienten a:

- aprender a aprender, teniendo en cuenta la rapidez con que acontecen los cambios y la necesidad de transferencia de conocimientos que exigen al docente plantear y analizar problemas y establecer principios organizadores que le permitan vincular dichos saberes y darles sentido,
- concebir al conocimiento como una construcción social permanente y compleja,
- proponer el hacer sustentado en la filosofía de la praxis, en virtud de alcanzar toda teorización posible a partir de la práctica,
- tomar lo obvio como objeto de reflexión crítica, profundizando el análisis conceptual de las manifestaciones cotidianas vinculadas con las prácticas corporales, motrices, lúdicas y deportivas.

Para alcanzar los propósitos de la disciplina, es necesario que las propuestas de enseñanza se basen en:

- La comprensión de toda acción motriz trascendiendo la dimensión meramente procedimental y vivencial.
- La promoción del aprendizaje estratégico, cooperativo y participativo, favoreciendo la constitución de grupo.
- El descubrimiento, la resolución de problemas, la reflexión, la ayuda mutua, la coordinación de acciones y elaboración de hipótesis.
- La confrontación de puntos de vista para acordar acciones motrices de una secuencia o una jugada.
- El desarrollo de propuestas de intervención comunitaria con otros espacios, entre otras.

CONTENIDOS

PRIMER AÑO

Las prácticas corporales, motrices, lúdicas y deportivas en relación con la disponibilidad de sí mismo.

Producción motriz en la resolución de problemas que presentan diferentes prácticas específicas y su aprendizaje:

- la utilización selectiva de habilidades motrices combinadas y específicas con creciente ajuste técnico acorde con los requerimientos de la situación,
- la lectura de situaciones motrices, con la percepción simultánea de las variables que

intervienen para la toma de decisiones anticipando posibles resultados, tendiendo a la intervención adecuada.

- el reconocimiento de la condición corporal y habilidad motriz, la necesidad de mejoramiento, frente al desafío que la situación plantea,
- la expresión de sentimientos y emociones a través del cuerpo y el movimiento,
- la identificación y realización de tareas apropiadas para la mejora de las capacidades motrices, según los criterios que la regulan y la adecuación a las posibilidades físicas,
- el reconocimiento y la autoevaluación del impacto que produce en la disponibilidad de sí mismo, las experiencias en diversas expresiones de la cultura corporal y motriz: juegos y deportes variados, manifestaciones de la cultura popular urbana y rural - acrobacias, equilibrios, malabares, la gimnasia y sus diferentes alternativas, actividades en diferentes ambientes,
- la comprensión de la disponibilidad corporal según los modelos circundantes en el contexto local y global,
- el reconocimiento y la valoración de la realización saludable de prácticas corporales y motrices,
- el reconocimiento y valoración de sí mismo a través de experiencias satisfactorias en las prácticas corporales, lúdicas, motrices y deportivas.

Las prácticas corporales, motrices, lúdicas, y deportivas en interacción con otros

El reconocimiento y la valoración del sentido colaborativo, cooperativo, de inclusión y disfrute de las prácticas corporales grupales, lúdicas, motrices, gimnásticas y deportivas en propuestas grupales que se destaquen especialmente por incluir estos valores. De esta manera, la iniciación al deporte escolar implica:

- la identificación del sentido positivo de la competencia como medio formador,
- la actuación en prácticas deportivas diversas, recreando su estructura, integrándose y valorando a sus pares, sin discriminación por género, experiencia motriz, capacidades diferentes, origen socioeconómico, cultural, entre otros,
- la preparación física general y específica para el desarrollo de las prácticas deportivas,
- la adecuación de reglas y compromisos técnicos posibilitando la ayuda mutua y la inclusión,
- la comprensión de los elementos constitutivos de las diferentes prácticas deportivas,
- la participación en el juego asumiendo roles y funciones específicas,
- la intervención en acciones colectivas acordadas para la resolución de situaciones de juego,
- la identificación de valores, intereses, prejuicios y estereotipos que subyacen a los modelos de prácticas atléticas, gimnásticas y deportivas en la escuela y en su entorno sociocultural,
- la participación en prácticas deportivas de carácter inclusivo,
- la apropiación y valoración de prácticas corporales grupales expresivas de la cultura popular urbana y/o rural,
- la producción de secuencias coreográficas, individuales y grupales, con diferentes soportes,
- la práctica y valoración de juegos tradicionales, autóctonos y de otras culturas,
- la experiencia de conocer objetos e instalaciones propios de las prácticas atléticas, gimnásticas, expresivas y deportivas, entre otras, a partir del acercamiento a algún

ámbito no escolar,

- la experiencia de integrarse con pares en diversas prácticas corporales, motrices, lúdicas y deportivas en encuentros con finalidad recreativa, participando de su organización y desarrollo con igualdad de oportunidades para varones y mujeres.

Las prácticas corporales motrices, lúdicas y deportivas en ambientes diversos

La participación en la organización y puesta en práctica de proyectos en un ambiente natural u otros que implique:

- el acuerdo y el respeto de normas de interacción, higiene y seguridad, adecuadas a cada contexto,
- la exploración, la experimentación sensible y el descubrimiento del nuevo ambiente, y la toma de conciencia crítica de su problemática,
- la creación y la experimentación de actividades ludomotrices diferentes a las realizadas en el cotidiano escolar, en una relación placentera y equilibrada con el ambiente,
- la participación equitativa de varones y mujeres en todas las tareas,
- la realización de desplazamientos grupales teniendo en cuenta distintos instrumentos de orientación, adecuándose a las características del terreno, la diversidad del grupo y el objetivo de la tarea en forma segura,
- la contemplación, interpretación y valoración del paisaje para su disfrute,
- la utilización eficaz y segura de los elementos, equipos y procedimientos adecuados para desenvolverse en ambientes naturales o poco habituales,
- la puesta en marcha de valores sociales en relación con la naturaleza.

SEGUNDO AÑO

Las prácticas corporales, motrices, lúdicas y deportivas en relación con la disponibilidad de sí mismo

La anticipación en la producción motriz para la resolución de problemas que presentan las diferentes prácticas específicas y su aprendizaje, que incluya:

- la utilización selectiva de habilidades motrices combinadas y específicas con creciente ajuste técnico, acorde con los requerimientos de la situación,
- la descentración en la lectura de situaciones motrices, anticipando posibles problemas y resultados, para la toma de decisiones en función de la intervención adecuada,
- la consideración de la condición corporal y la habilidad motriz propias y la búsqueda de procedimientos para el mejoramiento efectivo, en relación con el desafío que la situación plantea,
- la expresión de sentimientos y emociones a través del cuerpo y el movimiento,
- la experimentación de secuencias de tareas para la mejora de las capacidades motrices, reconociendo criterios para su realización adecuada,
- el reconocimiento de los cambios en la valoración y creciente disponibilidad de sí mismo, que producen las experiencias en diversas expresiones de la cultura corporal y motriz: juegos y deportes variados, manifestaciones de la cultura popular urbana y rural- acrobacias, equilibrios, malabares, la gimnasia y sus diferentes alternativas, actividades en ambientes naturales y otros-,
- el análisis crítico de los modelos corporales imperantes en contexto local y global y la disponibilidad corporal,

- la distinción, valoración y puesta en práctica de hábitos saludables en la realización de prácticas corporales, motrices, lúdicas y deportivas,
- el reconocimiento y valoración de sí mismo a través de experiencias reflexivas de prácticas corporales, lúdicas, motrices y deportivas satisfactorias.

Las prácticas corporales, motrices, lúdicas, y deportivas en interacción con otros

La apropiación del sentido colaborativo, cooperativo, de inclusión y disfrute de las prácticas corporales grupales, lúdicas, motrices, gimnásticas y deportivas. La apropiación del deporte escolar que implica:

- la identificación al sentido positivo de la competencia,
- la actuación en prácticas deportivas diversas, recreando su estructura, integrándose y valorando a sus pares, sin discriminación por género, experiencia motriz, capacidades diferentes, origen socio-económico, cultura, etc.,
- la participación en prácticas sistemáticas y el seguimiento de planes de preparación física general y específica,
- la adecuación de reglas y compromisos técnicos posibilitando la ayuda mutua y la inclusión,
- la comprensión de los elementos constitutivos de las diferentes prácticas deportivas y su interdependencia,
- la participación en el juego, seleccionando y acordando roles y funciones específicos,
- la intervención en acciones colectivas acordadas para la resolución de situaciones de juego en ataque o defensa,
- la construcción de argumentos críticos sobre los modelos de prácticas atléticas, gimnásticas y deportivas en diversos ámbitos -escuela, barrio, club, alto rendimiento- y en los medios de comunicación,
- la participación en prácticas deportivas competitivas,
- la apropiación, valoración y recreación de prácticas corporales grupales expresivas de la cultura popular urbana y/o rural,
- la producción de secuencias coreográficas, individuales y grupales -a partir de acciones, ideas, emociones, imágenes, guiones, elementos, soportes musicales, soportes tecnológicos, entre otros-, favoreciendo la libre expresión y sin discriminación entre varones y mujeres,
- la participación, el conocimiento y la recreación de variantes en juegos tradicionales, autóctonos y de otras culturas,
- la experiencia de conocer objetos, instalaciones y reglamentaciones como así también aspectos sociales, culturales y de género propios de las prácticas atléticas, gimnásticas, expresivas y deportivas, a partir del acercamiento a algún ámbito no escolar,
- la experiencia de integrarse con pares y otros miembros de la comunidad en diversas prácticas corporales, motrices, lúdicas y deportivas en encuentros con finalidad recreativa, participando en su organización y desarrollo con igualdad de oportunidades para varones y mujeres.

Las prácticas corporales motrices, lúdicas y deportivas en ambientes diversos

La participación en el diseño, la organización y puesta en práctica de proyectos en un ambiente natural o poco habitual que implique:

- la responsabilidad para sostener colectivamente el respeto de normas acordadas para

- la interacción, higiene y seguridad, adecuadas a cada contexto,
- la exploración, experimentación sensible y descubrimiento del nuevo ambiente y la toma de conciencia crítica de su problemática, asumiendo actitudes de cuidado y reparación,
 - la creación y la experimentación de actividades ludomotrices diferentes a las realizadas en el cotidiano escolar, en una relación placentera y equilibrada con el ambiente,
 - la participación equitativa de varones y mujeres en todas las tareas,
 - la planificación y realización de desplazamientos grupales combinados con otras habilidades, empleando diferentes medios y técnicas de orientación y adecuándose a las características del terreno, a la diversidad del grupo y al objetivo de la tarea en forma segura,
 - la contemplación, interpretación y valoración del paisaje para su disfrute,
 - la previsión y utilización eficaz y segura de los elementos, equipos y procedimientos adecuados para desenvolverse en ambientes diversos,
 - la toma de conciencia y reflexión acerca de los valores sociales que se ponen de manifiesto en la convivencia en el ambiente natural,

2.5. MATEMÁTICA

FUNDAMENTACIÓN

La Matemática surge de la necesidad de encontrar respuestas a problemas provenientes de diversos contextos, tales como los que se presentan en la vida cotidiana, los vinculados a otras ciencias o los problemas que son producto del propio pensamiento matemático, denominados problemas intra y extra matemáticos.

Lo expresado permite caracterizar a la Matemática como un producto cultural y social, atravesada por las concepciones sociales y las decisiones de la comunidad matemática, provocándose una interacción que funciona como generador de conocimientos.

Desde esta perspectiva epistemológica, el hacer Matemática es un trabajo de modelización cuyo motor es la resolución de problemas. Así planteado, modelización y resolución de problemas están íntimamente imbricados.

La modelización se caracteriza por reconocer y recortar una problemática de la situación considerada, elegir una teoría para tratarla en función de las relaciones entre las variables y producir conocimientos nuevos sobre dicha problemática; permite una mirada integradora de la actividad matemática, al tiempo que supera la perspectiva que fragmenta sus distintos aspectos: problemas, técnicas, representaciones, demostraciones, evitando la preeminencia de una sobre las otras.

Si bien la resolución de problemas siempre estuvo presente en la actividad matemática, en este marco se la reconoce como un camino para la construcción de conocimientos, diferenciándola de la concepción tradicional en la que los problemas aparecen como la oportunidad para aplicar lo previamente enseñado. Cabe aclarar que este posicionamiento no significa dejar de lado los problemas de aplicación, sino incorporar aquellos que permitan la producción de conocimientos, lo que exige cambiar el modelo didáctico del profesor explicador y de un grupo de estudiantes que mira, escucha, copia, reproduce y aplica.

En este marco, un problema es una situación que permite al estudiante recuperar conocimientos y experiencias anteriores para elaborar una estrategia de base –la que se desarrollará a partir de su propia actividad, de las discusiones con sus compañeros y de los aportes de información del docente–, pero a la vez le ofrece una resistencia suficiente como para que estos conocimientos puedan evolucionar, sean cuestionados y se constituyan en otros nuevos.

No todos los problemas son iguales. Sin la pretensión de dar una clasificación exhaustiva, se pueden citar: problemas destinados a involucrar a los estudiantes en la construcción de nuevos conocimientos (situaciones-problema), problemas destinados a la utilización de los conocimientos ya estudiados (problemas de reinversión o aplicación), problemas más complejos en los cuales se deben emplear conjuntamente varias categorías de conocimientos (problemas de integración o de síntesis) y problemas cuyo objetivo es permitir al docente y a los estudiantes conocer el estado o avance de los conocimientos (problemas de evaluación).

Se plantea un trabajo áulico que propicie una actividad a la manera de micro sociedad científica, en el que se problematice el contenido y los estudiantes tengan oportunidades para interpretar información, establecer relaciones, conjeturar, elegir y construir un modelo para resolver los problemas, comunicar en forma oral y escrita,

argumentar acerca de la validez de los procedimientos y resultados, elaborar conclusiones, de modo que posibilite la producción de conocimientos, aspecto central en la enseñanza.

Con respecto de la validación, entendida como la decisión autónoma del estudiante acerca de la verdad o la falsedad de su respuesta, se podrán aceptar en los primeros años de escolaridad secundaria, argumentaciones imprecisas y escrituras poco formales como pruebas ligadas a la acción y a la experiencia, para evolucionar hacia pruebas intelectuales que generalizan las relaciones borrando toda huella del contexto en el que se planteó la situación.

El docente gestiona la clase proveyendo las reglas del debate matemático -las que permiten el trabajo de producción y profundizan el ejercicio democrático- e institucionaliza los saberes para identificar los conocimientos utilizados, contruidos o modificados y nombrarlos convencionalmente, propiciando siempre procesos reflexivos, lo que posibilita aprender y comprender más.

En las clases de Matemática también deben asumirse los desafíos de la sociedad actual, que exigen sujetos involucrados en la resolución de problemas, que buscan alternativas y desarrollan estrategias flexibles y adaptables a contextos diversos. La enseñanza de la Matemática debe asumir la responsabilidad de que todos los estudiantes generen confianza en sus propias posibilidades de pensar y hacer, donde el error sea tomado como parte del proceso de aprendizaje.

Este espacio curricular reconoce cuatro ejes conceptuales relevantes, que se organizan atendiendo principalmente a lo numérico, lo geométrico, lo algebraico, lo variacional y lo aleatorio. Ellos han sido denominados: Números y Operaciones, Geometría y Medida, Álgebra y Funciones, y Probabilidad y Estadística. Esta presentación no significa orden, prioridad ni que debe agotarse uno antes de empezar el otro. Por lo tanto, es tarea del profesor seleccionar, secuenciar y vincular los contenidos explicitados en los distintos ejes de estas Orientaciones, favoreciendo la interrelación e integración en situaciones que problematiquen el conocimiento.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

En este enfoque metodológico se plantea que, en primer lugar, se presente el problema, se identifiquen las necesidades de aprendizaje, se busque la información necesaria y, finalmente, se regrese al problema, mientras que tradicionalmente primero se expone la información y posteriormente se busca su aplicación en la resolución de un problema.

Se trata de una estrategia didáctica que debe ser empleada por el docente, combinada con otras estrategias didácticas y delimitando los objetivos de aprendizaje que desea cubrir. El principio básico consiste en enfrentar al alumno a una situación y darle una tarea, un desafío como fuente de aprendizaje. Los problemas deben ser abiertos, no deben estar dirigidos. Luego se plantearán otros problemas que puedan modelizarse con los conocimientos adquiridos. El aprendizaje está centrado en el estudiante -no en el profesor o sólo en los contenidos- y se produce en grupos pequeños. De esta manera se estimula el trabajo colaborativo en diferentes disciplinas. Los problemas forman el foco de organización y estímulo para el aprendizaje, son un vehículo para el desarrollo de habilidades de resolución de problemas. La actividad gira en torno a la discusión de un problema y el aprendizaje surge de la experiencia de trabajar sobre él. Los problemas deben elegirse de manera que los estudiantes, al resolverlos, desarrollen algunas de las

capacidades necesarias para el aprendizaje de la matemática, entre ellas las capacidades para la comprensión de los enunciados que se leen, para establecer inferencias lógicas, de abstracción reflexiva, para establecer relaciones, para realizar generalizaciones –es decir, pasar de lo particular a lo general; extrapolar una propiedad de un conjunto menor a un conjunto mayor que contiene al anterior y en el que también se verifica la propiedad–, de simbolización –traducir expresiones del lenguaje cotidiano al lenguaje simbólico y viceversa–, de imaginación. Se propone el planteo de problemas en los que el estudiante se pregunte: ¿Qué quiero averiguar? ¿Qué se necesita? ¿Tengo los conocimientos para resolver este problema? ¿A quién le pregunto? ¿Dónde puedo buscar la información que necesito? ¿Me alcanza lo que sabemos de operaciones para contestar? Al darse cuenta de que con los conocimientos matemáticos que posee no alcanza, el docente será el encargado de orientarlos en la construcción del nuevo concepto. Se lo define, se lo practica con ejercicios tradicionales, de orden repetitivo de modo de mecanizar su empleo, y luego se retorna al problema para su planteo y resolución. Los problemas deben ser abiertos, no dirigidos. Luego se plantearán otros problemas que puedan modelizarse con los conocimientos adquiridos.

Es importante señalar que el objetivo no se centra en resolver el problema sino en que éste sea utilizado como base para identificar los temas de aprendizaje para su estudio de manera independiente o grupal.

A lo largo del proceso de trabajo grupal, los estudiantes deben adquirir responsabilidad y confianza en el trabajo realizado en el grupo, desarrollando la habilidad de dar y recibir críticas orientadas a la mejora de su desempeño y del proceso de trabajo del grupo. Los conocimientos son introducidos en relación directa con el problema y no de manera aislada o fragmentada. Así, los estudiantes pueden observar su avance en el desarrollo de conocimientos y habilidades, tomando conciencia de su propio desarrollo. En este modelo es el estudiante quien descubre la necesidad de nuevos aprendizajes para resolver los problemas que se le plantean y que conjugan conceptos de diferentes áreas de conocimiento. El método tiene implícito en su dinámica de trabajo el desarrollo de habilidades, actitudes y valores benéficos para la mejora personal y profesional del alumno.

La matemática ha sido y sigue siendo la base fundamental del desarrollo tecnológico. Sus aplicaciones, por otra parte, han encontrado ayuda en los desarrollos de la informática y de las comunicaciones, que han hecho posibles muchas exploraciones impensables hace pocos años. La incorporación de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en el aula permiten un cambio en las estrategias y el enfoque didáctico en la labor docente, enriquecen las posibilidades de enseñar y permiten también centrarse en conceptos diferentes a los que se priorizaban en una clase de matemática tradicional. Lo más importante ahora ya no es tener una gran agilidad mental con las operaciones numéricas complejas, sino saber decidir qué algoritmo matemático hay que utilizar para resolver cualquier problemática. Al utilizar computadoras como herramientas de apoyo los estudiantes tendrán que manejar algoritmos, formas, funciones, datos, atributos, acciones, entre otras tantas aptitudes. Por ello se propone incluir en el trabajo, situaciones problemáticas mediadas por calculadoras científicas (respetan las leyes de las operaciones y su pantalla permite observar la lógica de las operaciones. Ésta es la razón de la importancia de que un alumno aprenda a usarla con todas sus potencialidades), y softwares educativos, para

acompañar las trayectorias de aprendizaje y propiciar el enfoque planteado.

Cabe señalar que la resolución de problemas incluye a los juegos, cuestión que representó un interés genuino de los matemáticos de todos los tiempos; juegos que estén estrechamente relacionados con un contenido matemático o con el desarrollo de estrategias –sin intervención del azar–, pudiendo incluir elementos manipulativos simples y tradicionales, facilitadores de la entrada a la producción y al desafío intelectual desde un sentido cooperativo y no competitivo.

Para su resolución, los problemas requieren de un pensamiento creativo, que permita conjeturar y aplicar información, descubrir, inventar y comunicar ideas, así como probar esas ideas a través de la reflexión crítica y la argumentación. Esta visión de la educación matemática está en agudo contraste con aquella en la cual el conocimiento y manejo de conceptos y procedimientos es el objetivo último de la instrucción. Resolver un problema requiere llevar adelante un proceso cuya correcta ejecución está ligada a muchas cuestiones, con dos subprocesos que se alternan, aun estando incompletos. Ellos son el de comprensión, a través del cual se organiza un modelo mental de situación, se decide acerca de la naturaleza del problema; y el de búsqueda, a través del cual se inspeccionan evidencias y metas para generar una estrategia tendiente a hallar la solución y resolver acorde a ella.

El estudiante debe aprender a llevar a cabo estos procesos en forma gradual, adquiriendo las capacidades y destrezas necesarias a lo largo de todo el ciclo escolar. En este ciclo se presentarán situaciones problemáticas simples relacionadas con la vida cotidiana o con el problema histórico que dio origen a los conceptos planteados en cada año. Se busca así que el estudiante adquiera la habilidad de interpretar el enunciado del problema descubriendo datos e incógnitas, estableciendo relaciones entre ellos, de manera de ir adquiriendo el concepto de modelo. Además, se busca que logre representar situaciones simples modalizadas con ecuaciones en el primer año, y con funciones en el segundo. Es importante también que comprenda que no todo problema puede resolverse y que no siempre tiene una única respuesta correcta (así como tampoco siempre se trata de una precisa y numérica).

Con la intención de acompañar las decisiones del profesor, se explicitan aspectos didácticos propios de cada eje:

Números y Operaciones

Se propone iniciar el trabajo con los Números Racionales Positivos desde las fracciones y su expresión como decimal para ciertos cocientes. De tal manera, se podrá establecer continuidad con lo trabajado en la escolaridad primaria. Por otra parte, la complejidad del número entero como objeto matemático exige su tratamiento durante los dos años del ciclo básico. Por esta razón en el segundo año aparecen los Números Racionales recuperando y ampliando el trabajo del primer año. El estudio de números y operaciones no se reduce a la mera aplicación rutinaria de algoritmos en la resolución de ejercicios complejos, tediosos y repetitivos, sino que debe permitir resolver problemas intra y extra matemáticos, a partir de la selección del tipo de cálculo según lo requiera la situación presentada, la estimación y la interpretación de los resultados y la argumentación sobre su razonabilidad. Además, se buscará resignificar el cálculo mental, que permite hacer funcionar diversas estrategias personales y habilidades, favoreciendo la reflexión y la búsqueda de estrategias basadas en propiedades de los

números y las operaciones. Lo expresado no significa dejar de lado una automatización del cálculo, pero se propone en simultáneo un trabajo de elaboración y de reflexión sobre las razones que fundamentan los mecanismos.

La representación en la recta numérica favorece la comprensión e interpretación de las relaciones entre los números y las propiedades de los conjuntos numéricos, aun teniendo en cuenta las dificultades que el estudiante tiene para reconocer que un punto representa un número y ese número a la vez representa la distancia al 0 en la escala elegida.

Geometría y Medida

El trabajo en Geometría adquiere características propias que lo diferencian del Álgebra y la Aritmética, producto de la compleja relación entre los objetos del espacio físico y los geométricos, que son objetos teóricos.

En los primeros años de escolaridad, este trabajo consistió en trazar figuras y constatar por simple observación, manipulación o medición algunas propiedades, sin considerar que el dibujo es una representación del objeto geométrico. En el Ciclo Básico de la escolaridad secundaria se debe profundizar la producción y el análisis de construcciones geométricas y propiciar el control de estas tareas, esto es, decidir si la respuesta a los problemas planteados y el procedimiento utilizado para obtenerla, son válidos. Las construcciones deben realizarse tanto con instrumentos tradicionales como con software de geometría dinámica. Tanto las construcciones como el establecimiento de relaciones que pueden conjeturar a partir del tratamiento dinámico, siempre deben estar mediadas por un proceso de validación que permita reconocer las limitaciones de las pruebas empíricas y favorezca la entrada a la argumentación deductiva.

Por otra parte, el tratamiento de la medida no debe reducirse al cálculo de perímetros, superficies y volúmenes de figuras y cuerpos, donde la medida se algoritmiza, sin tener en cuenta las relaciones entre una y otra magnitud ni el análisis del error propio de la medición. Además en la resolución de problemas se debe considerar el uso reflexivo de distintos procedimientos para la estimación y el cálculo de medidas, incluir figuras y cuerpos que son composición de otras simples, así como tratamiento del redondeo de raíces cuadradas o cúbicas no exactas.

Álgebra y Funciones

El trabajo algebraico permite explorar, formular y validar conjeturas sobre relaciones aritméticas, resolver problemas geométricos con un tratamiento algebraico, modelizar fenómenos de distinta naturaleza, coordinando diferentes registros de representación semiótica. Este entramado entre problemas, propiedades, lenguaje simbólico, leyes de transformación de las escrituras, técnicas de resolución, pone de manifiesto que el pasaje de la Aritmética al Álgebra debe ser lento y gradual.

Se propone entrar al Álgebra por la generalización, ya que esta herramienta permite expresar la generalidad y proveer un mecanismo de validación de conjeturas apoyado en las reglas de transformación de las escrituras.

Respecto de la noción de función, se trata de trabajar su aspecto relacional en distintos registros - tablas, gráficos, fórmulas - con problemas en variados contextos, resaltando su valor instrumental para la Matemática y para otras ciencias.

Luego, los procesos recursivos y las funciones representan los contextos para la entrada

al tratamiento de las ecuaciones lineales en una variable. La ecuación no es solamente una igualdad con incógnita sino la expresión de una condición sobre un conjunto de números que tiene asociada un conjunto solución; por tanto, la noción de ecuación equivalente, la discusión acerca de distintas operaciones que dejan invariante el conjunto solución y los problemas modelizados por ecuaciones que tengan única solución, infinitas soluciones o no tengan solución, deberían contribuir a una mejor conceptualización de la ecuación lineal con una variable y del papel que juegan las letras allí.

A partir del trabajo que se realice, se intentará que los estudiantes puedan ver la ecuación como un modelo que deja de lado un contexto particular, para expresar solamente las relaciones entre las cantidades involucradas.

Estadística y Probabilidad

Históricamente el pensamiento matemático se ha basado en una idea determinista que ha excluido la intervención de aquellas variables que daban lugar a procesos no predecibles desde las soluciones que la Matemática aportaba, idea que ha sido reforzada desde las matemáticas escolares. Es importante resolver problemas que permitan el reconocimiento y uso de la probabilidad como modo de cuantificar la incertidumbre.

Los recursos que se utilizan en los medios de comunicación para describir la información, tienen un gran sustento matemático y el ciudadano debe estar preparado para comprender lo que recibe y tomar decisiones a partir de ello. Al respecto, se pueden considerar las más variadas secciones de los diarios en las que se encuentran expresiones como valor medio, tendencia, estimación, azar, que pertenecen al dominio de la Estadística; esta situación hace que el trabajo matemático con el diario sea muy importante, porque además de lo concerniente al razonamiento matemático, está la cuestión ética de enseñar a los estudiantes a discriminar el modo en que se informa.

Asimismo, es importante que los estudiantes releven la información o la busquen en bases de datos. Éste será el punto de partida para la formulación de preguntas o conjeturas acerca del problema a investigar. Aparece como necesario organizar la información en tablas y/o gráficos, mediados por las TIC, y a partir del análisis de los datos reunidos, seleccionar las medidas estadísticas que pueden ser más representativas.

Tanto la Probabilidad como la Estadística son integradoras de conceptos, lo que permite su tratamiento con contenidos de otros ejes, como facetas de un mismo trabajo matemático, que incluye el pensar determinista junto con el aleatorio.

CONTENIDOS

PRIMER AÑO

Números y Operaciones

Situaciones problemáticas intra y extra matemáticas que permitan a los estudiantes reconocer y utilizar y modelizar:

Divisibilidad en $\mathbb{N}$: análisis de las regularidades para elaborar los criterios, Exploración, formulación y validación de propiedades relacionadas a múltiplos, divisores, números primos. Números Racionales Positivos en su expresión fraccionaria y como número

decimal para ciertos cocientes, los argumentos sobre su equivalencia, y decisiones sobre la representación más conveniente en relación con el problema a resolver. La fracción como razón, porcentaje, escala, probabilidad, punto sobre la recta numérica.

Números Enteros: interpretación, representación, cálculo de distancias y comparación, utilizando la recta numérica.

Propiedades de equivalencia y orden, discreitud y densidad: formulación de los significados construidos a partir de la representación de los números en la recta numérica. Operaciones: elaboración de estrategias de cálculo -mental, escrito, exacto, aproximado, con calculadora- con números racionales positivos y enteros y evaluación de la razonabilidad del resultado. Uso de la jerarquía de las operaciones en la producción de cálculos e interpretación de resultados. Propiedades de las operaciones: análisis a partir de las elaboradas en $\mathbb{N}$. Presentación de números irracionales y noción intuitiva de número real.

Geometría y Medida

Situaciones problemáticas intra y extramatemáticas que permitan a los estudiantes *construir, analizar y modelizar*:

Rectas y ángulos: revisión de posiciones relativas de rectas y reconocimiento de los ángulos que ellas forman. Formulación de conjeturas sobre las relaciones entre los ángulos y demostraciones sencillas.

Circunferencias, círculos, mediatrices y bisectrices: construcción con regla y compás y software. Reconocimiento y verificación de las condiciones que cumplen los puntos del plano como lugar geométrico.

Polígonos: triángulos. Exploración de propiedades y demostraciones sencillas. Elaboración de conjeturas respecto de las condiciones necesarias y suficientes para su congruencia. Cuerpos poliedros y redondos. Desarrollos planos: análisis de las posibilidades de las plantillas para armar cuerpos. Elaboración de dibujos en 2D de figuras en 3D: uso de mallas isométricas y caballeras.

Medida: estimación y cálculo de cantidades eligiendo unidades convenientes -no convencionales y convencionales- según la situación. Reconocimiento de la inexactitud del proceso de medición. Perímetro, Superficie y Volumen: comparación usando equivalencias entre figuras. Producción y uso de fórmulas. Análisis de las relaciones entre perímetro y superficie, superficie y volumen. Teorema de Pitágoras: análisis de las relaciones entre lados de triángulos rectángulos e interpretación de algunas demostraciones basadas en equivalencia de áreas.

Álgebra y Funciones

Situaciones problemáticas intra y extramatemáticas que permitan a los estudiantes *reconocer, modelizar, utilizar y analizar*:

Procesos recursivos: exploración y análisis de regularidades para la producción de fórmulas vinculadas al problema de contar grandes colecciones. Transformación de expresiones algebraicas en otras equivalentes a partir de las definiciones y propiedades de las operaciones. Relaciones entre variables: proporcionalidad directa e inversa. Modelización según distintos modos de representación: coloquial, tablas, gráficos y fórmulas. Explicitación y análisis de las propiedades.

Ecuación lineal con una variable: transformación en otras equivalentes a partir del uso

de las propiedades de las operaciones aritméticas y de la igualdad. Análisis del conjunto solución.

Estadística y Probabilidad

Situaciones problemáticas extramatemáticas que permitan a los estudiantes interpretar y elaborar información:

Datos discretos y acotados para estudiar un fenómeno: identificación de variables cualitativas y cuantitativas. Organización y representación de los datos mediante tablas de frecuencias y gráficos. Media y modo: cálculo e interpretación de sus significados. Los datos estadísticos en los medios de comunicación.

Probabilidad: determinación empírica incluyendo casos sencillos que involucren un conteo ordenado sin necesidad de usar fórmulas.

SEGUNDO AÑO

Números y Operaciones

Situaciones problemáticas intra y extramatemáticas que permitan a los estudiantes reconocer y utilizar y modelizar:

Números Racionales expresados con distintas escrituras: fraccionaria, expresión decimal finita o periódica, como punto en la recta numérica, notación científica, argumentación sobre su equivalencia y decisión de la representación más conveniente en relación con el problema a resolver.

Propiedades de equivalencia, orden, discretitud y densidad de los Números Racionales. Comparación con las propiedades de los Números Enteros.

Operaciones: Elaboración de estrategias de cálculo mental, escrito, exacto, aproximado, con calculadora. Evaluación de la razonabilidad del resultado y validación a partir de las propiedades. Uso de la jerarquía de las operaciones en la producción de cálculos e interpretación de resultados. Propiedades de las operaciones: análisis a partir de las elaboradas para los Números Enteros.

Geometría y Medida

Situaciones problemáticas intra y extramatemáticas que permitan a los estudiantes construir y analizar y modelizar:

Polígonos: cuadriláteros. Exploración de propiedades a partir del análisis de regularidades y demostraciones sencillas.

Transformaciones isométricas y de semejanza: exploración y caracterización de las variaciones que sufre una figura, recurriendo a sus propiedades y al uso de software de Geometría Dinámica. Triángulos semejantes: construcción con regla, transportador y compás. Exploración de las condiciones necesarias y suficientes de semejanza entre triángulos.

Teorema de Tales: tratamiento a partir del contexto histórico. Indagación y validación de propiedades ligadas a él.

Álgebra y Funciones

Situaciones problemáticas intra y extramatemáticas que permitan a los estudiantes reconocer, utilizar, modelizar y analizar:

Procesos recursivos: exploración y análisis de regularidades para la producción de fórmulas para contar elementos de una colección reconociendo y argumentando respecto de su equivalencia. Funciones lineales y no lineales. Modelización a partir de distintos modos de representación: coloquial, tablas, gráfico y fórmulas. Análisis de los valores constantes de la fórmula de una función lineal.

Ecuaciones con una y dos variables. Sistemas de ecuaciones lineales. Interpretación y verificación del conjunto solución a partir de su resolución gráfica.

Estadística y Probabilidad

Situaciones problemáticas extramatemáticas que permitan a los estudiantes *interpretar y elaborar información*:

Población, muestra. Variables cualitativas y cuantitativas, discretas y continuas. Organización y representación de los datos mediante tablas de frecuencias y gráficos. Media, modo y mediana. Interpretación de su significado para la elaboración de inferencias y argumentos para la toma de decisiones.

Frecuencia relativa de un suceso: determinación mediante experiencias reales o simuladas. Comparación con la probabilidad teórica.

2.6. EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

FUNDAMENTACIÓN

La condición humana se desarrolla en un escenario en el que la artificialidad ha ganado terreno hasta llegar a la actual situación, donde se ha desvalorizado su verdadera dimensión. Las escuelas, los hogares, las modas son medios artificiales. Tan obvio ha parecido lo artificial, que la reflexión sobre ello ha resultado siempre escasa, tangencial y secundaria en la producción filosófica y humanística en general. A partir de la recepción crítica que la contemporaneidad realiza de la Modernidad se empezó a comprender que las modificaciones al ambiente provocaron consecuencias profundas que condicionan la existencia misma de la humanidad sobre la tierra y, entonces, se acentuó la reflexión acerca de las interacciones entre los seres humanos –a través de la creación de artefactos y técnicas–, y su entorno.

En la medida en que se fue dando el proceso de hominización, especialmente a través de la bipedización y manualización, el desarrollo de habilidades manuales y sistemáticas le permitió al incipiente homínido, a través de la acción sobre el medio, diferenciarse paulatinamente de éste en principio y luego del resto de los antropoides. La progresiva conciencia de la acción intencional sobre los objetos dio origen a la intervención técnica sobre el ambiente, que modifica el orden existente en función de cierto propósito.

Las intervenciones técnicas han desencadenado cambios en el entorno produciendo alteraciones en su estado y modificando a los mismos humanos. La acumulación de acciones técnicas más el desarrollo de estados técnicos eficientes en el logro de esos propósitos y determinantes en cuanto a la intensidad de los cambios que producen, han superado la capacidad del ambiente para restablecer el equilibrio de las condiciones iniciales.

La reflexión sobre los modos de hacer permitió –con la herramienta maestra del lenguaje– la comunicación de los saberes, a la vez que se fue desarrollando la capacidad de reconocer funciones en los artefactos utilizados. Por otra parte, la intervención humana en su interacción con el medio dio origen a distintas formas de organización en la medida en que la reflexividad sobre las acciones permitió anticipar resultados y progresivamente delegar funciones sobre las máquinas con el consecuente aumento de complejidad de los medios.

A partir de estos hechos es que, por un lado, se concibe a cada técnica elemental como una organización de diferentes elementos que conforman el sistema de medios: uno o más sujetos, saberes, artefactos útiles –en la mayoría de los casos– y un programa de acción. Sólo la conjunción de estos elementos en lo que se denomina una técnica –a través de una resignificación de lo existente en la naturaleza o creado por los humanos– permite la consecución de la finalidad, ya que las técnicas son teleológicas. Y, por otro lado, la misma progresiva complejidad de los medios creados condujo a pensar la organización de los mismos en términos de procesos, lo que conllevó un grado creciente de racionalidad tecnológica.

Suele decirse que la tecnología nace de necesidades y es una respuesta a las demandas; sin embargo, es evidente que la racionalidad técnica que ha imperado –en especial en el siglo XX– en lugar de dar respuestas a las necesidades de un mundo cada vez más consciente de su propia realidad finita planetaria, ha profundizado las grietas culturales

y sociales generando más problemas –o más graves y profundos– de los que ha resuelto. Mucho tiene que hacer la educación tecnológica en este sentido. Si bien el conocimiento científico ha ocupado un importante lugar en los sistemas educativos modernos, la incorporación de la educación tecnológica ha resultado tardía e incluso resistida aún cuando en la vida cotidiana se vive en un ámbito pleno de artificialidad, donde es más evidente el hecho técnico que el científico. En muchos ambientes, académicos y de divulgación, se hace referencia a avances científicos cuando en realidad se trata de desarrollos tecnológicos. Esto sin dejar de recordar que la humanidad tiene una historia técnica incluso anterior a la aparición del *homo sapiens* y una historia científica con un desarrollo más reciente y que sólo se ha formalizado en los últimos trescientos años. De alguna manera, la impresionante eficacia de la descripción científica del mundo en la Modernidad parece haber sepultado al *habilis* bajo la presión del *sapiens*. Sin embargo, la omnipresencia de las llamadas nuevas tecnologías en las últimas décadas, no debe hacer perder de vista que la comprensión del fenómeno técnico debe realizarse con una visión histórica, que tenga en cuenta la evolución de las técnicas.

En los últimos tiempos se ha propuesto una educación general en tecnología para los primeros años de la educación secundaria obligatoria, lo cual indica la relevancia social que se le reconoce y, por consiguiente, pasa a ser uno de los signos distintivos de esta época. La educación tecnológica general completa, al finalizar el segundo año, un recorrido escolar comenzado en la Educación Inicial y continuado en la Educación Primaria. En tal carácter es esperable que habilite a los estudiantes tanto a comprender los procesos tecnológicos generales como a generar un sustento conceptual que les permita el aprendizaje de tecnologías específicas en otros niveles de educación. La presencia de la Educación Tecnológica en la Formación General también hace referencia a que la sociedad considera que los hechos tecnológicos forman parte de los saberes y experiencias que constituyen el patrimonio cultural relevante para legar a las nuevas generaciones. Por ello, este espacio curricular ocupa un lugar equivalente al de otras áreas aportando al desarrollo de capacidades para conocer y comprender la realidad, para intervenir en ella y, de este modo, seguir aprendiendo. La enseñanza de la tecnología ayudará a incrementar el capital cultural de todos los estudiantes, más allá de que prosigan o no con estudios técnicos específicos.

No es propósito de la educación tecnológica general, el aprendizaje de destrezas en el uso de las TIC, carpintería, instalaciones eléctricas, ni de cualquier tipo de tecnología específica. Se propone estimular el interés por hacerse preguntas y anticipar respuestas acerca de la artificialidad, analizar sistemas y procesos tecnológicos en un mundo donde no se presentan aislados sino formando redes y sistemas complejos, valorar la creatividad y la confianza en la resolución de problemas, el trabajo colaborativo y los procesos sociales relacionados con las técnicas.

La Educación Tecnológica para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria propone: el pensamiento técnico orientado a la resolución de problemas, las lógicas que sustentan la artificialidad en el estudio de procesos tecnológicos, medios técnicos y sistemas sociotécnicos, el enfoque sociotécnico que reconoce la complejidad de los procesos de continuidad y cambios en las tecnologías, sus interacciones con la sociedad, las culturas y el medio ambiente.

En principio, corresponde consignar que la Educación Tecnológica se constituye en un

cuerpo organizado de conocimientos y no en una mera aplicación de contenidos de otras áreas. Es importante reconocer la diferencia entre enseñar tecnología y utilizar recursos tecnológicos en las clases como medios para la enseñanza de contenidos. De igual manera que el uso del lenguaje y el conteo son herramientas comunes para las demás áreas de aprendizaje y ello no conlleva a una referencia específica en el diseño de Lengua o Matemática, el uso de recursos tecnológicos no tiene por qué tener un correlato directo en el currículum de Educación Tecnológica.

Asimismo, la gran cantidad de productos y procesos tecnológicos que pueden abordarse como temas de estudio constituyen al mismo tiempo una gran riqueza y una dificultad cuando se deben seleccionar contenidos a ser enseñados. No se trata de enseñar tecnologías particulares sino de lo que las tecnologías tienen en común, desde una mirada compleja y crítica sin escapar al estudio de las cuestiones específicas, pero valorizando sus relaciones con el entorno sociocultural. Es tarea del espacio curricular de Educación Tecnológica enseñar la tecnología como fenómeno netamente humano construida -al decir de Rodríguez de Fraga- no sólo con hierro, plástico, silicio y funcionamientos, sino además y sobre todo, con tiempo, memoria y significados.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Lejos está la Educación Tecnológica de conformar un espacio curricular que se circunscribe a una asignatura de aula con voluminosos textos dictados o fotocopiados y cuestionarios de búsqueda bibliográfica. Aunque estas tareas pueden ser útiles como complemento, existe un consenso en que no contribuyen a generar aprendizajes tecnológicos en los estudiantes. De la misma manera, la actividad práctica reglada o libre no asegura la consecución de estos aprendizajes toda vez que no se concibe a la tecnología como objeto de estudio con sus procedimientos específicos.

En Educación Tecnológica se intenta resignificar el lugar y el sentido del saber hacer en la escuela, poniendo énfasis en el desarrollo de capacidades vinculadas con la resolución de problemas de diseño, de producción y de uso de tecnologías. Por esto se sugieren métodos y estrategias que conducirán a la significatividad de los aprendizajes en un espacio de esta naturaleza:

- asumir al aula como un importante espacio más, pero de ninguna manera privilegiado -y menos, único- a la hora de des-velar al mundo actual con una mirada crítica. Desde la misma construcción de la escuela, el diseño del barrio, las producciones cercanas, las redes de agua y gas, si las hubiere, se abren innumerables posibilidades para impulsar cuestiones, dudas, planteos y hasta propuestas de solución;
- desplazar al docente del lugar del poseedor de saberes a transmitir. La intervención docente es necesaria -y cada vez más relevante- para que los estudiantes construyan nuevos aprendizajes tecnológicos desde un lugar activo, otorgando preeminencia a las preguntas y los desafíos, coordinando las acciones de manera dialogada, que logren dar cuenta en su medida del proceso reflexivo que llevan a cabo y tomen decisiones sobre los mismos;
- alentar el trabajo grupal, las construcciones colaborativas, el intercambio de ideas y propuestas y la toma de decisiones reflexivas. Si bien esto es conveniente en todas las áreas, en Educación Tecnológica cobra una relevancia particular ya que se generan aprendizajes acerca de la división de funciones y tareas, y los procesos de gestión. Cuando se trata de una construcción física en la que se requiera la distribución de

tareas, cada estudiante contribuirá a la gestación de una totalidad que en principio sólo tiene existencia en el plano simbólico, lo que tracciona sobre la necesidad de verbalizar su imagen mental para ponerla en común;

- presentar múltiples alternativas de trabajo en la clase de Educación Tecnológica que combinen la reflexión con el hacer en distintos grados, pero sin disociación entre ambos (el docente creará sus propios recorridos). El análisis de productos, las indagaciones de arqueología de los artefactos, los desafíos técnicos, los proyectos tecnológicos, el ensayo y la experimentación con materiales, energía e información, las actividades exploratorias acerca de cómo los procesos tecnológicos locales o regionales han modificado el medio natural y social y su influencia para la adopción de tecnologías, permitirán a los estudiantes experiencias significativas de aprendizaje y los habilitarán para apropiarse del pensamiento técnico, las lógicas de la artificialidad y la reflexión acerca de la tecnología como proceso sociocultural. También la exploración del medio a través de la visita a establecimientos productivos -donde la escala, en principio, no sea relevante y puedan reconocer procesos y medios técnicos, visualizar las tareas que realizan las personas, las secuencias de actividades delegadas en artefactos y sistemas y en las automatizaciones si las hubiere- contribuye en este sentido.

Según las alternativas de trabajo adoptadas, será conveniente ofrecer una variedad de estrategias y actividades para aproximarse al conocimiento desde perspectivas diversas, poniendo en juego diferentes tipos de capacidades a través de la lectura y la escritura de textos con información técnica, el diseño de objetos, la exploración con materiales y técnicas, la clasificación y sistematización de información, la representación y la indagación. Las estrategias serán vehículos para el aprendizaje de los contenidos pero, fundamentalmente, se constituirán en objetos de aprendizaje en sí mismas.

CONTENIDOS

Desde la incorporación de la Educación Tecnológica en la Educación General se fue imponiendo la necesidad de definir con claridad sus contenidos, proponiendo organizaciones que conlleven tanto una lógica interna como secuenciaciones de complejidad creciente en relación con las etapas psicoevolutivas de los adolescentes y que, al mismo tiempo, permitan metodologías de trabajo escolar, propias del pensamiento técnico.

La propuesta de la provincia de Santa Fe, en consonancia con la construcción colectiva de los NAP, se inscribe en la perspectiva compleja de una cultura que involucra la reflexión acerca de la artificialidad como producto intencional de los grupos humanos que componen las sociedades. El docente se encuentra así ante un vasto espectro de posibilidades temáticas del que deberá seleccionar los que considere pertinentes en función de la significatividad de los aprendizajes y los intereses de los estudiantes.

Desde los NAP se consideran tres aspectos en los que se centran las miradas para construir nociones generales sobre la tecnología. Uno es el de los procesos tecnológicos, otro es el de los medios técnicos, y un tercer aspecto que resulta el marco de reflexión de los anteriores, la tecnología como proceso sociocultural.

Los procesos tecnológicos

Son procedimientos complejos orientados a la consecución de cierto propósito que, en la actualidad, se convierten en complejos lógicos simbólicos que admiten variados

sustentos físicos. En el espacio de Educación Tecnológica los estudiantes participarán de experiencias que los habilitarán para identificar procesos tecnológicos, analizando productos y procesos y proponiendo alternativas de solución a problemas en grado creciente de complejidad.

Desde esta perspectiva se propone estimular:

- el interés y la indagación acerca de los procesos tecnológicos,
- el reconocimiento del modo en que se organizan y controlan diferentes procesos tecnológicos,
- la identificación de las tareas que realizan las personas en dichos procesos,
- la utilización y el análisis de diferentes maneras de comunicar la información técnica correspondiente a un proceso.

Los medios técnicos

La acción técnica es un complejo simbólico funcional que requiere de soportes físicos para su realización. Estos son los artefactos, los sistemas técnicos en los que los humanos delegan funciones. Así también, son medios las técnicas o sistemas de técnicas subyacentes en relación con los sujetos involucrados en la acción técnica, su planificación, ejecución y evaluación.

Los estudiantes participarán de experiencias colaborativas que los habilitarán para reconocer medios técnicos, identificar funciones en sistemas, proponer formas efectivas de solución a problemas, activar capacidades motrices y diseñar productos tecnológicos. Desde esta perspectiva se propone estimular:

- el interés y la indagación acerca de las secuencias de actividades y tareas delegadas en los artefactos,
- la identificación de las relaciones entre los componentes de un sistema, sus propiedades y las funciones que cumplen,
- la búsqueda, evaluación y selección de alternativas de solución a problemas que impliquen procesos de diseño.

La tecnología como proceso sociocultural

La reflexión sobre la tecnología como proceso sociocultural, atendiendo a la diversidad de procesos tecnológicos interdependientes con los procesos sociales y ambientales, forma un tercer espacio de organización de contenidos, que enmarca los organizadores anteriores. Se propone la reflexión participativa, el análisis crítico, una mirada amplia y compleja a la vez. Desde esta perspectiva se propone estimular:

- el reconocimiento de que los procesos y las tecnologías se presentan formando conjuntos, redes y sistemas,
- la indagación sobre la continuidad y los cambios que experimentan las tecnologías a través del tiempo,
- el interés y la indagación de la coexistencia de tecnologías diferentes en una misma sociedad o en culturas específicas,
- la reflexión sobre la creciente potencialidad de las tecnologías disponibles y su contraste con las condiciones de vida.

El espacio curricular *Educación Tecnológica* completa un recorrido que comienza en la Educación Inicial y se desarrolla a lo largo de la escolaridad hasta el segundo año de la

Educación Secundaria. En atención a que los estudiantes completen esta tecnología al finalizar el ciclo, el alcance de la propuesta sugiere temáticas cercanas a las lógicas técnicas más relevantes de la actualidad como punto de tensión del currículum. Esto no exige, como se ha adelantado, la pretensión de desarrollo exhaustivo de contenidos posibles sino, ante todo, el desarrollo de experiencias significativas de aprendizaje.

Es importante destacar que esta organización de aspectos de la tecnología ni ninguna organización presente en la propuesta prescribe una secuencia de desarrollo de los contenidos, que queda a criterio de las decisiones institucionales y de planificación de la actividad áulica por parte de los docentes.

A su vez, en cada región del territorio jurisdiccional será valorado el tratamiento de la propuesta desde las tecnologías cercanas, en especial en los casos donde las condiciones de vida dependen de los procesos tecnológicos en juego.

PRIMER AÑO

El hacer tecnológico

Situaciones de aprendizaje de los procedimientos generales de la tecnología que promuevan en los estudiantes:

- La identificación de las técnicas, sus propósitos y el reconocimiento de herramientas, instrumentos y máquinas.
- El análisis de sistemas identificando el flujo de MEI (Materia, Energía e Información) en máquinas y mecanismos y reconociendo funciones.
- El análisis de procesos tecnológicos a través de la identificación de operaciones de transformación, transporte y almacenamiento de MEI.
- El reconocimiento de la delegación de programas de acciones humanas en artefactos evaluando estrategias y dispositivos de control. La representación y construcción de dispositivos de control y comunicación. La utilización de diagramas de bloques, bocetos y planos.
- La búsqueda, evaluación y selección de alternativas de solución a problemas que impliquen procesos de diseño.
- El análisis y la representación de las interacciones entre procesos tecnológicos, actores y tecnologías que configuran un sistema sociotécnico.
- La identificación de procesos en que se conservan las operaciones con distintos medios.
- La reflexión acerca de los tiempos de las acciones con diferentes tecnologías, la incorporación de sistemas automatizados y su incidencia en la calidad de vida.
- La indagación sobre la adopción de tecnologías según los actores involucrados y en la selección de tecnologías por su valor social y sustentabilidad ambiental.
- El análisis de las problemáticas asociadas a tecnología, mercado y circulación.

Procesamiento de materia

Situaciones de aprendizaje del procesamiento de materiales que promuevan en los estudiantes:

- El reconocimiento de las propiedades de insumos materiales y operaciones técnicas que los transforman.
- El diseño y el análisis de la estructura de los medios técnicos que los transforman.
- El reconocimiento de las técnicas de control de calidad en la producción.

- El análisis de los procesos de producción, modos de organización y tipos de establecimiento productivo.
- La identificación de las variables que provocan cambios de estado en procesos.
- El análisis del rol de las personas en procesos de producción, las tareas de diseño de control de calidad y ensayos.

Procesamiento de energía.

Situaciones de aprendizaje del procesamiento de energía que promuevan en los estudiantes:

- La identificación de las operaciones de producción y transporte de energía. El análisis de los procesos de transformación de un tipo de energía en otro y los sistemas y artefactos que la transforman.
- La indagación acerca de la estructura y el funcionamiento de artefactos que transforman un tipo de energía en movimiento y acerca de la consecución del movimiento circular continuo.
- El reconocimiento de la energía eléctrica y los dispositivos que se utilizan para su producción/generación, transporte y conservación.
- El estudio de propuestas de reemplazo de combustibles fósiles por renovables.

Procesamiento de información

Situaciones de aprendizaje del procesamiento de información que promuevan en los estudiantes:

- La identificación de procesos de transmisión de información a distancia.
- La indagación acerca de la organización y el control de comunicaciones entre usuarios conectados a una misma central.
- La identificación de señales de protocolo, enlaces y redireccionamiento.
- El reconocimiento de las tareas que desempeñan las personas en procesos de transmisión de información a distancia mediante sistemas telegráficos y telefónicos (codificar, transmitir, retransmitir, conmutar, recibir, decodificar).
- El acceso a experiencias de aprendizaje con circuitos de comunicación analógicos: emisión, recepción, transducción.

SEGUNDO AÑO

El hacer tecnológico

Situaciones de aprendizaje de los procedimientos generales de la tecnología que promuevan en los estudiantes:

- El reconocimiento de tipos de organización de los procesos: por proyecto, intermitente, por lotes, en línea, continuo y el estudio de casos de producciones locales y regionales.
- La planificación de proyectos escolares, tomando decisiones, organizando las tareas, administrando recursos y asignación de roles y funciones.
- El análisis de los roles de las personas durante la planificación y la ejecución de los proyectos.
- La comunicación de la información técnica, la utilización de diagramas temporales, de operaciones y flujo usando TIC para la representación. El cálculo de tiempos y costos.
- El diseño y la construcción de circuitos programando sus resultados.
- El análisis y la representación de las interacciones entre los procesos tecnológicos,

alimentos orgánicos, tecnologías de uso de los recursos naturales y preservación o protección de los mismos.

Se gestionarán intercambios con instituciones y ciudadanos particulares con el fin de conocer las producciones de los pueblos originarios, los trabajos y proyectos de instituciones como el INTA, emprendimientos productivos locales particulares, entre otras alternativas posibles que ponen en valor la biodiversidad cultural. Estas vinculaciones establecidas con la comunidad jerarquizarán valores éticos y estéticos necesarios para la convivencia, el respeto por las costumbres, los modos de ser y hacer. Para estudiar las características comunes de los seres vivos, se sugiere contemplar actividades y prácticas referidas a las técnicas de preparación y observación de organismos, sus partes, células y tejidos, el reconocimiento de instrumentos (microscopios y lupas), herramientas y recursos tecnológicos, sus componentes, sus aportes a la observación y sus aplicaciones. La riqueza de estas actividades y su pertinencia pueden provenir tanto de la observación directa como de alternativas, por ejemplo, videos, cortos, diseño y observación de modelos, estudio de escalas, búsqueda de imágenes. Así, las tareas y diseños experimentales podrán ser llevados a cabo valorando también alternativas posibles en el contexto en el que se desarrolla la tarea de aprendizaje. La ausencia de un laboratorio escolar no debe presentarse como un obstáculo para abordar estas temáticas, sino que, por el contrario, debe promover la búsqueda creativa de otros recursos.

La construcción de diferentes modelos experimentales con vegetales y la observación de las estructuras sensoriales (receptores) en animales, permiten reconocer como características comunes de los seres vivos la irritabilidad, respuesta positiva o negativa a los factores ambientales (taxismos y tropismos). Otros diseños podrán dar indicios y diferenciar tipos de metabolismo y nutrición (respiración aeróbica, anaeróbica, el proceso de fotosíntesis).

El diseño pedagógico debe contemplar el desarrollo o afianzamiento de operaciones de pensamiento como ordenar, comparar, clasificar, observar, pronosticar, tomar decisiones, plantear resoluciones, conceptualizar y argumentar. Los pensamientos e ideas de cada estudiante, fruto de las actividades individuales, se complejizan desde la intervención en dinámicas grupales. Esta construcción progresiva también se promueve desde la enseñanza y la práctica de reflexiones y argumentaciones. De esta forma se favorece la progresiva identificación de características comunes, propias de los seres vivos: su organización, sus funciones y su evolución.

La especificidad del lenguaje de las ciencias puede presentar dificultades en la comunicación, por lo que es recomendable explicitar los términos y conceptos. Por ejemplo, el diseño de ejercicios, donde el estudiante pueda agrupar elementos, estableciendo las pautas para concretar y fundamentar dichas agrupaciones, permite comprender conceptualmente los criterios de clasificación como construcciones que surgen del consenso de quienes están realizando esa tarea. Seguidamente, el estudio comparativo y cronológico de la construcción histórica de diferentes sistemas de clasificación de los seres vivos, posibilita comprenderlos como modelos de ordenamiento y categorización.

Las investigaciones y teorías que dieron origen a los conocimientos que actualmente sustentan a la biología como ciencia, deben ser contextualizados, permitiendo que el estudiante aprecie a la ciencia como construcción social.

preguntas medulares que la biología ha formulado a lo largo de su historia.

Se recomienda poner en común y documentar los conocimientos previos que los estudiantes tienen sobre las temáticas que se trabajen. De esta manera, dichos supuestos se constituyen en insumos para autorregular los aprendizajes, facilitando una progresiva apropiación categórica conceptual de la asignatura.

El planteo de problemáticas, análisis de casos, formulación de preguntas problemas, actúan como disparadores para abordar los ejes. La formulación de estrategias para la búsqueda de respuestas permitirá corregir, ampliar y enriquecer las ideas previas.

El planteo de problemáticas respecto del significado de la ciencia o de las características del conocimiento científico permitirá desplegar un abanico de estrategias de enseñanza como, por ejemplo, el análisis de experimentos históricos, las características de diseños de experimentales, la observación y análisis de fenómenos naturales y modelos de representación de los mismos.

La incorporación de las TIC como recurso didáctico posibilitará el desarrollo de tareas tales como la estructuración de una base de datos, la aplicación de simulaciones, registros, análisis detallado del objeto de estudio, diseño y análisis de experiencias y experimentos, también el intercambio de información a distancia.

Por ejemplo, para el abordaje de la diversidad de los seres vivos, la utilización de imágenes satelitales resulta un recurso apropiado, ya que son representaciones analógicas (modelos), con una similitud estructural respecto de aquello que representan. Se encuentran en diversos formatos, disponibles en sitios web. Mediante su interpretación y análisis, se pueden visibilizar conceptos complejos: la trama indisoluble entre los componentes de la Ecosfera, reconociendo las características y distribución de la Hidrosfera, Atmósfera, Litósfera y Biósfera; el estudio de la distribución de los seres vivos, que promueve reflexiones sobre la interdependencia establecida entre ellos y los componentes abióticos.

Debe procurarse que el estudiante desarrolle la tolerancia en el debate, la confrontación de hipótesis alternativas, la admisión del pensamiento divergente. Todas estas capacidades se relacionan con el modo de producción del conocimiento científico y también con el ejercicio de la ciudadanía. Además, permiten apartarse del reduccionismo metodológico, evidenciando el protagonismo de la dimensión sociocomunitaria en el desarrollo del conocimiento científico.

El estudio de casos o ejemplos de alteración de diferentes aspectos de los componentes de sistemas ecológicos permite la aplicación de lo expresado con anterioridad. Cuando se abordan problemáticas ambientales, es importante diferenciar las consecuencias de fenómenos naturales de aquellas que derivan de las acciones del hombre (a veces generadas por imprevisión y en general de carácter acumulativo y progresivo), que debilitan o destruyen el equilibrio ecológico y la biodiversidad.

El acercamiento al objeto de estudio, o al fenómeno que se está estudiando es fundamental para el aprendizaje. Por ello, se sugieren la programación de salidas de campo y la construcción de modelos de observación, simulación y/o experimentales.

El interés de los estudiantes sobre alguna de las temáticas en particular puede ser canalizado en producciones y proyectos colaborativos sobre problemáticas socialmente relevantes. Para esto es oportuno tener en cuenta problemáticas regionales, locales, nacionales y también internacionales, en relación con reducción, reutilización y reciclado de materiales, producción ganadera y agraria sustentable, producción de

2.7. BIOLOGÍA

FUNDAMENTACIÓN

La Biología actual requiere el abordaje de sus conceptos de forma interrelacionada, reconociendo que, aunque se fragmenten a los efectos de su estudio, los sistemas biológicos conforman un todo integrado, que obliga a trabajar los contenidos incorporando elementos que construyan y contextualicen cada tema. Se propone adoptar una lectura multicausal que incorpore distintas dimensiones como la histórica, la social, la política, etc., teniendo en cuenta que los modelos de la ciencia no son dogmas ni verdades absolutas.

El cambio que caracteriza a la Biología es acelerado e incluye un torrente de información, nuevas ideas y concepciones que tienen un impacto cada vez mayor en la vida cotidiana. Al mismo tiempo, las decisiones y acciones relacionadas con esto son determinantes para la estabilidad y sustentabilidad de la vida en la Tierra.

Desde la escuela se facilita la sociabilización y el estudio formal de estos fenómenos, contribuyendo a la alfabetización científica a través del reconocimiento de los distintos marcos teóricos de los saberes heredados, su valoración y posibles aplicaciones. Se hace necesaria una articulación entre el modo de pensar la ciencia y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En la construcción de los saberes escolares de la ciencia, no deben perderse de vista las teorías que sustentan a la Biología, permitiendo el conocimiento progresivo de dichos principios, en espacios donde el estudiante aprende a pensar en forma autónoma, a investigar una problemática, capitalizando lo que trae y sabe, en función de las metas de aprendizaje.

No hay un método científico, sino metodologías propias de las ciencias. Esta afirmación tiene importantes consecuencias en la enseñanza. Si se continúa sosteniendo que existe un método y que siguiéndolo rigurosamente se encuentran certezas, se deja al margen el entramado histórico social en el cual se insertan y dialogan los científicos, y se minimiza el valor que tienen la creatividad y la imaginación en la investigación. La experimentación es un aspecto (pero no el único ni excluyente) del complejo proceso de investigación de la ciencia biológica contemporánea, que reúne diversos aspectos metodológicos, como la narración histórica, el pluralismo causal o el azar y la probabilidad, y que permite trabajar de un modo plural, dinámico y significativo. Una concepción integrada de la Biología permite el desarrollo de diferentes aspectos: subjetivo y emocional; social y comunitario; científico y tecnológico; expresivo y comunicacional. Así, la gestión del docente debe promover, a través de diferentes estrategias didácticas, la circulación de la palabra, para que el tratamiento de los datos obtenidos dé significado a las observaciones, relacionándolas con la vida cotidiana.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

En este espacio curricular se proponen cuatro ejes conceptuales relevantes para un abordaje dinámico, progresivo y exhaustivo de la Biología: la introducción al estudio de las ciencias naturales; la diversidad de los seres vivos, las características comunes de los seres vivos; y el origen de la vida y su evolución. Estos núcleos temáticos deberán ser abordados desde metodologías abiertas y plurales que rescaten y actualicen las

actores y tecnologías que configuran el actual sistema sociotécnico. La problemática de género en el ámbito de la tecnología.

- La identificación y descripción del fenómeno de convergencia de modos o medios sobre el soporte informático.
- La reflexión acerca de problemáticas cotidianas complejas, desde un punto de vista sociotécnico y el diseño de propuestas evaluando alternativas y tomando decisiones.
- El reconocimiento de cambios en la localización de la producción, a partir del uso de los sistemas de transmisión de la información a distancia.

Procesos productivos

Situaciones de aprendizaje de los procesos productivos que promuevan en los estudiantes:

- La identificación de procesos productivos en diferentes escalas y contextos.
- El reconocimiento de operaciones de transformación, transporte, demora, inspección y almacenamiento.
- La indagación acerca de la utilización de sensores y la automatización de sistemas y procesos.
- El reconocimiento de los roles de las personas en los procesos automatizados, programación y supervisión de los sistemas.
- El análisis de escalas de producción, energía involucrada, el tipo de desechos producidos y su grado de reutilización y contaminación en tecnologías diversas que coexisten en la región.
- Relacionar las tecnologías productivas regionales con los demás aspectos del sistema sociotécnico.

Procesos de comunicación.

Situaciones de aprendizaje de los procesos de comunicación que promuevan en los estudiantes:

- El reconocimiento de procesos de comunicación a distancia mediante señales digitales.
- La identificación de operaciones de digitalización, transmisión, decodificación y recepción.
- La utilización comprensiva de códigos binarios en la transmisión y almacenamiento / recuperación de información en diferentes formatos.
- Relacionar características de diferentes medios de transmisión de señales y las condiciones de propagación (cables conductores de cobre, cable coaxial, ondas de radio, fibras ópticas). Distinguir ventajas y limitaciones de cada uno.

Procesos de control

Situaciones de aprendizaje de los procesos de control que promuevan en los estudiantes:

- La indagación acerca de los comportamientos automáticos en procesos de transporte, transformación o almacenamiento.

- La identificación de tipos de control (lazo abierto o realimentación).
- La experimentación comprensiva de operaciones de sensado, temporización, control y actuación. El reconocimiento de la función de controladores, sensores y actuadores.
- El análisis de flujos de MEI en sistemas automáticos complejos

En este sentido, la ciencia es considerada como un proceso y deben mencionarse en el contexto del aula las influencias de factores e intereses propios de cada momento histórico y los condicionantes del desarrollo tecnológico. Todo el proceso de producción de los conocimientos se encuentra atravesado por los paradigmas a los que responden los marcos teóricos, conceptuales y metodológicos establecidos en cada tiempo y lugar. Para los temas referidos al origen de la vida y su evolución, se propone lectura, observación y análisis de textos o documentos sobre concepciones y definiciones, posturas filosóficas, experimentos históricos relacionados con la producción de conocimientos científicos. Se podrán incorporar publicaciones de trabajos científicos contemporáneos, entrevistas (presenciales o virtuales) a investigadores locales y nacionales. En estas actividades deberán hacerse explícitos los procesos y contextualizar la construcción de teorías científicas, la comparación de sus principios, alcances e implicancias, de tal manera que el estudiante comprenda cómo se estructura el conocimiento científico (hipótesis, teorías y leyes). Para ello existen diversos recursos (textos ficcionales y no ficcionales, videos, cortos, etc.) que, seleccionados adecuadamente, ayudarán a comprender los contextos de construcción de estas teorías. Por su parte, las diferenciaciones o comparaciones favorecerán la identificación de sus principios constitutivos.

CONTENIDOS

Introducción al estudio de las Ciencias Naturales

Identificación de los campos de las Ciencias Naturales, estableciendo vinculaciones con los progresos tecnológicos y las dinámicas sociales, referenciando el trabajo en instituciones y organizaciones científicas, locales, provinciales y nacionales. Desarrollo del concepto de ciencia desde diferentes dimensiones: la evolución histórica, características del conocimiento científico y la tarea de producción de dichos conocimientos, comparación de registros históricos con documentos o testimonios de las dinámicas de investigación contemporáneas.

La diversidad de los seres vivos

Estudio de la Biósfera como parte de un entramado indisociable con la Hidrósfera, la Litósfera y la Atmósfera, desde la certeza de que ningún ser vivo puede existir sin los factores abióticos que forman su ambiente, quienes a la vez, serían muy diferentes sin la presencia de los seres vivos. Conceptualización de biodiversidad. Su importancia biológica y cultural y la concientización sobre su deterioro acelerado, de carácter acumulativo y progresivo. Análisis de las rutas de la energía y los ciclos de la materia. Evaluación de la fortaleza o vulnerabilidad de un sistema ecológico o ecosistema, que depende de sus componentes y las vinculaciones que se establecen entre ellos. En los ecosistemas emerge la compleja trama que se establece entre los seres vivos (relaciones tróficas y relaciones interespecíficas e intraespecíficas). Análisis conceptual de los criterios de clasificación y análisis histórico de los sistemas de clasificación. Criterios y sistemas de clasificación como respuesta a la necesidad de establecer un orden y relacionar a los seres vivos. Sistemática como disciplina científica. Descripción de las Jerarquías de los Dominios y los Reinos, sus criterios de clasificación más relevantes. Referencia a los virus.

Características comunes de los seres vivos.

Estudio de las posturas filosóficas como el vitalismo y mecanicismo, hasta concepciones contemporáneas para apreciar la evolución de lo que actualmente se consideran características comunes de los seres vivos.

Organización de los seres vivos, la célula. Secuenciación histórica de los principales acontecimientos tecnológicos y científicos que permitieron el descubrimiento de la célula y la construcción de los principios de la teoría celular. Conceptualización de los criterios para la clasificación de las células.

Estudio de los porcentajes similares de elementos químicos (bioelementos y biomoléculas) que se presentan en diferentes seres vivos, cuya sustentabilidad permite la homeostasis. Se debe procurar comprender que para mantener un equilibrio dinámico, los seres vivos deben realizar constantes intercambios con el medio, lo que permite concebirllos como sistemas abiertos que interactúan con el ambiente.

Estudio de los tropismos y taxismos, diseñando observaciones, comparaciones y experimentos, como ejemplos de las funciones de relación, regulación y control que poseen todos los seres vivos. Conceptualización de reproducción, crecimiento y desarrollo a través del estudio de los ciclos vitales. Descripción, análisis y comprensión de los experimentos de Mendel para construir los principios de la herencia biológica.

La historia evolutiva como la característica compartida por todos los seres vivos y determinante de aquellas que fueron estudiadas.

El origen de la vida y su evolución

Presentación de la evolución del pensamiento del hombre respecto de las diferentes explicaciones sobre el origen de la vida a través de una secuenciación histórica. Identificación de tipos de pensamiento y sus fundamentos. Diferenciación entre las teorías que intentan dar explicaciones sobre el origen de la vida (destacándose por su amplio consenso la teoría quimiosintética) y las que explican la actual biodiversidad, comparando posturas reconocidas históricamente: el Fijismo/Creacionismo y el evolucionismo.

Abordaje comparativo y contextualizado de los principios de la teoría de evolución de Jean-Baptiste Lamarck y los principios de la teoría de evolución de Charles Darwin y Alfred Wallace, indicando las relaciones que éstas tienen con ideas sostenidas por otros pensadores y científicos.

2.8. FISICOQUÍMICA

FUNDAMENTACIÓN

El mundo contemporáneo se ha visto conmovido por fuertes cambios en los que el desarrollo de la ciencia y la tecnología han tenido un papel relevante. La vida cotidiana y los medios de comunicación ponen a los sujetos en constante interacción con los fenómenos naturales y el conocimiento científico. Públicamente se discuten temas relacionados con la contaminación ambiental, los problemas energéticos, la elaboración de nuevos materiales, el descubrimiento de nuevas sustancias aplicadas a la salud, los avances en la electrónica y la robótica, etc. Estas temáticas son de interés general y se relacionan con la vida cotidiana, por lo tanto, poner la cultura científica al alcance de todos es una prioridad, ya que no puede ejercerse plenamente la ciudadanía sin conocimientos básicos provenientes de la actividad científica.

La educación debe lograr la alfabetización científica de todos los ciudadanos en un hacer que consiste en brindar herramientas fundamentales para interactuar de modo racional con un mundo cada vez más atravesado por los productos y discursos de la ciencia y la tecnología y permitir a la ciudadanía participar y fundamentar sus decisiones con respecto de temas científico-tecnológicos que afectan a la sociedad en su conjunto. Esto significa: poder leer críticamente artículos de divulgación científica de circulación masiva, argumentar sobre temas científicos, ser usuarios inteligentes de las producciones que la tecnología ofrece, anticipar las implicancias positivas y negativas de la intervención humana en situaciones relacionadas con el ambiente y valorar críticamente el papel de la producción científica y tecnológica como posibilidad de mejorar la calidad de vida desde una concepción humanista y democrática de la ciencia. La ciencia, entendida desde el marco cultural de los pueblos, se revela como una actividad nacida en el contexto espacio-temporal del que emerge y como fruto de la creatividad e imaginación de los científicos quienes, en un interés por conocer, manipular y predecir el mundo natural, diseñan modelos verosímiles y no verdades eternas o irrefutables.

Por lo expuesto, la alfabetización científica no sólo constituye una forma específica de la formación ciudadana que le permite al estudiante incluirse como actor en cuestiones vinculadas a lo científico tecnológico y que lo interpela como protagonista de la vida política, social y cultural de su comunidad sino que adquiere un carácter relevante como estrategia orientada a lograr la adquisición de conocimientos científicos, de saberes y procedimientos acerca de la ciencia misma, para permitir entender el enunciado de teorías o leyes y, fundamentalmente, comprenderla como una actividad humana en la que es posible la duda y la revisión de conceptos.

Para comprender el mundo natural y su funcionamiento, es necesario interactuar con los fenómenos naturales y construir modelos explicativos que posibiliten tender puentes entre los saberes cotidianos y científicos. El aula resulta, entonces, un ámbito propicio para generar situaciones de enseñanza que recuperen las experiencias de los estudiantes con fenómenos cotidianos, para que poniendo en diálogo la observación, la experimentación y la teoría vuelvan a preguntarse sobre ellos y elaboren explicaciones en el marco de la Física y la Química. La enseñanza de las ciencias exige al docente presentar un hacer propio de los científicos, vivenciando el carácter histórico y por lo

tanto cambiante del conocimiento científico, situación mostrada por la Historia de la Ciencia cuando registra errores que alguna vez fueron aceptados como verdades. Resulta central que los estudiantes comprendan que el conocimiento científico no es acumulativo, ni su desarrollo lineal, sino que es el resultado de revisiones permanentes, de confrontación de ideas, de búsqueda de consenso, de cambios de rumbo, por lo cual no es infalible ni políticamente neutro. Estos son aspectos que ponen de manifiesto cómo la sociedad, los valores y la cultura de una época determinada condicionan los modos de producir conocimiento científico.

En este espacio curricular se deben propiciar las oportunidades para construir desde los saberes propios, las interpretaciones que dan cuenta de los fenómenos naturales y tecnológicos acorde con los modelos científicos actuales y, a la vez, accesibles a su comprensión. Sin embargo, es preciso elucidar que la ciencia escolar no es la ciencia de los científicos, sino un puente entre el conocimiento cotidiano con el que el adolescente se enfrenta habitualmente al mundo y los modelos y teorías científicas.

Si la ciencia no es un conjunto acabado de verdades definitivas e inamovibles, la educación científica no puede consistir sólo en la transmisión de conocimientos para recordar y memorizar, sino que debe ayudar a comprender el mundo, con toda su complejidad y para ello es necesario dotar a los estudiantes de estrategias de pensamiento y acción que les permitan operar sobre él, conocerlo y transformarlo. Esta propuesta requiere de habilidades que sólo pueden desarrollar poniendo en diálogo la percepción y las explicaciones personales sobre el mundo con las teorías científicas que lo modelizan y, en este sentido, resulta indispensable la participación activa y comprometida de los jóvenes con su aprendizaje, al tiempo que se precisan prácticas de enseñanza que los impliquen y los interpelen como protagonistas de esa apropiación de significados y sentidos. Es necesario que la enseñanza de la Física y la Química propicie un aprendizaje en contexto, que permitirá comprender la naturaleza de estas ciencias, las relaciones que se establecen con la tecnología y la sociedad y el carácter temporal y relativo de los conocimientos científicos que se acumulan, cambian y se desarrollan permanentemente.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Se propone realizar secuencias que potencien la comprensión del proceso de construcción de los conocimientos científicos, es decir, partir desde el mundo macroscópico e introducir progresivamente el mundo microscópico como consecuencia de las hipótesis que se elaboran para interpretarlo. Esta situación no supone un enfoque historicista rígido, ni considerar a la Historia de la Ciencia como un depósito de anécdotas, sino que el marco histórico, las actitudes y los valores brindan la dimensión social y cultural de la práctica científica y representan un insumo indispensable para lograr situar los conceptos en relación con el problema que dio origen a su elaboración, posibilitando entender la ciencia actual.

En la alfabetización científica las cuestiones metodológicas desempeñan un papel fundamental, de allí la importancia que debe darse a la observación controlada, la elaboración de modelos, la puesta a prueba de hipótesis y su investigación, la obtención de datos provenientes de diversas fuentes bibliográficas o experimentales, su presentación en gráficos y otros tipos de texto, la elaboración de conclusiones, etc., al

mismo tiempo que deben alentarse las actitudes favorables al trabajo en equipo y al respeto por las opiniones de los otros, posibilitando así la visión crítica de las relaciones ciencia-sociedad y el valor de la investigación. Se sugiere poner el acento en un aspecto: la lectura y la escritura en Ciencias. Para ello se diseñarán actividades que planteen, por ejemplo, escribir informes que incluyan la discusión de los resultados y las contrastaciones entre la información experimental y las fuentes bibliográficas. La comunicación de la información recuperada de los diferentes temas se puede socializar mediante ponencias con el apoyo audiovisual, lo que favorecerá el trabajo en grupo, la toma de decisiones, la discusión, etc.

Se sugiere que, en el desarrollo de este espacio curricular, se trabaje como estrategia didáctica la descripción fenomenológica y su aplicación a eventos cotidianos. Asimismo, no se debería poner excesivo énfasis en la formalización matemática, solamente la simbología y operatoria necesaria para escribir fórmulas y resolver problemas de lápiz y papel.

Las clases de Física y Química son un ámbito propicio para plantear y enseñar a plantear problemas y promover acciones de investigación científica escolar para dar posibles soluciones o respuestas a problemas o interrogantes. Para ello se debe favorecer la realización de diseños y actividades experimentales adecuadas al contexto, utilizando material de laboratorio e instrumentos diversos, atendiendo a las normas de seguridad. No sólo se debe recurrir a procedimientos experimentales reales y a modelos tridimensionales concretos, sino también a simulaciones para el análisis e interpretación de las teorías, el reconocimiento de los constituyentes de la materia, las transformaciones químicas, etc. A este respecto se señala la importancia de las TIC en cuanto a iniciar a los estudiantes en la utilización de programas de simulación de procesos y de modelos moleculares.

Los ejes propuestos para el desarrollo de este espacio curricular están en correspondencia con los NAP de Ciencias Naturales para el nivel secundario.

Es posible que los contenidos parezcan abundantes. Sin embargo, éstas son orientaciones en permanente construcción colectiva, expuestas a evaluación durante el proceso y en constante cambio. El docente seleccionará y secuenciará los contenidos en función del desarrollo cognitivo de los estudiantes. De esta manera, decidirá qué enseñar, cómo enseñar y para qué enseñar Físico Química.

El docente debe provocar el obstáculo para transformar el conocimiento previo en conocimiento científico. Esto contribuye al logro de la alfabetización científica y el aprendizaje significativo que le permite al estudiante apropiarse del nuevo conocimiento.

Las ciencias de la naturaleza deben abordarse de manera multidisciplinar. Por tanto, en el desarrollo del espacio de la Físicoquímica se pondrán en evidencia acciones que muestren esa importante particularidad. El carácter multidisciplinar se entenderá como el esfuerzo indagatorio y convergente de las disciplinas que conforman el área de las Ciencias Naturales, ante el tratamiento de una misma situación problemática a dilucidar. Es por esto que se deben prever, en la presentación de problemas, las conexiones entre la Física, la Biología, la Química, la Geografía, etc. La navegación en la WEB es un espacio en la que los jóvenes se sienten seguros y cómodos, por lo que, desde las propuestas de enseñanza se considera esta estrategia muy útil para la multidisciplinaria.

CONTENIDOS

La construcción del conocimiento científico en Física y Química

Características del conocimiento científico. Fenómenos físicos y químicos. La naturaleza del estudio de las ciencias Física y Química. Métodos de la ciencia. Sistemas de magnitudes. El sistema internacional (SI), unidades fundamentales y derivadas. Notación científica. Mediciones y errores, interpretación gráfica de datos experimentales. Magnitudes escalares y vectoriales. El vector como elemento matemático necesario para caracterizar algunas magnitudes.

La materia, sus estados y las mezclas

Los materiales en la vida cotidiana. Estados de agregación de la materia. Cambios de estado de agregación. Propiedades de los materiales. Propiedades generales y específicas. Propiedades de los sólidos, líquidos y gases.

Sistemas materiales. Clasificación de sistemas materiales. Métodos de separación de fases y métodos de fraccionamiento más apropiados para separar componentes de soluciones, por ejemplo, en procesos industriales y/o artesanales. Consecuencias ambientales de la solubilidad de las sustancias en distintos medios y su aplicación en medidas de cuidado ambiental.

Los materiales, su composición y los cambios

Estructura atómica: modelos. Modelo atómico mecánico-cuántico. Reconocimiento de símbolos de elementos. Clasificación periódica de los elementos. Uso de Tabla periódica. Configuración electrónica. Uniones químicas para la formación de moléculas de compuestos de uso frecuente en la vida cotidiana y de impacto en el medio ambiente. Estructura molecular. Fórmulas y nomenclaturas. El reconocimiento de las reacciones químicas. Coeficientes estequiométricos. Representación a través de fórmulas químicas de reacciones que puedan tener relevancia en la vida cotidiana involucradas en acciones preventivas y reparadoras del deterioro ambiental.

Los fenómenos del mundo físico

Introducción a la noción de campos de fuerzas. Interacciones de diferente naturaleza: gravitatoria, eléctrica, magnética. Las Leyes de Newton. Cambio de velocidad de un cuerpo, estiramiento de un resorte. Energía potencial asociada a campos gravitatorios y eléctricos. Trabajo mecánico como transferencia de energía. Energía cinética. Energía mecánica. Conservación de la energía mecánica. Fuerzas en fluidos. Temperatura. Termómetros. Dilatación térmica. Calor como transferencia de energía. Conducción y convección. El calor y los cambios de estado de agregación de la materia. Ondas mecánicas y electromagnéticas. Característica de las ondas. Característica de las ondas. La luz. Propagación. Fenómenos: reflexión y refracción. El espectro electromagnético. La radiación como transferencia de energía.

La Tierra, el Universo y sus cambios

La Tierra como cuerpo cósmico. La Tierra en el Sistema Solar. Traslación y rotación terrestres. Efectos de la traslación y la rotación. Efectos a causa de la interacción gravitatoria. Efectos de la radiación solar sobre la Tierra. La acción de la atmósfera. La interpretación del clima a través de modelos. Dos problemas planetarios: el agujero de ozono y el cambio (evolución) climático.

Evolución histórica y descripción mecánica de los modelos geocéntricos y heliocéntricos

del Universo. Modelos cosmológicos. El Big Bang.
Los procesos energéticos en las estrellas. Secuencia de la vida de una estrella. Unidades
astronómicas. Tamaños y distancias.

2.9. GEOGRAFÍA

FUNDAMENTACIÓN

La Geografía en su devenir ha sido abordada desde diferentes perspectivas, muchas de ellas antagónicas, y más allá de la concordancia generalizada que sostiene al espacio como objeto de estudio, los puntos de vista desde donde se lo observa y analiza son disímiles. Así, aparece la gran fragmentación, que marca la historia de la disciplina, entre geografía física y geografía humana, que se disputan la centralidad del objeto y establecen alianzas, en el caso de la primera con las ciencias de la tierra y en el caso de la segunda con las ciencias del hombre.

Si se considera a la geografía escolar -aquella que se enseña y circula en la escuela- dentro de esta división profunda que involucra las temáticas, los métodos y las producciones, se incorpora la institucionalización de la disciplina bajo los mandatos del positivismo, que ha llevado a una supuesta necesidad de neutralidad del saber, a una descontextualización del mismo y a poner demasiado énfasis en la acumulación de datos y en su repetición memorística. De esta manera, se ha asociado la idea de espacio a la de continente o receptáculo, es decir, una superficie terrestre que contiene una serie de elementos naturales y/o sociales que se muestran como una fotografía -permanente, inalterable, por fuera del tiempo-, los cuales deben ser localizados y enumerados.

Las acciones docentes están enmarcadas en una lógica situacional, por ello no pueden ser pensadas por fuera de su contexto histórico-espacial. Estas acciones se edifican, incorporan, aceptan y naturalizan en tanto otorgan un sentido práctico a la acción y suelen devenir en procesos de sedimentación de las prácticas -tradiciones, identidades- que conforman los marcos desde donde se construyen las representaciones de la realidad.

La perspectiva actual de la geografía favorece la introducción de las problemáticas contemporáneas en las escuelas, dialogando con múltiples sujetos y subjetividades, con sus deseos e intenciones y con los procesos que a diferentes escalas espacio-temporales construyen el espacio y lo llenan de vida, de identidad. En este sentido, es la geografía social la que puede favorecer una puerta de entrada válida y sustentada desde el plano teórico.

A partir de los años '80 comienza a desarrollarse la geografía social, enriquecida por los aportes de los estudios culturales, que concibe al espacio como una instancia esencialmente relacional, producto de complejas construcciones históricas en constante transformación. Así, éste es entendido como una totalidad -que involucra lo material y lo simbólico-, compuesta por un vínculo solidario entre las fijaciones espaciales (elementos naturales y sociales) que actúan de soporte, sostén y condición de relaciones y procesos sociales que generan objetos y producen relaciones que se fijan en el espacio. En esta vinculación relacional tanto el espacio como los vínculos sociales se van transformando mutuamente, por lo cual es imposible pensarlos desde la inmutabilidad.

Desde esta perspectiva, la Geografía se ocupará de enseñar las nuevas configuraciones del espacio, la sociedad y las culturas actuales, en su dinámica local-global, sostenidas desde la complejidad, la multiplicidad y el conflicto propios de la realidad social;

particularidades que demuestran la necesidad de revalorizar sus aportes dentro de la educación secundaria obligatoria y se enmarcan en el enfoque propuesto por los NAP.

El abordaje desde la totalidad posibilita a los estudiantes la idea de que el conocimiento no es una representación establecida en sí misma, sino la conjunción de verdades producidas a lo largo de la historia de cada sociedad, no es transparente, está impregnado de ideologías y múltiples puntos de referenciar el mundo. Introducir y trabajar desde estas premisas promueve la autonomía y pluralidad de pensamiento, la reflexión, la toma de decisiones, la capacidad de diálogo y escucha, es decir, se instala la postura de que el saber es una construcción colectiva, abierta y emancipadora.

La geografía social invita a confeccionar una agenda escolar que dé cuenta de las relaciones que a lo largo del tiempo han mantenido sociedad y naturaleza, y que han llevado a las configuraciones espaciales actuales. La naturaleza, en el devenir histórico de la sociedad, ha sido sucesivamente modificada, según las capacidades económicas y tecnológicas de cada época y grupo social; se han acumulado sobre ella diversos objetos construidos y se han valorizado determinados elementos, que han llevado a la alteración de los sistemas naturales y su progresiva humanización. Por esto, el estudio de lo natural requiere ir más allá de las lógicas físicas, ligadas a ideas de persistencia y perdurabilidad, y atender a los procesos por los cuales las distintas sociedades se han apropiado, han transformado y artificializado el medio, conformando una sucesión de naturalezas superpuestas que plasman en el espacio las singularidades, los intereses, los deseos, las posibilidades de quienes las engendraron, en una continua relación de reciprocidad entre medio y sociedad.

Pensar el espacio geográfico en su devenir histórico también envuelve las características del presente, las complejidades que la transición entre siglos ha instalado y que actúan de manera desigual en los diferentes lugares del mundo. La velocidad, la inmediatez, la integración y la fragmentación se tornan patrones de interpretación que vislumbran los cambios comprendidos en su diversidad de facetas e instan a introducir en las clases, problemáticas compartidas, conocidas, cotidianas que involucren los saberes desde lo vivido.

Las redes mundiales circulan impregnando los lugares de sus lógicas desterritorializadas, que no reconocen límites ni fronteras y penetran en lo local yuxtaponiendo sus novedosas formas de sentir, pensar y actuar de la misma manera que una gran tela de araña que envuelve al planeta. En el espacio local se territorializa, de esta forma, una mixtura entre las herencias propias y los vectores extranjeros, que conviven en armonía o resistencia, otorgando una noción de espacialidad compleja, que brinda una oportunidad adecuada para analizar el proceso de globalización en su devenir.

De este modo, la espacialidad se aborda desde la hibridación y la pluralidad que contempla dos dimensiones solidarias entre sí: una concreta, material, que es la que conforman los elementos materiales (naturales y artificiales; fijos y móviles) y otra, simbólica, que considera las subjetividades e intencionalidades, constructoras de sentido y acción, fuente de los usos sociales que se inscriben, a distintas escalas, sobre los espacios vividos del planeta. Además, resulta interesante plantear otra categoría más concreta, que sostiene las relaciones entre la sociedad y el medio en función de la apropiación, de la puesta en valor de un sector de la superficie terrestre por parte de una sociedad particular, que al hacer uso de ese espacio conforma un territorio.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

La geografía social tiene como objetivo brindar la información y las herramientas conceptuales para desarrollar habilidades cognitivas y actitudes que permitan a los estudiantes comprender la sociedad en la que viven, al mismo tiempo que instalar la reflexión crítica y constante sobre las formas en que construyen sus representaciones espaciales. Con ello, se intenta generar una intervención social a través de los saberes, que sea productora de teoría en el campo del conocimiento y la acción social, y tienda a favorecer un ejercicio responsable y comprometido del hacer, en camino a construir una ciudadanía participativa.

Desde esta perspectiva, las clases de Geografía instalan la pregunta como movilizadora del pensamiento y la creación, la experimentación del mundo vivido y la complejización de nuevos significados y sentidos mediados por un trabajo intelectual. Además, deben generar nuevas aproximaciones para decodificar el mundo, como la formulación de hipótesis, explicativas o interpretativas, que ayuden a interpretar distintos aspectos de la vida social.

Las generalizaciones y las redes conceptuales posibilitan abstraer y englobar la información, brindan marcos de referencia teórico para otorgar significados a esos datos que se localizan en el espacio y dan lugar a la transformación de una construcción subjetiva, experiencial, en una construcción objetivada, brindando los instrumentos adecuados para la comprensión y aprehensión de la espacialidad.

El uso de situaciones problemáticas y los juegos de simulación, que expresan las complejas relaciones espaciales a diversas escalas de análisis, ponen en tensión el conocimiento y la capacidad de utilizarlo como herramienta de interpretación de la realidad, mientras instan al trabajo colaborativo, a la toma de postura y argumentación, al debate y al diálogo. Estas son operaciones cognitivas que favorecen el reconocimiento de la diversidad y el pluralismo.

El estudio de casos y las ejemplificaciones permiten trabajar desde contextos singulares que facilitan la introducción de la historicidad de los procesos, la comprensión de las variadas formas en que la sociedad y la naturaleza se vinculan en cada sector de la superficie y la comparación de estas diferencias como formas interpretativas de la complejidad actual.

La geografía social posibilita la incorporación, en el desarrollo de las clases, de varias fuentes de información, codificadas en diversos tipos de textos (informativos, periodísticos, cartográficos, estadísticos) y formatos (audiovisual, digital, en papel) que lleve a la selección, análisis y sistematización y aliente diferentes maneras de comunicación y expresión, desde una multiplicidad de lenguajes y perspectivas.

La Cartografía, ciencia auxiliar fundamental para el desarrollo de la Geografía ha complejizado y precisado la representación de la superficie terrestre. Permite identificar y nombrar los elementos de la realidad traducidos en un mapa, asignándoles un símbolo y un lugar que construye una manera de ver el mundo, la cual no puede ser disociada de los contextos sociales e históricos en los que se produce y reproduce. Por ello, se torna imprescindible el análisis, la interpretación y la elaboración de materiales cartográficos como ejercicio cognitivo que los lleve a reconocer la construcción social del conocimiento.

CONTENIDOS

Se han seleccionado ejes temáticos abarcadores y orientadores, pensados para ser tratados en territorios particulares en cada año de escolaridad, que promuevan el trabajo autónomo del docente y posibiliten, desde una multiplicidad de relaciones, perspectivas y escalas de análisis, comprender las diversas configuraciones territoriales que en el devenir histórico se han construido sobre el espacio geográfico. En el desarrollo de los territorios latinoamericano y argentino, se recomienda la utilización de estudios de caso. Este método y otros adecuados para profundizar el análisis de la geografía en la provincia de Santa Fe, posibilitarán el abordaje de una realidad próxima, sentida como propia.

El trabajo sobre el territorio de América Latina se abordará poniendo especial atención en la comparación con América Anglosajona. Los Estados localizados en esta parte del continente presentan una historia que los trasciende y ha llevado a sus poblaciones y territorios a recorrer caminos comunes, más allá de las particularidades que cada uno ha creado. Esto permite integrarlos en un gran espacio cultural heredero de su propio devenir.

Los Estados y la construcción de territorios

El Estado reúne al conjunto de instituciones que en diferentes escalas (nacional, provincial y municipal) regulan, controlan, organizan y otorgan legalidad a un territorio y su sociedad. El proceso histórico de su constitución va de la mano de la construcción social de un territorio con particularidades que le otorgan identidad, en una mixtura de fuerzas globales y locales.

Para el desarrollo de este eje se propone:

- el conocimiento y explicación de los procesos histórico-políticos en la construcción de los territorios americanos, la fragmentación e integración, la nueva configuración del mapa político y sus permanentes transformaciones, el análisis y reflexión sobre el rol de los Estados nacionales en la construcción del territorio, en la movilidad de los límites internacionales, las principales áreas de conflicto y tensión y las características de las áreas fronterizas, problematizando los conceptos de soberanía e identidad.
- la comprensión de las relaciones entre Estados y el papel de las organizaciones supranacionales (interamericanas e internacionales), los nuevos actores y movimientos sociales americanos, que a partir de conflictos y consensos conforman sociedades plurales, democráticas y participativas.

El ambiente, resultado de las relaciones entre sociedad y naturaleza

El ambiente es la síntesis de las relaciones establecidas entre la sociedad y la naturaleza en un lugar particular del planeta en su devenir, responde a la combinación de articulaciones políticas, culturales, económicas, tecnológicas y éticas dominantes y compromete a todos en su preservación y transmisión al constituir el único escenario posible de la vida. Esta perspectiva desde el plano social implica el reconocimiento de un otro y la conducción hacia sociedades ambientales sustentables.

Para el desarrollo de este eje se propone:

- el conocimiento de distintos ambientes del continente americano, los diversos modos de valoración que las sociedades hacen de los mismos a lo largo de la historia en los procesos de construcción del territorio y la identificación de los principales recursos naturales, los tipos de manejo y sus implicancias sociales, económicas, tecnológicas y

ambientales, la interpretación de los problemas ambientales en América como resultado de las tensiones entre la sociedad y el medio físico, profundizando los problemas políticos y éticos en la búsqueda de prácticas y consensos que lleven a la construcción de sociedades ambientales sustentables

- el conocimiento y reflexión entre riesgo y vulnerabilidad frente a eventos de desastres y catástrofes naturales en América, identificando el carácter social y político de la gestión ambiental en materia de prevención y mitigación de los daños.

Territorios urbanizados

Las complejidades actuales llevan a pensar un mundo cada vez más urbanizado; desde la consolidación del sistema capitalista las ciudades no han cesado de crecer y diversificarse. Hoy constituyen los espacios en donde se desarrolla una amplia gama de actividades y funciones que exceden la concentración de personas, recursos y productos y se traducen en una cultura urbana, atravesada por las redes globales, en su hibridación local, que provoca una eventual convivencia de la fragmentación y la articulación. Las ciudades forman el espacio por excelencia del ejercicio de lo público y ofrecen un ámbito de expresión individual y colectiva incalculable; al mismo tiempo que su influencia trasciende el territorio ocupado concretamente y la vincula, a través de sistemas diversos, a otros espacios, cercanos o remotos, provocando una extensión del ser urbanizado.

Para el desarrollo de este eje se propone:

- el conocimiento de las configuraciones urbanas en América y sus recientes transformaciones, junto a los procesos de urbanización y conformación de redes urbanas,
- el reconocimiento de las desigualdades en las condiciones de vida de la población urbana en América, promoviendo el compromiso frente a las problemáticas sociales y ambientales a la que está asociada, desde una perspectiva multidimensional.
- la comprensión de las tendencias actuales de movilidad espacial de la población en territorio americano, analizando las motivaciones, políticas e impactos socio-territoriales que provocan.

La circulación de las producciones

Los circuitos productivos permiten entablar conexiones entre las diversas fases de la fabricación que conectan de manera interesante los espacios rurales y urbanos, y permiten acercarse a la representación de formas de producción -antagónicas o similares- que se desarrollan en los distintos territorios. Una aproximación a la idea de territorios en permanente diálogo posibilita romper la vieja tradición de pensar el medio urbano y rural como dos lugares separados y habilita entrelazar las relaciones que se establecen dentro de una región, el país u otros estados.

Para el desarrollo de este eje se propone:

- el conocimiento de la organización territorial de la producción en el marco de la economía globalizada, considerando la transnacionalización del capital, la desregulación de los sistemas financieros, la localización de los trabajadores, de las materias primas y de las fuentes de energía en América,
- la comprensión y explicación de las transformaciones tecno-productivas recientes y

sus impactos diferenciales, según las distintas actividades y sectores en las nuevas configuraciones espaciales urbanas y rurales de América, junto a la interpretación de redes y flujos de transporte y circulación de bienes, servicios, capitales e información,

- el análisis y reflexión acerca de la participación de los distintos actores sociales en los mercados de trabajo, atendiendo a su estructura, dinámica y problemáticas.

Culturas que se territorializan

La cultura involucra al conjunto de los procesos sociales totales de construcción de sentido, es decir, los de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social. Expresa manifestaciones materiales y simbólicas, producto de grupos sociales, que al plasmarse en un territorio lo impregnan de identidad, constituida desde la hibridación antes que de la homogeneidad. Por lo tanto, cultura también se refiere a los modos específicos en que los grupos y sus participantes se enfrentan, se alían o negocian en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Para el desarrollo de este eje se propone:

- el respeto y valoración de la diversidad cultural atendiendo a los múltiples sistemas de prácticas, conocimientos y cosmovisiones de los distintos grupos humanos en América, junto a los procesos de producción y consumo cultural (redes materiales e inmateriales), que provocan nuevas formas de socialización y subjetivación, sentidos de pertenencia e identidad, el reconocimiento de símbolos, bienes patrimoniales y lugares de memoria en distintos espacios urbanos y rurales.
- La comprensión y reflexión crítica sobre las nuevas manifestaciones territoriales que surgen a partir de las prácticas y formas de participación de los movimientos sociales americanos.
- La interpretación crítica de las tensiones entre nacionalismos, regionalismos y localismos, considerando las políticas de construcción de los Estados en América en relación con los procesos de diferenciación y homogeneización cultural.

2.10. HISTORIA

FUNDAMENTACIÓN

FUNDAMENTACIÓN

La Historia como espacio curricular y como ciencia social, refiere al estudio del desarrollo de las sociedades a través del tiempo, con el objeto de reconstruir, reinterpretar, y comprender significativamente los hechos y procesos históricos en el marco de su complejidad y su dinamismo temporal.

En este sentido la temporalidad histórica implica una relación dialéctica entre el pasado, el presente y el futuro que se integra a la idea de continuum histórico.

La Historia como ciencia social abarca a la humanidad en su conjunto, e intenta explicar la dinámica de funcionamiento de la sociedad; así la realidad social deviene en construcción social, en la que el accionar de los sujetos-actores sociales genera tensiones y conflictos que activan el desarrollo de los distintos procesos históricos, que podrán ser abordados desde la multiperspectividad.

Si bien los hombres construyen su propia historia -y con ello la Historia- no lo hacen sólo en función de sus elecciones, sino que en esas decisiones intervienen ciertas condiciones heredadas del pasado, ciertos condicionamientos que provienen de ideas e intereses que conforman imaginarios sociales, de las estructuras socioeconómicas, de las dinámicas de legitimación y ejercicio del poder.

En este marco, se torna relevante la reflexión sobre los procesos históricos iberoamericanos. Iberoamérica, como sociedad incorporada a la economía mundial a partir del encuentro con el mundo europeo, se vio afectada en su desarrollo social, al mezclarse sus matrices culturales, gestándose entonces formas culturales mestizas y originales del Nuevo Mundo.

El desarrollo de las sociedades occidentales europeas se caracterizó por la negación de la otredad; así bárbaros, esclavos, herejes, fueron definidos por su no ser. Esta construcción negativa del otro se trasladó [en parte] a América, Asia y África, y acompañó aquel proceso de integración a las pautas culturales del mundo moderno europeo.

Iberoamérica, primera periferia de la Modernidad, se insertó en el sistema-mundo como realidad social mestiza, rica en matices y de enorme capacidad para recrearse a sí misma.

El siglo XX ha favorecido el reconocimiento del otro en el marco del respeto por la diversidad personal y de la unidad en la condición humana que sustenta la igualdad de derechos y el desafío para concretar la igualdad de oportunidades. Esto nos posibilita superar la negación de la otredad que ha caracterizado al mundo moderno, desafiar el mito de la Modernidad como construcción de sentido de la historia occidental y recuperar para Iberoamérica un espacio propio en la Historia.

La Historia como disciplina, en la escuela secundaria, posibilita al estudiante comprender el mundo en que vive debido a que el mismo es producto de un proceso desarrollado en el tiempo y en el espacio. Entre los saberes que resultan necesarios para la formación de los adolescentes y jóvenes se cuenta el conocimiento histórico, ya que la apropiación de las categorías de la disciplina posibilita contextualizar otros saberes. También genera condiciones para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo

situando al estudiante como protagonista activo de la realidad social, y lo prepara para pensar históricamente. Por todo ello, aporta a la formación de ciudadanos activos, plenos, reflexivos y capaces de enfrentar creativamente los problemas de su tiempo.

La selección de los ejes temáticos para el segundo año del Ciclo Básico, se realizó teniendo en cuenta tanto la ausencia de la disciplina en el primer año, como la presencia de dos espacios destinados a la enseñanza de la Historia en la formación general del Ciclo Orientado. La propuesta integral, entonces, abarca los tres espacios. Es por ello que, si bien se han considerado los NAP para el diseño de contenidos, la secuenciación se realizó de manera global, con el propósito de lograr un mejor equilibrio entre el Ciclo Básico y el Ciclo Orientado.

Con el objetivo de evitar un plan demasiado extenso, se seleccionaron procesos que responden a los NAP, priorizando los latinoamericanos y un enfoque crítico, reflexivo y, por ello mismo, complejo de la Historia.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

La complejidad de los procesos históricos resulta muy favorable para el desarrollo del pensamiento en la medida en que posibilita múltiples interpretaciones sobre el pasado y, además, permite contextualizar procesos, acontecimientos, prácticas, ideas y comprenderlas en su dimensión sociocultural e histórica y rescatar su carácter contingente y situado.

Por ello, la enseñanza de la Historia tiene que habilitar la comprensión de lo múltiple y de lo complejo: tiene que problematizar la realidad pasada como respuesta a las demandas del presente. Requiere, así, de una metodología centrada en la historia-problema, que recupere el carácter hermenéutico del conocimiento histórico y posibilita estrategias de análisis, argumentación, síntesis y organización de los acontecimientos y las ideas en procesos. Esta opción metodológica permite comprender los procesos sociales pasados y presentes como productos de la interpretación, acentuando desde el discurso historiográfico la tarea deconstructiva/reconstructiva del pasado que caracteriza al ejercicio de la historia y el carácter provisorio del conocimiento.

Para este análisis es necesario asumir una concepción compleja del tiempo histórico que se estructura a partir de diferentes ritmos que marcan el movimiento de las sociedades como un proceso de complejidad y diferenciación, con densidades diferentes según se trate de acontecimientos, coyunturas o estructuras, y que es, por lo tanto, variable y heterogéneo. Priorizar el carácter relacional de los componentes de un proceso histórico, exige, a su vez, integrar la noción de tiempo múltiple y complejo y concebir el espacio en relación con la acción humana.

La propuesta de contenidos se piensa, abierta y flexible a miradas epistemológicas diversas, de modo que posibilita la toma de decisiones de manera autónoma por parte del docente, al momento de la transposición didáctica.

La realidad se plantea desde miradas diversas, lo cual exige una actitud de apertura hacia otras disciplinas y hacia el trabajo colaborativo con otros colegas, y facilitadora de la participación crítica de sus estudiantes.

Proponemos abordar la enseñanza de la Historia favoreciendo la apropiación de los principios explicativos, conceptos y procedimientos específicos de la disciplina, que permitan desarrollar herramientas intelectuales y habilidades cognitivo-lingüísticas. Para ello:

- preferir las explicaciones múltiples y complejas y evitar las simples;
- potenciar el uso de diferentes recursos y estrategias que posibiliten aproximaciones al conocimiento desde diversos lugares;
- favorecer las actividades creativas y evitar la repetición de información;
- trabajar la argumentación de forma oral y escrita.

CONTENIDOS

Para la estructuración de los contenidos se ha optado por un criterio procesual, ya que este enfoque posibilita un abordaje complejo.

Mantener el eje temporal en la presentación de los contenidos resulta necesario para el trabajo con estudiantes jóvenes, que aún no han internalizado la lógica del tiempo histórico: en este sentido el estudio de los grandes procesos de la Historia favorece la construcción de la noción de tiempo.

Los ejes temáticos son:

- el análisis de las formas de organización de las sociedades indígenas americanas en relación con la organización de los trabajos, la distribución del excedente, la jerarquización social, la legitimación a través del culto y de los sistemas de creencias;
- la transición del mundo feudal a la Modernidad, enfatizando el carácter histórico del orden moderno que se conforma a partir del siglo XV y los elementos de continuidad y cambio entre el mundo medieval y el moderno;
- la comprensión de las causas múltiples e interrelacionadas de la expansión ultramarina europea, en relación con el proceso de concentración del poder monárquico, con el movimiento intelectual que constituye el humanismo renacentista y con las condiciones materiales del comercio europeo, o la comprensión de los procesos de descubrimiento, conquista y poblamiento europeo en América desde interpretaciones múltiples, a partir del análisis comparativo del caso español y portugués y la posterior ocupación de América del Norte, poniendo énfasis en el impacto sobre las sociedades indígenas y el mundo europeo; en las variadas relaciones (resistencias, cooptaciones, alianzas) que aquellas establecieron con las culturas europeas, y en las estrategias empleadas por estas últimas;
- el estudio analógico del proceso de poblamiento con particular referencia a Hispanoamérica, teniendo en cuenta el rol del Estado, así como el de la Iglesia, instituciones que organizaron el nuevo orden y la consiguiente incorporación de Hispanoamérica al mismo;
- la comprensión de los cambios culturales que comprendió la colonización en Hispanoamérica, problematizando en torno a las categorías de aculturación, deculturación, transculturación e inculturación;
- el análisis de los cambios del nuevo sistema hispanoamericano, teniendo en cuenta, particularmente, la organización de la producción minera, el sistema monopólico y las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales que sustentan el nuevo vínculo.

2.11. EDUCACIÓN ARTÍSTICA

FUNDAMENTACIÓN

La presente propuesta curricular sostiene el aprendizaje artístico como un derecho primordial e inalienable de todos los jóvenes, desplazando perspectivas excluyentes e

instrumentalistas derivadas de otros marcos de referencia sobre Educación Artística. Es un derecho porque el arte es constitutivo de la dimensión humana y la educación es el acto humanizador por excelencia.

La música, las artes visuales, la danza, el teatro, sus formas derivadas y asociadas como las artes audiovisuales y multimediales, y las manifestaciones híbridas propias de la contemporaneidad, conforman este vastísimo universo con sus modos particulares de comprender e interactuar en el contexto social, cultural y político.

Las imágenes, sonidos, movimientos, gestos, narraciones, como discursos estéticamente comunicables, constituyen múltiples formas de decir el mundo, revelan significados y sentidos diversos. El arte anhela una verdad que no es unívoca y que nos sitúa de lleno en el terreno de la incertidumbre, la complejidad y la diversidad. La producción artística es, por naturaleza, polisémica y, en sus operaciones de simbolización, sustituye, sugiere, oculta, esquivo, sustrae lo evidente y literal y desafía como una pregunta abierta. Por tanto, la actitud interpretativa es inherente a ella, ya que tanto productor como espectador deben poner en juego sus habilidades interpretativas en todo el transcurso del proceso.

Esta propuesta se sitúa en la perspectiva de considerar al arte como un campo de conocimiento, productor de contenidos ficcionales que sintetizan, en la operación metafórica y poética, el modo de ser de una sociedad en una determinada época. La producción artística porta sentidos sociales contextualizados que definen la identidad de un colectivo humano en su devenir histórico. En este sentido, entendemos a la Educación Artística como una dimensión particular de producción de conocimiento, ya que, a través de la comprensión de la naturaleza compleja de las operaciones artísticas y de los sentidos socio-culturales que expresan, se construyen las herramientas de análisis crítico y de producción simbólica necesarios para interactuar en la realidad con autonomía y libertad de pensamiento.

La Educación Artística, integrada en la propuesta educativa con igual jerarquía curricular que las otras disciplinas, tiene por delante un enorme desafío en la construcción de ciudadanía, en la participación igualitaria de los bienes culturales y en la restitución del deseo de los jóvenes por volver a las aulas y permanecer en ellas.

Para ello, será indispensable que la escuela secundaria abra las puertas a las variables manifestaciones de las culturas juveniles, en una estrecha vinculación con los contenidos de las nuevas formas de comunicación masiva y las tecnologías asociadas.

Esto es particularmente importante a fin de desplazar el eje de centralidad que tradicionalmente sostenían los medios urbanos estableciendo ostensibles diferencias de acceso y participación en la actividad cultural. En el caso de contextos rurales, de privación de la libertad o en situación donde no pueda comprometerse la presencia física, la tecnología los lenguajes audiovisuales y multimediales, las formas de circulación virtual de contenidos y las redes de información permiten a los jóvenes no sólo acceder a contextos variados sino generar nuevos modos de producción propia y compartida, en formatos tradicionales y alternativos.

Asimismo, con este criterio de inclusión sostenida y progresiva, es fundamental impulsar la coexistencia de diferentes modos de producción, soportes y formatos que den cabida a las manifestaciones estéticas contemporáneas regionales, argentinas y latinoamericanas.

Indudablemente, en la actualidad los medios masivos de comunicación son la principal

vía de circulación de contenidos de intencionalidad estética y artística, y coexisten de modo indiferenciado con manifestaciones que tienden tanto a la construcción de valores democráticos en el respeto por la diversidad, como al adocenamiento y al pensamiento hegemónicamente impuesto. La educación artística tiene en este sentido un rol protagónico, alentando la constitución de una actitud reflexiva y crítica, abierta y plural, comprometida y libre.

Dentro de este marco, es necesario enfatizar el abandono de criterios elitistas ligados a las nociones de talento, condición física innata y virtuosismo que atraviesan algunas concepciones tradicionales sobre el arte y que han expulsado a miles de niños y jóvenes de la práctica artística.

La capacidad de producir sentido y síntesis poética es inherente a todo ser humano y debe ser fortalecida y desarrollada en la escuela para una participación plena en sociedad, especialmente teniendo en cuenta las particularidades culturales del presente.

Asimismo, esta propuesta adhiere al criterio de que, en la mediación pedagógica, las instituciones y los docentes no son simples ejecutores del diseño escrito sino sus intérpretes, por lo que conlleva la aspiración de ser una herramienta que pueda enriquecerse y transformarse según las operaciones de interpretación que los docentes hagan de los distintos contextos de realización, los intereses juveniles, y las cambiantes vicisitudes y desafíos del entorno cultural.

En este escenario, la relación con la tecnología es inherente a la propia materialización de los discursos visuales. También la vinculación con otros campos de conocimiento, como las diferentes ciencias y las disciplinas humanísticas, proporciona diálogos recíprocamente enriquecedores, en sintonía con la concepción holística de aprendizaje que se sostiene.

Los lenguajes artísticos, con sus vastísimos universos, brindan un repertorio de múltiples posibilidades para que todos los jóvenes puedan desarrollar el pensamiento creativo y encontrar sus oportunidades de interpretar y representar el mundo.

Es necesario señalar que la organización de los distintos lenguajes artísticos en un trayecto curricular común, no implica considerar que sus saberes son transferibles de uno a otro, ni propone el desdibujamiento de los mismos. Sin embargo, a fin de presentar una opción organizativa sostenible, y que permita la movilidad de los estudiantes dentro del sistema educativo, el espacio se acreditará como tal, independientemente de los lenguajes que lo integren según las particularidades de constitución inherentes a las distintas modalidades del nivel.

2.12. EDUCACIÓN ARTÍSTICA I: MÚSICA

FUNDAMENTACIÓN

Desde las primeras imitaciones de los sonidos de la naturaleza, los cantos comunitarios, ritos, canciones de cuna, hasta las llamadas grandes obras universales, los himnos, las expresiones contemporáneas y la conformación de los géneros populares, la humanidad ha hecho música.

Las significaciones asignadas a la música dentro de las comunidades fueron constituyendo rasgos identitarios y otorgando sentido de pertenencia a las diferentes culturas y sociedades en un correlato con la misma historia.

Siempre sujetas a las dinámicas sociales, las músicas propias de una cultura van modificando su fisonomía. Los vínculos entre las comunidades y la circulación de la información facilitan el cruce de estilos y las influencias en los códigos. En este marco, los músicos en el ejercicio de la música prueban, modifican, mezclan, intercambian generando nuevas matrices. Esto plantea una realidad cambiante, y como consecuencia, la necesidad de preparar para la convivencia con la incertidumbre. De esta manera, la música como hecho musical necesita de la reflexión permanente sobre sí misma y el contexto que la produce.

En relación al lugar que ocupa en la vida de los jóvenes (desde la práctica que es ejercida con naturalidad y entusiasmo, hasta la escucha, la identificación con sus pares y las representaciones culturales), se pretende viabilizar ese interés a través del respeto y la inclusión, generando un espacio de desarrollo y de ampliación del gusto musical en el marco del ámbito institucional.

Por otra parte, la música entendida como conocimiento no se circunscribe al mero dominio de determinadas competencias. Si bien sus materiales básicos –el sonido y el silencio– están sujetos, en principio, a la manipulación lúdica, es en esta instancia de la educación secundaria que nos situamos frente a la música ya como un acontecimiento artístico que sucede en un tiempo y en un lugar y es parte de un entramado social con rasgos propios. Por lo tanto, hablamos de música en tanto hecho cultural.

La música como disciplina involucra diferentes aspectos: los sistemas de alturas, las organizaciones rítmicas, las combinaciones texturales, las relaciones de formas, entre otros. Estos aspectos están constituidos, a su vez, por estructuras con elementos que se unen y se separan, se combinan en forma simultánea y permanente, están sujetos a síntesis y análisis. Transformados en obra, conforman un acontecimiento cultural que sucede en un contexto. Intentar vivenciarla, comprenderla, comunicar y darle interpretación es de por sí trabajar con saberes múltiples y complejos.

La presente propuesta curricular propone el abordaje de la música a través de la creación, producción, ejecución, análisis y reflexión del fenómeno musical en toda su complejidad, reconociendo en él, el valor representacional social, cultural y político.

Se destaca, además y fundamentalmente, la necesidad de promover el deseo y la autoconfianza de los estudiantes para producir, conocer y disfrutar música, desactivando concepciones restrictivas.

Se aspira también a que la búsqueda, la curiosidad y el disfrute se incorporen a la vida cotidiana generando sujetos sensibles a las manifestaciones culturales de su entorno.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

La escuela secundaria ha de generar situaciones de enseñanza basadas en prácticas musicales concretas. El espacio curricular se organizará en dos ejes, considerando las prácticas musicales en relación con la producción, por un lado y el contexto, por el otro. Esto supone un nuevo posicionamiento del docente, quien deberá generar proyectos que posibiliten el cumplimiento de los núcleos de aprendizaje propuestos.

Para el abordaje de la enseñanza musical se considera a la canción como una poderosa herramienta pedagógica por ser de ágil divulgación y circulación social y de fácil apropiación. En este sentido, se propone el armado de un repertorio orgánico de obras instrumentales y/o canciones (de autores santafesinos, argentinos y latinoamericanos) de relevancia social e histórica, susceptible de ser interpretado de modo variado, atendiendo a la diversidad de géneros y estilos. Este será un punto de partida para complejizar y ampliar los marcos de referencia de los estudiantes.

La metodología basada en el repertorio popular tiene sus antecedentes en Zoltan Kodaly y el trabajo de recopilación y estudios desarrollados por Béla Bartok, quienes vieron la necesidad de basar la educación en su propia música. En la Argentina, el trabajo de los musicólogos y recopiladores precursores como Carlos Vega, Isabel Aretz, Leda Valladares todavía no ha tenido la suficiente divulgación, y sus trabajos son fuentes fundamentales para la educación musical. Por otro lado, y en relación a un repertorio relacionado con la música argentina y rioplatense, el aporte de Gindre, Beilinson y Zaidman es de total relevancia en cuanto a música actual se refiere. Otra fuente fundamental de recursos son las grabaciones de música argentina y latinoamericana que a partir de la desgrabación y transcripción ampliarán el horizonte de material disponible. El carácter orgánico del repertorio refiere a la necesidad de darle un marco y un sentido a través de la propuesta de trabajo del propio docente, quien tomará decisiones en base al interés musical, saberes y habilidades de los jóvenes, quienes también deberán participar en las decisiones de esa selección.

En relación a la producción, las prácticas musicales consistirán predominantemente en componer, ejecutar, versionar, arreglar e improvisar utilizando los instrumentos y elementos propios del lenguaje considerando la diversidad de géneros y estilos.

Se recomienda un abordaje vinculado a lo que Violeta de Gainza denomina el período de "Los métodos creativos". El docente comparte aquí el ejercicio de la creatividad con sus alumnos y desarrolla la sensibilidad de los mismos hacia lo que él denomina nuevos paisajes sonoros. En relación al desarrollo creativo la inclusión de entrevistas a diversos artistas o registros documentales que ejemplifiquen modelos de trabajo en estudios de grabación y en ensayos, así como en sus procesos creativos, será también un aporte.

Se pondrá especial atención en la modalidad, los ensambles vocales instrumentales y los movimientos básicos expresivos del cuerpo. Se intentará, por este medio, facilitar la construcción colectiva del conocimiento y desarrollar aspectos relacionados a la concertación, respeto de las diferencias y solución de dificultades en el marco de la cooperación.

Con respecto al segundo eje, las prácticas musicales en relación a su contexto refieren al terreno de las audiciones activas, el análisis y la reflexión sobre el/los lenguaje/es y sobre las diversas expresiones musicales, sus estructuras y sistemas, y los modos de producción musical, las culturas que identifican y sus geografías y circunstancias temporales.

El análisis y la reflexión pueden formar parte de las prácticas musicales o de situaciones exclusivas de audición cuyas conclusiones se traducirán en manifestaciones verbales orales o en fichas de trabajo. El trabajo de análisis puede estar referido a una canción y/o música instrumental cómo también a filmaciones de conciertos, recitales emblemáticos, ensayos, trabajos discográficos que impliquen la valoración de otros aspectos como la performance, la artística, etc.

Se pondrá especial énfasis en la reflexión acerca de las diversas opciones musicales que identifican a los jóvenes y en la desarticulación de estereotipos culturales discriminatorios relacionados a las culturas de procedencia y sus prácticas particulares, alentando la valoración igualitaria de las mismas como manifestaciones de la complejidad y la diversidad cultural.

CONTENIDOS

Las prácticas musicales en relación a su producción

La interpretación vocal colectiva, individual y coral tendiente a profundizar una relación natural con el uso de la voz.

La ampliación de la capacidad de coordinación implicada en la interpretación musical al cantar y acompañarse ya sea con el uso de claves rítmicas y/o bases armónicas sencillas.

La interpretación vocal e instrumental a nivel grupal e individual, en un nivel de dificultad acorde a las posibilidades de los estudiantes.

El trabajo con los parámetros del sonido (duración-altura, timbre e intensidad), la forma y la textura en el desarrollo y realización de sus propias ideas musicales.

La interpretación vocal y/o instrumental de músicas del repertorio local, argentino y latinoamericano que permitan la apropiación de sus características fundamentales.

La experimentación con el sonido, el ruido y el silencio y la reflexión sobre los mismos.

La experimentación con el sonido en la construcción de instrumentos musicales con elementos cotidianos.

La improvisación y la composición con múltiples fuentes sonoras a un nivel acorde a las posibilidades del grupo y a los elementos disponibles.

La realización de proyectos musicales que involucren a otras disciplinas/lenguajes artísticos considerando los intereses de los estudiantes.

Las prácticas musicales en relación a su contexto

La reflexión crítica sobre la música en la actualidad, sus prácticas y funciones sociales, tanto en sus manifestaciones autónomas como en su relación con otros lenguajes/disciplinas artísticas.

El desarrollo del pensamiento divergente y el respeto por la diversidad estética a partir de prácticas grupales de composición, realización y análisis musical.

El abordaje de los modos actuales de producción y circulación musical, considerando las tecnologías de la información y la conectividad, así como el software de audio digital accesible.

El conocimiento de las músicas latinoamericanas que posibilite un abordaje múltiple en torno a la identidad cultural.

La comprensión de la música como trabajo y profesión mediante el encuentro con actores, lugares y procesos artísticos de la comunidad.

El análisis musical auditivo, incorporando al análisis de parámetros, forma y textura la

relación con el contexto y la performance.

El análisis de los circuitos de divulgación de la obra (radio, TV, Internet, conciertos). La transmisión oral. La escritura. La grabación.

El desarrollo de la capacidad de opinar en relación a lo visto y escuchado, fundamentado, enmarcado en el respeto e incorporando progresivamente criterios propios del lenguaje música.

2.13. EDUCACIÓN ARTÍSTICA II: ARTES VISUALES

FUNDAMENTACIÓN

En la actualidad, los intercambios culturales se resuelven en gran medida en el campo de lo visual donde, además, los jóvenes han encontrado nuevas formas de producción estética que conforman y dinamizan su participación en la vida social, permitiendo expresar sus ideas, convicciones, propuestas y espacios de pertenencia. Las culturas juveniles se han apropiado del lenguaje visual como un medio para transformar, dar sentido, resignificar el mundo y producir identidad.

Asimismo, los espacios de exposición y circulación de producciones artísticas se han diversificado al mismo ritmo que la proliferación de las formas de producción, llegando a coexistir los tradicionales con los contemporáneos: museos, galerías, graffitis, intervenciones urbanas, muestras virtuales, producciones colaborativas en las redes sociales, publicidad gráfica y audiovisual, por mencionar sólo algunos.

Favorecer la construcción de ciudadanía a partir de la imagen visual en el ámbito escolar es uno de los desafíos más estimulantes de las artes visuales, así como también, enriquecer la conexión con el mundo para poder captarlo, interpretarlo desde un lugar propio y genuino, apropiarlo en la riqueza de la producción de imágenes, materia prima para la creatividad y la constitución de un pensamiento complejo.

Las Artes Visuales se han desplegado a través de las épocas, con funciones diversas y vinculadas a sistemas estéticos particulares. Por ello es enriquecedor el tratamiento de las producciones artísticas en tensión con el análisis de los entornos culturales que testimonian, a través del tiempo, las relaciones sociopolíticas y económicas de los pueblos. Se brindará especial atención al contexto de producción local, regional y latinoamericano, desde donde se abordará la realidad del mundo realizando operaciones de entrecruzamientos espaciales y temporales.

La educación artística proporciona una manera de conocer el mundo no lineal ni argumentativa, donde se ponen en juego la metáfora y todas las formas de simbolización plástica, procedimientos cognitivos y creativos de selección, combinación sustitución y realización. La apropiación de estos modos de hacer, para la que no se requieren talentos ni aptitudes especiales, fortalecerá el desarrollo de las poéticas individuales.

La lectura y la interpretación crítica de la diversidad de formatos y procedencias de los discursos visuales actuales, aparece como una capacidad necesaria para la vida en común, para el posicionamiento crítico frente a la realidad que define el ejercicio pleno de la ciudadanía.

En este plano, es importante resaltar que cuando se habla de lo visual se involucran los distintos aspectos del proceso perceptivo, desde lo puramente fisiológico a la dimensión comunicacional y social, posibilitando la construcción simbólica de las dimensiones espacio-tiempo e integrando los factores ideológicos implícitos en las imágenes y su tratamiento.

La forma como nos representamos y nos representan está cargada de ideología, por lo tanto, es relevante articular aprendizajes que dismantelen prejuicios y estereotipos orientados a la descalificación de personas (relativos a cuestiones de género, pertenencia cultural o religiosa, sobre el cuerpo y las estéticas personales, y otros modos de discriminación) mediante el fortalecimiento de una actitud crítica,

comprometida e integradora.

El tiempo, el espacio, la materialidad y la realización son conceptos que atravesarán en un sentido problematizador todas las propuestas de trabajo y que permitirán cruces con otras disciplinas ajenas a las artísticas.

Las Artes Visuales trabajan material o inmaterialmente con imágenes y experiencias visuales y cinestésicas. Los objetos, el cuerpo, el espacio, la luz, los entornos virtuales aportan su particular materialidad. El lenguaje visual no sólo opera con las imágenes de su tiempo, se apropia de estilos pasados e imágenes contemporáneas diversas, para dar lugar a nuevas configuraciones estéticas.

El tiempo aparece desplegado en una multiplicidad de tiempos: el tiempo de la obra, el tiempo en la obra, el tiempo del recorrido, el de elaboración. Lo que permanece y lo que sucede aquí y ahora. Lo efímero.

Las dimensiones del plano y del espacio, del cuerpo y de la acción se conjugan explorando e interpellando sus propios límites: el espacio representado, el espacio intervenido, vivenciado, recorrido, el espacio exterior y el interior. El público y el privado. El conocimiento y uso crítico de las nuevas tecnologías, herramientas y modos de circulación de contenido visual, permite a los docentes un mayor acercamiento a los jóvenes, estableciendo el vínculo necesario para una experiencia educativa sensible.

También la vinculación con otros campos de conocimiento como las diferentes ciencias y las disciplinas humanísticas, proporciona diálogos recíprocamente enriquecedores que es conveniente promover en un concepto de aprendizaje holístico

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Se propone abordar los ejes de aprendizaje con una mirada abarcadora, atendiendo a las prácticas y producciones artísticas intrínsecamente vinculadas a lo visual y el sentido que su contexto le imprime.

A partir de comprender los cambios de paradigmas en el desarrollo del arte, vinculando los contextos social, económico y político con las producciones culturales de diferentes épocas y civilizaciones, los estudiantes podrán desarrollar herramientas de comprensión del mundo actual. La práctica artística no representa ya un hacer solitario. La experiencia visual se construye con la participación de otros, especialmente a partir de las posibilidades de comunicación y colaboración no presencial que brinda la tecnología actual.

Por lo tanto, se recomienda la formulación de proyectos de trabajo de carácter grupal sobre temáticas propuestas por los jóvenes, incluyendo no sólo el análisis de producciones del pasado reciente y remoto, sino la realidad del arte contemporáneo y la producción compartida que involucre la transformación de materias, técnicas artísticas variadas. La concientización sobre el espacio y el tiempo como conceptos estructurantes del discurso visual, las prácticas de transformación metafórica en la producción de poéticas visuales, la interacción con y a través de las herramientas digitales, la generación de intervenciones plásticas en espacios extra áulicos.

En el hacer artístico conviven la realización y la reflexión. Es en la práctica misma donde se produce el encuentro. La reflexión sobre la acción y la experiencia propias permite advertir alternativas, seleccionar las más adecuadas y generar soluciones diversas; permite, además, apropiarse conceptualmente de la experiencia y tejer redes multiplicadoras de sentido. Por tal motivo, se propone partir de la producción e

interpretación de manifestaciones artísticas concretas, para conceptualizar e inferir aspectos relativos a los componentes y procesos del lenguaje específico, y sus implicaciones conceptuales, teóricas e históricas.

CONTENIDOS

Las prácticas de las Artes Visuales en relación a su producción

La indagación de los distintos modos de organización espacial: bi y tridimensional, físico y/o virtual: dimensión, estructura, tensión, movimiento, volumen.

La organización de los elementos básicos de la imagen visual, relaciones y transiciones entre los planos, volúmenes, formas y punto de vista.

El tratamiento de la materia, la selección de herramientas y procedimientos en función de la organización en el espacio bi o tridimensional.

El tratamiento experimental del color como elemento compositivo y sus posibilidades expresivas, color-pigmento y color-luz, cualidades y posibilidades en el espacio real y virtual.

La incidencia de la luz (natural y/o artificial) como recurso plástico-expresivo y como generadora de espacio, profundidad y atmósfera.

La selección y uso deliberado de los elementos propios del lenguaje en la concreción de producciones y poéticas genuinas, personales y grupales.

Análisis y utilización de las operaciones creativas que posibilitan la transformación de materiales, formas y significados: ampliación, disminución, repetición, yuxtaposición, entrecruzamiento, superposición, sustitución, desplazamiento semántico, y otras.

La reflexión acerca del signo visual -imágenes que vemos, imágenes que creamos- en la construcción de metáforas y la adjudicación de sentido.

El uso individual y grupal de las tecnologías digitales a su alcance (software diverso, fotografía, telefonía móvil, Internet, otras) para la producción de imágenes visuales con intencionalidad estética.

La intervención de espacios escolares y extraescolares con proyectos de producción grupal.

Las prácticas de las Artes Visuales en relación a su contexto

La comprensión de la noción de mirada como construcción cultural.

El reconocimiento de las dimensiones espaciales como elementos primordiales donde significar y resignificar simbólicamente las formas, la luz, el color, la textura y el espacio transformación metafórica en la producción de poéticas visuales, la interacción con y a través de las herramientas digitales, la generación de intervenciones plásticas en espacios extra áulicos.

En el hacer artístico conviven la realización y la reflexión. Es en la práctica misma donde se produce el encuentro. La reflexión sobre la acción y la experiencia propias permite advertir alternativas, seleccionar las más adecuadas y generar soluciones diversas; permite, además, apropiarse conceptualmente de la experiencia y tejer redes multiplicadoras de sentido. Por tal motivo, se propone partir de la producción e interpretación de manifestaciones artísticas concretas, para conceptualizar e inferir aspectos relativos a los componentes y procesos del lenguaje específico, y sus implicaciones conceptuales, teóricas e históricas.

CONTENIDOS

Las prácticas de las Artes Visuales en relación a su producción

La indagación de los distintos modos de organización espacial: bi y tridimensional, físico y/o virtual: dimensión, estructura, tensión, movimiento, volumen.

La organización de los elementos básicos de la imagen visual, relaciones y transiciones entre los planos, volúmenes, formas y punto de vista.

El tratamiento de la materia, la selección de herramientas y procedimientos en función de la organización en el espacio bi o tridimensional.

El tratamiento experimental del color como elemento compositivo y sus posibilidades expresivas, color-pigmento y color-luz, cualidades y posibilidades en el espacio real y virtual.

La incidencia de la luz (natural y/o artificial) como recurso plástico-expresivo y como generadora de espacio, profundidad y atmósfera.

La selección y uso deliberado de los elementos propios del lenguaje en la concreción de producciones y poéticas genuinas, personales y grupales.

Análisis y utilización de las operaciones creativas que posibilitan la transformación de materiales, formas y significados: ampliación, disminución, repetición, yuxtaposición, entrecruzamiento, superposición, sustitución, desplazamiento semántico, y otras.

La reflexión acerca del signo visual -imágenes que vemos, imágenes que creamos- en la construcción de metáforas y la adjudicación de sentido.

El uso individual y grupal de las tecnologías digitales a su alcance (software diverso, fotografía, telefonía móvil, Internet, otras) para la producción de imágenes visuales con intencionalidad estética.

La intervención de espacios escolares y extraescolares con proyectos de producción grupal.

Las prácticas de las Artes Visuales en relación a su contexto

La comprensión de la noción de mirada como construcción cultural.

El reconocimiento de las dimensiones espaciales como elementos primordiales donde significar y resignificar simbólicamente las formas, la luz, el color, la textura y el espacio.

Aproximación a las manifestaciones visuales contemporáneas, modos de producción y circulación de las obras, espacios y entornos de encuentro con el público, con una intención interpretativa.

Artistas, temáticas y manifestaciones representativos de la memoria social y cultural local, regional y latinoamericana.

El tratamiento de las estéticas actuales y su vinculación con referentes de la Historia del Arte.

La presencia objetiva y subjetiva del cuerpo en las artes contemporáneas, en los medios de comunicación masiva y en las producciones juveniles; resoluciones formales, intencionalidades y significados implícitos.

Interpretación crítica de la información visual y el sentido de las imágenes que pueblan el entorno cultural de los jóvenes, tendiente a la identificación y superación de estereotipos y convencionalismos.

Incidencia de las nuevas tecnologías en los procesos vinculados a las producciones visuales contemporáneas y en la construcción de criterios estéticos particulares.

Vinculaciones entre las artes visuales y otros lenguajes artísticos en sus diversos modos de incidencia y participación.

ESPACIO TRANSVERSAL

2.14. RUEDAS DE CONVIVENCIA

Teniendo en cuenta que el aprendizaje de la convivencia es uno de los saberes socialmente indispensables para el desarrollo personal de los sujetos, para su inclusión social y laboral se diseñan las *Ruedas de Convivencia* como espacios de encuentro, intercambio y producción de propuestas orientadas a la construcción de la convivencia escolar en el Ciclo Básico (primero y segundo año) de las escuelas de educación secundaria.

Dado que uno de los objetivos centrales de la educación es capacitar a los niños y jóvenes para que contribuyan a crear una sociedad mejor, más humana, más equitativa en el hacer cotidiano, en la vivencia de la democracia y en el ejercicio de la responsabilidad personal y social, estas ruedas se constituyen en espacios que buscan instituir un ambiente escolar que propicie la experiencia y, con ello, el descubrimiento de pautas de convivencia que permitan el crecimiento individual favorezcan la participación en sociedad con respeto de las normas y la responsabilidad de su cumplimiento.

Las *Ruedas de Convivencia* se plantean como un ámbito que deberá promover la autoestima y la capacidad de acción de los adolescentes con base en la toma de conciencia de que sus opiniones son válidas y en el desarrollo del pensamiento alternativo capaz de imaginar soluciones diversas a las aparentemente impuestas, en el desarrollo del juicio ético mediante procesos de reflexión y diálogo.

PROPÓSITO

Se espera que las *Ruedas de Convivencia* restituyan y/o fortalezcan la trama de relaciones entre aquellos que comparten objetivos e intereses comunes (estudiantes, docentes, no docentes, padres) aceptando las diferencias y acordando formas de resolver los disensos.

MODOS DE IMPLEMENTACIÓN

Las *Ruedas de Convivencia* serán diseñadas como itinerarios que van desde el no tenerla palabra, pasando a poder tomarla hasta llegar a la construcción de un espacio común de comunicación acción, donde el coordinador-estudiante guiará el debate y el secretario irá tomando nota de las intervenciones. Los acuerdos logrados deberán ser respetados por todos los integrantes del grupo. Del mismo modo, las actividades que se planifiquen tendrán un seguimiento colectivo y una asignación de responsabilidades. El profesor tutor hará las veces de facilitador y, cuando lo crea conveniente, centrará la discusión o bien planteará situaciones para iniciar el debate. En la medida de lo posible, y una vez clarificado el problema, su resolución correrá por cuenta de los alumnos.

Se propone que cada grupo de alumnos comprendido en la presente experiencia se reúna en Rueda de Convivencia quincenalmente, por espacio de ochenta minutos, en horarios y días rotativos de modo de integrar a los docentes que estén a cargo del curso. El rol del docente facilitador de la Rueda de Convivencia es el de contribuir a la construcción de los

objetivos comunes del grupo, enmarcados en el proyecto institucional y en la normativa

provincial

sobre convivencia escolar; mostrar el modo de funcionamiento de los intercambios e intervenir para que esta práctica educativa se comprenda como fundamento de la formación ciudadana y democrática, que sostiene el estado de derecho, garantiza la participación, la responsabilidad social y la solidaridad.

CONTENIDOS TRANSVERSALES

2.15. EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

La inclusión de la Educación Sexual Integral desde una perspectiva transversal reafirma la responsabilidad del Estado en lo que hace a la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, propiciando condiciones que igualen el acceso a la información y a la formación de todos los estudiantes en lo que hace a la construcción de su identidad, autonomía, inviolabilidad y dignidad como ser humano.

En este documento se define la sexualidad como una dimensión constitutiva de la condición humana que se expresa en sentimientos, pensamientos y prácticas concretas, concepción despegada de la mera genitalidad, que requiere de un abordaje transversal para poder comprenderla y explicarla. Es un componente básico de la personalidad, un modo propio de ser, de manifestarse, de comunicarse con los otros, de sentir, expresar y vivir el amor humano. Necesita de las herramientas analíticas de todos los campos disciplinares para reconocer formas y mecanismos de producción de prácticas estereotipadas, androcéntricas y heterónomas con miras a su transformación.

En igual sentido se promueve el desarrollo de saberes y habilidades para el conocimiento y cuidado del cuerpo, la valoración de las emociones y de los sentimientos en las relaciones interpersonales, el fomento de valores y actitudes relacionados con el amor, la solidaridad, el respeto por la vida, la integridad y las diferencias entre las personas y el ejercicio de los derechos relacionados con la sexualidad, hacen a un enfoque integral de la Educación Sexual, razón por la cual la escuela secundaria deberá tener en cuenta los siguientes ejes formativos prioritarios orientadores para la selección de contenidos de referencia en todos los espacios disciplinares de la presente propuesta curricular:

- la apropiación del enfoque de los derechos humanos que enmarcan la convivencia hacia una democracia sustantiva
- el análisis de prejuicios y creencias que sostienen actitudes discriminatorias por género, etnia, clase, identidad de género y sexual, orientación sexual, edad, religión, o el desarrollo de la afectividad, la verbalización de sentimientos, la resolución de conflictos a través del diálogo, a partir del reconocimiento de la diversidad en todos los sentidos,
- el conocimiento de hábitos de cuidado del cuerpo y de salud sexual y reproductiva, desde el acceso a la información científicamente validada, incluyendo el conocimiento de posibles efectos biológicos y psicológicos de los diversos medios propuestos para ello.
- el cuidado de sí mismo y del propio cuerpo, con sus cambios y continuidades en su aspecto, emociones y sentimientos.
- la prevención de diversas formas de vulneración de derechos como abuso sexual, violencia de género, maltrato familiar, trata de personas.
- el abordaje de los procesos culturales, sociales y económicos que favorezca procesos comprensivos y complejizados sobre la sexualidad humana en base a cómo es definida y vivenciada en las sociedades en distintos contextos y tiempos.

2.16. EDUCACIÓN VIAL

La Educación Vial en la escuela secundaria no se agota en el estudio de las normas y en la enseñanza sobre la necesidad de cumplirlas; es también educación para la comprensión del mundo. No se trata sólo de una comprensión intelectual y pasiva, sino de que los sujetos puedan sentirse parte de ese mundo y comprometidos con mejorar las condiciones en las que conviven.

Tampoco se trata del estudio de una realidad desencarnada, sino integrada por sujetos y grupos humanos que ejercen sus derechos o que los ven vulnerados en su experiencia cotidiana. Dado que se trata de un mundo complejo requiere herramientas conceptuales brindadas por distintas disciplinas lo que fundamenta la transversalidad de estos saberes.

El tránsito es un problema complejo que, a partir de los análisis históricos y geográficos, suscita reflexiones jurídicas y éticas. Es conveniente hablar de educación del transeúnte para poner en el centro al sujeto y no a las vías o los caminos que son elementos inertes.

La propuesta es formar al ciudadano que transita, cualquiera sea el medio o la forma que utilice para desplazarse, abordando las normas de tránsito en el marco de una reflexión sobre la articulación entre los problemas de circulación, las normas pensadas para resolverlos y el contexto geográfico específico. De este modo, las normas adquieren sentido y pueden ser entendidas como una necesidad racional de la convivencia, en lugar de abordarse como decisiones ajenas sin sustento alguno. Este aspecto es fundamental a fin de inscribir la educación del transeúnte en la educación para la ciudadanía, pues uno de los propósitos centrales de la escuela es contribuir a la construcción de prácticas en las cuales las normas se respetan por convicción y no por mera obediencia a la autoridad por ello la educación del transeúnte supone:

- el análisis de responsabilidades de la sociedad y del Estado
- el desarrollo del pensamiento estratégico y la responsabilidad social vinculada al tránsito, una educación centrada en criterios para tomar decisiones.
- la reflexión sobre la articulación entre problemas, normas y contexto geográfico.
- la selección y secuenciación de saberes según las características de circulación de los estudiantes.

2.17. EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE O SUSTENTABLE

El desarrollo sostenible se concibe como desarrollo económico y social que permite hacer frente a las necesidades del presente sin poner en peligro la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer sus propias necesidades. Una educación que contemple esta idea de desarrollo supone un análisis histórico desde una mirada crítica de la forma en que los seres humanos han satisfecho las necesidades. Así como también, la evaluación de los modos de producción, circulación y consumo, las políticas públicas, la legislación, la participación ciudadana, entre otros aspectos, implica una mirada reflexiva y ética de los alcances de nuestras acciones sobre las generaciones futuras.

Un propósito fundamental de la educación para el desarrollo sustentable es lograr que tanto los individuos como las colectividades comprendan la naturaleza compleja del ambiente resultante de la interacción de sus diferentes aspectos: físicos, biológicos, sociales, culturales, económicos, entre otros; y adquieran los conocimientos, los valores y las habilidades prácticas para participar responsable y eficazmente en la prevención y solución de los problemas ambientales en la gestión de la calidad del ambiente.

3. CICLO ORIENTADO: ESPACIOS CURRICULARES DE LA FORMACIÓN GENERAL COMUNES A TODAS LAS SECUNDARIAS DE ARTE CON ESPECIALIDAD

3.1. LENGUA Y LITERATURA

FUNDAMENTACIÓN

El espacio curricular "Lengua y Literatura" para el Ciclo Orientado se construye a partir de la reflexión sobre la lengua materna y fundamentalmente, en torno a un acercamiento cada vez más profundo y sistemático a la literatura, considerando que tanto una como otra constituyen poderosos artificios de significación mediante los cuales pueden construirse representaciones valoradas de la realidad.

La didáctica sociocultural de la lengua y la literatura además de promover una mirada investigativa en torno a los modos de leer y escribir en el aula, sugiere formas de intervención sobre las prácticas de enseñanza en contexto y orienta hacia la formación de hablantes competentes, al posibilitar el desarrollo de hábitos lectores y escritores, como así también la afición por la lectura y la escritura. Ambas son actividades cognitivas complejas. Cada vez que se lee un texto, el lector enfrenta un nuevo problema por resolver ya que son actividades situadas en contexto. Los lectores y los escritores son sujetos que tienen intenciones comunicativas diversas de acuerdo con el lugar que ocupan en la comunidad discursiva de la que forman parte. La escritura tiene una función epistémica en la medida en que escribir permite aprender; sin embargo, cuando los sujetos se asumen como autores de sus palabras, la noción de texto es una de las claves más importantes.

El desafío será una renovación didáctica que, como se sabe, no se da en forma independiente de los modelos pedagógicos, sino como emergente en las estrategias de aula, de una teoría del aprendizaje y de una ideología pedagógica que se propone la formación de estudiantes autónomos y de pensamiento crítico.

La perspectiva del profesional docente acerca de los supuestos teóricos relativos al lenguaje que orientan sus prácticas y sus formas de evaluar ocupará un lugar sustancial en la proyección de mejora y acceso a la integración de lo disciplinar, pedagógico y tecnológico en el acto de enseñanza-aprendizaje. Para ello deberá considerarse: el lenguaje como sistema; el lenguaje en contexto; géneros, textos y discursos; la interacción dialógica y su relación con la dimensión sociocultural y la teoría del conflicto (hibridación, interculturalidad) y el discurso literario en tanto constructor de subjetividades y formador de identidades. Todo, vinculado con los usos de géneros orales más formales que se aprenden en la escuela, y también con la incidencia de los contextos en las interacciones, el respeto por la diversidad, la manifestación y resolución de conflictos.

La construcción de un marco teórico y epistemológico referencial es importante para definir desde qué lugar se piensa la enseñanza de la Lengua y de la Literatura y para que la acomodación a nuevas creencias o a nuevas corrientes parten del convencimiento personal de que se trata de un nuevo aporte significativo que modifica sustancialmente las prácticas aplicacionistas.

Tanto la lengua como la literatura se abordan desde un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, dadas las complejas relaciones que pueden establecerse entre lenguaje

y educación, con una concepción de comunicación más próxima a su sentido etimológico original y enriquecido con dos perspectivas: una cognitiva y una cultural. Sobre estas prescripciones se basan las orientaciones curriculares.

Desde lo cognitivo, porque el lenguaje verbal es un medio para construir conocimiento, pero también es, en sí mismo, un saber específico, por lo que éste debe poseer un tratamiento particular y no ser subsumido por el estudio de otros lenguajes.

Desde lo socio-cultural, en la medida en que la lengua, en general, y la literatura, en especial, son una forma de comportamiento social y un patrimonio cultural.

También se dice que la lengua por un lado y la literatura por el otro, son las dos caras de una instancia disciplinar ciertamente compleja; cada objeto tiene características específicas y por lo tanto debe ser abordado desde propuestas teóricas, didácticas y metodológicas diferenciadas en las que ambos objetos mantengan su identidad.

En el contexto actual, el empleo de las tecnologías de la Información y la comunicación, abren un espacio de problemas que complejizan y diversifican la noción misma de alfabetización. Los avances de las TIC han creado contexto multilingüístico, un mundo virtual de rápido y fácil acceso que modifica al productor y receptor, a los textos que circulan en los nuevos soportes como a los lenguajes que posibilitan la comunicación. Un texto multimedia integra diversos lenguajes (texto, imagen, sonido, video, animación), permite un acceso no lineal a los contenidos y variables grados de interacción. La hipermmedia es el nuevo texto construido a partir de las potencialidades de los lenguajes que lo estructuran; los estudiantes están inmersos en este universo de textos mediáticos en soportes digitales. La reflexión sobre estas nuevas formas y herramientas de comunicación, el estudio de la producción multimedia -para comprender la articulación entre lo verbal y lo no verbal, lo visual y lo escrito mediante el análisis de la coherencia y la complejidad de los nuevos textos y los mensajes que se quieren comunicar- se orienta a la inserción del sujeto del aprendizaje en la red social de sentido, no sólo como receptor crítico sino como productor comprometido. La conceptualización y la reflexión sobre los recursos lingüísticos y comunicativos en los textos multimediales propenden al logro de la eficacia en ese desempeño. En definitiva, enseñar y aprender "Lengua y Literatura" con TIC es habilitar una propuesta educativa diferente e innovadora, ya que permite modos de aprender distribuidos, permanentes y conectados.

Al respecto, el currículum debe inscribirse en un plano de reflexión diferente: la comprensión y la valoración de las relaciones que existen entre conciencia o pensamiento, lenguaje verbal y contexto socio-cultural; lenguaje, lengua y literatura; usos verbales y sus funciones sociales; usos individuales y sociales. Se propenderá al desarrollo de un saber metalingüístico mediante el cual los estudiantes puedan resignificar su conocimiento -elaborado a través del lenguaje y sobre el lenguaje mismo- al tiempo que les permitirá la utilización efectiva de la lengua según los requerimientos de la situación. Se trata de resolver la compleja dialéctica sociedad - educación, propiciando la generación del pensamiento y el juicio crítico.

El estudiante adquirirá competencias lingüística, cognitiva, comunicativa y sociocultural para su mejor integración e inclusión social, su desempeño en el mundo del trabajo o en el estudio, pero siempre en el marco del respeto a la pertenencia por su lugar de origen, o donde ha transcurrido su vida de relaciones: desde el monte hasta la llanura fértil, de las islas y la costa, de los pequeños pueblos, de los barrios o ciudades, considerando ese

bagaje cultural un valor a rescatar, que aportará a la consolidación de su identidad santafesina.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

La enseñanza de *Lengua y Literatura* impacta en forma directa sobre los fines propios del nivel secundario y tiene fuerte influencia en cada una de sus orientaciones, porque constituye un espacio de carácter transversal que integra contenidos de fundamento. Promueve el desarrollo de un egresado *crítico*, capaz de interrogarse sobre su propio entorno develando mecanismos de significación y las intencionalidades que los subyacen; *informado*, dado que el dominio de la lengua y la literatura y del conjunto de saberes que a través de ellas se construyen, hará que la sociedad lo considere un sujeto competente y pueda acceder, de este modo, al mundo de los adultos y del trabajo, a la ciencia y a la cultura; un *sujeto transformador*, preparado para adaptarse, modificar o innovar el medio del que forma parte. Por otro lado, el trabajo con la lengua y la literatura permitirá iniciar el proceso de "alfabetización académica" ya que proveerá a los estudiantes de herramientas básicas para un posible acceso a los estudios superiores.

En este sentido, el marco o enfoque cognitivo-comunicativo y socio-cultural propuesto, dispone de categorías psicológicas, socio-culturales y lingüísticas por medio de las cuales se logrará comprender mejor los procesos que se producen durante el desarrollo de la lengua, la gran variedad de comportamientos verbales y los mecanismos formales y funcionales que se ponen en juego.

Las prácticas del lenguaje han cambiado y se han diversificado significativamente en los últimos años porque nuevos escenarios y contextos han dado lugar a otros medios, soportes y formatos textuales y, consecuentemente, han planteado otros desafíos a los modos de interactuar, de leer y de escribir. De allí que se imponga como necesario que el docente tenga en cuenta que los contenidos a incorporar deben responder al dinamismo cultural e implicar una interacción diferente, fundada en un sentido de contemporaneidad que entiende al lenguaje, la escritura y la lectura como un montaje de diversos componentes actuales, no sólo los lingüísticos sino también los visuales, icónicos, los que aportan las otras artes y los otros discursos.

En el transcurso del ciclo orientado, la actividad se centrará en textos orales y escritos formales en diferentes ámbitos a fin de diferenciar los discursos primarios, prácticos o cotidianos de los ideológicos o secundarios.

En este sentido, la construcción de textos, desde el enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural, se apoya en los saberes previos e imprescindibles que el alumno posee, por lo que se hace necesario, partiendo de la comprensión, la activación de dichos saberes sobre el mundo físico y social. En particular, en aquellos discursos teóricos o secundarios que se dan en tres dominios de la comunicación cultural: Literatura, Filosofía y Ciencia, cada uno con sus propios rasgos discursivos, formales y de género, con convenciones especiales y, en el caso de la Literatura, con una fuerte intertextualidad. Se trata de ver, además, de qué manera, a menudo, se rompen los límites entre discurso primario y secundario, por ejemplo, en la Literatura, puesto que en ella observamos todo tipo de estructuras textuales y discursivas y todo tipo de registros y variedades del lenguaje.

La formación de lectores literarios requiere de mucho tiempo destinado a poner en

juego diversas prácticas de lectura de manera sostenida. Para eso es necesario pensar en un tiempo didáctico extenso y flexible que permita la continuidad de las prácticas y la formación de hábitos lectores.

Este tiempo debe considerar: a) al ciclo completo, como ciclo de formación: pensar el ciclo completo permite contar con un tiempo prolongado, que dé lugar a la profundización de las prácticas -a cada año con sus especificidades-, según los alcances que se esperan en dichas prácticas, b) la secuencia de enseñanza en la que se insertan las diversas lecturas y escrituras: pensar como unidad de enseñanza no la clase, sino la secuencia. Cada práctica deberá estar puesta en juego en una secuencia de enseñanza que dé lugar a una verdadera construcción del conocimiento.

Asimismo, referirse al tiempo didáctico no implica simplemente remitirse a las horas de clase en el aula, sino que se debe pensar como una perspectiva de enseñanza, en la alternancia y continuidad de la lectura dentro y fuera de la escuela. Recategorizar el tiempo didáctico y pensar en el largo plazo permite crear hábitos y desarrollar estrategias de alternancia metodológica cómo enseñar y aprender a través de proyectos, actividades permanentes y actividades ocasionales.

No se pueden desconocer las prácticas lectoras en las que participan los estudiantes, ni sus prácticas conversacionales en las redes, ni ignorar los intereses, puntos de vistas o necesidades a partir de las cuales éstas ofrecen una concepción particular del lenguaje. Conocerlas permite al docente planificar nuevas y eficaces intervenciones educativas, que resulten significativas y efectivas y que a la vez contextualicen estos nuevos discursos y los pongan en relación con los de diferentes ámbitos (académico, literario, ciudadano, político, etc.). Todo esto supone el abordaje y análisis de esas prácticas tanto en el aula como fuera de ella.

La Literatura ocupará un lugar preponderante dentro de este espacio ya que constituye en el campo disciplinar, un dominio autónomo y específico. Si bien su materialidad es el lenguaje, no puede ser considerada únicamente como una más de sus realizaciones.

Será necesario considerar también que la lengua de un grupo social es, entre otras cosas, su tradición literaria, y en la literatura se encuentran todo tipo de textos y ámbitos del discurso, que constituyen un valor cultural profundo para el imaginario antropológico y para la interpretación de la realidad.

Se verá entonces a la creación literaria como un hecho de cultura generado desde la perspectiva del hombre situado, y por consiguiente "marcado" por la compleja red de vivir una cultura. De las relaciones que este hombre tenga con su medio, surgirá la obra de arte, suerte de para-universo en el que arraigos y desalientos, olvidos y nostalgias, fusiones y fracturas se anudan en un gran cosmos en ebullición, entramado a la vez intelectual y afectivo, localizado y universal que constituye una visión del mundo.

En referencia al abordaje de autores regionales se privilegia una modalidad "vivencial" de acercamiento al texto, ya que implica actualizar la obra en cada acto de lectura y en cada sujeto que lee. Contextualizando al autor y su obra en la región cultural de pertenencia, proponemos interpretarla como portadora de valores particulares y universales, referidos al hombre concreto de un ámbito regional y al hombre de todos los tiempos y de todos los lugares.

Por estas razones, atendiendo la concepción personal que posea respecto de la Literatura, construida a partir de su propia experiencia como lector y de la práctica de enseñanza, el docente deberá tomar conciencia de la importancia de confrontar

críticamente esa teoría implícita, propia, con teorías explícitas, científicas y académicas. Aportará su visión crítica y valoraciones de las Teorías de la Literatura y los enfoques que la subyacen como también su inestimable comprensión sobre los alcances y las diferencias entre la práctica teórica, crítica y, naturalmente, la producción o creación propiamente dicha. Más allá de la diversidad, deberá integrar ambos enfoques de modo tal de ofrecer una visión más amplia y enriquecida de la literatura entendida tanto como texto literario, como manifestación discursiva o práctica social, o como un dominio de conocimiento, con una mirada pluralista en la que la teoría y la crítica se entiendan como algo complementario y enriquecedor del objeto de enseñanza.

En esta propuesta, la presencia de la literatura en el nivel y en el ciclo obedece a objetivos específicos y prioritarios del campo de formación y, al mismo tiempo y como consecuencia del reconocimiento de su condición de arte, se sostiene la necesidad e importancia de su vinculación con las expresiones plásticas, musicales, teatrales, cinematográficas.

En este sentido se propone al docente la creación de espacios áulicos para llevar adelante estrategias que colaboren en la apropiación de la lengua materna y la de la literatura como construcción histórica y cultural.

Espacios que diversifiquen y complejicen los modos de explorar y abordar el conocimiento como: taller de escritura, taller de lectura y escritura literaria y seminarios de investigación literaria.

La lectura y la escritura se conciben como saberes sociales que se relacionan entre sí, que permiten el intercambio permanente entre los estudiantes. Resulta de vital importancia la reflexión sobre lo que se lee y lo que se escribe, la discusión acerca de la forma en que circulan los distintos textos, las posibles interacciones entre el autor, el lector (tales como los propios compañeros, el profesor, los amigos y la familia).

Para esto, se espera que los jóvenes lleven a cabo, con orientación del docente, un proceso que consiste en leer un corpus de obras literarias, buscar información sobre esas obras y someterlas a discusión, escribir textos de análisis de esas obras y socializarlos.

En otro orden y a fin de utilizar en las prácticas del lenguaje ejemplos discursivos auténticos -no adaptados para la situación áulica- los docentes deberán realizar búsquedas de textos que ejemplifiquen distintos géneros o tipos textuales, como muestra. Se busca pues, formar a los estudiantes en aquellas prácticas que les permitan llevar a cabo interacciones comunicativas precisas pertenecientes a los ámbitos de la formación general y orientada.

Finalmente, pensar el ciclo completo desde la Formación General y la Orientada permite contar con un tiempo prolongado, que dé lugar a la profundización de las prácticas -a cada año con sus especificidades-, según los alcances que se esperan en dichas prácticas. La unidad de enseñanza no será la clase, sino la secuencia.

CONTENIDOS

TERCER AÑO

Se propone trabajar los contenidos de estos ejes a través de distintos espacios de reflexión, a partir de los desafíos y problemas que generan las prácticas del lenguaje, y de actividades de sistematización de los conceptos abordados:

En relación con la comprensión y producción oral

Práctica del lenguaje oral a través de conversaciones formales. Ejercicio de escucha, el valor de las palabras, su pronunciación correcta, los silencios, los recursos paralingüísticos. Producción y escucha de entrevistas.

Búsqueda de información acerca del entrevistado y del tema por abordar. Organización previa en escritos de los conocimientos adquiridos. Formulación de las preguntas y su relación con los propósitos de la entrevista y sus temas. Uso y reconocimiento de las estrategias discursivas más adecuadas para preguntar y repreguntar. Transcripción y edición de la entrevista.

En relación con la lectura y comprensión escrita

Participación habitual en situaciones sociales de lectura en el aula (comunidad de lectores de literatura).

Abordaje de formas de pensar la realidad, plasmadas en la literatura; formas realistas, simbólicas, fantásticas. Nuevas significaciones, resignificaciones y transgresiones en el lenguaje literario. Relaciones intertextuales. Indagación sobre los contextos socio-históricos de producción y/o los acontecimientos de la vida del autor que permiten comprender mejor sus creaciones. Lectura, comentario y análisis de noticieros, programas de opinión y debates televisivos. Reconocimiento de algunos procedimientos y recursos audiovisuales empleados por la producción del medio y de sus efectos de sentido en la audiencia.

Escritura colectiva e individual de textos literarios de distintos géneros y no literarios como producción de reseñas sobre obras literarias leídas, de películas, de programas televisivos, etcétera. Escritura de textos administrativos institucionales: solicitudes, notas de reclamo y curriculum vitae.

La escritura en contexto de estudio

Lectura y comentario de textos expositivos-explicativos. Localización de la información a través de la consulta de diferentes índices. Indagación de un tema en diversas fuentes de información. Reconocimiento e interpretación de algunas estrategias para explicar conceptos. Producción de escritos personales de trabajo para reelaborar información (esquemas, redes conceptuales, cuadros, resúmenes para sí mismos y para otros).

En relación con la literatura

El discurso literario como conjunto de propósitos comunicativos compartidos: literatura y pensamiento crítico.

Literatura y creación. El género literario dentro de los discursos sociales. Debates sobre su definición. La ficcionalidad. La función estética. La intertextualidad. Los géneros literarios y su contaminación. La narración literaria. La poesía. La crónica literaria.

Lectura y comentario de obras literarias en torno a un mismo tema (Ej.: los lugares; los exilios; la ciudad; la historia; la construcción de identidad), en forma compartida, intensiva y extensiva. Lectura extensiva de obras de distintos géneros y autores, en proyectos de lectura. Recomendaciones orales y escritas de obras leídas.

La reseña. Seguimiento de obras de un mismo autor (Ej. José Hernández y la frontera; Borges y los suburbios o el sur o la frontera; Rufo y Cómala; García Márquez y Macondo; Saer y el litoral, Juan L. Ortiz y el río). Seguimiento de distintos autores en la

construcción de la identidad nacional en la literatura argentina (Ej.: Literatura del Descubrimiento y la Conquista desde la mirada actual: El grumete, María Ester de Miguel; El hambre, Manuel Mujica Láinez; Las Guerras de Independencia: En la montaña, Sara Gallardo. La época de Rosas: El Matadero, Esteban Echeverría. La Conquista del Desierto Verde: Murió Cambá, Ricardo A. R. Ríos Ortiz. La Inmigración: El montado de tu padre, Sara Zapata Valelje).

Reflexión sobre el lenguaje

Géneros discursivos, en tanto actos lingüísticos reconocidos culturalmente y producidos por una comunidad discursiva concreta. El discurso como una práctica social que varía en función de cada situación comunicativa particular. Estilo, vocabulario y formato textual propio y socialmente aceptado. Modos de organización. Discursos Web 2.0.

Gramática textual: Relaciones entre el texto y la oración. La coherencia y la cohesión de los textos leídos y producidos. Identificación y uso de procedimientos cohesivos: la elipsis y la definitivización. Topicalización.

Tema y rema. Progresión temática. Nominalización. Modos de organización según la tipología. El hipertexto y sus particularidades. El texto en la web.

Gramática oracional: Estructura de la oración simple. La oración compuesta por coordinación y subordinación. Palabras variables: el sustantivo y el adjetivo y el verbo. Los verbos del decir. Discurso referido: usos del subjuntivo. Palabras invariables: la preposición. Usos y formas del pronombre. Formas de subordinación sintáctica. Empleo y reconocimiento de proposiciones: finales y adverbiales de lugar, tiempo y modo.

Léxico: Origen y cambios del léxico (del latín al español rioplatense). El español en el mundo actual. La palabra y su campo asociativo. La formación de palabras: afijos (valor semántico y origen) y procesos de composición. Neologismos.

Ortografía: La ortografía literal. Relaciones entre ortografía, morfología y etimología. Procesos de composición y derivación de palabras.

CUARTO Y QUINTO AÑOS

En los dos últimos años de este ciclo de la escuela secundaria se presentan los contenidos de manera unificada. Esto es a fin de posibilitar la planificación conjunta de los dos años a partir de recorridos que posibiliten el cruce de los textos literarios con sus contextos de producción y con las estéticas en las que se inscriben, así como los diálogos que la literatura establece con otra serie de discursos y con otras prácticas y lenguajes artísticos.

La progresión de los saberes estará, por lo tanto, vinculada con la variación, complejización y/o profundización de los recorridos configurados y de los textos que se abordan en cada año en pos de una creciente autonomía de los estudiantes.

En relación con la comprensión y producción oral

- Participación en diversos espacios escolares y comunitarios realizando presentaciones orales en el aula, jornadas, mesas redondas, debates, programas radiales, entre otras posibilidades.
- Participación en debates, con conocimiento del tema/problema, utilizando estrategias argumentativas, desempeñar roles de moderador/coordinador.
- Exposición, definición y delimitación del tema/problema, el análisis del perfil de la

audiencia prevista, del universo temático que enmarca la exposición, de los propios conocimientos intereses y capacidades.

Valoración crítica de las relaciones plan-evolución y el propio desempeño, con el aporte de propuestas superadoras.

- Participación en diálogos en torno a lecturas de los textos literarios que se trabajan, para socializar interpretaciones, emitir juicios críticos y fundamentarlos.
- Escucha comprensiva y crítica de discursos que involucren problemáticas del ámbito político, sociocultural y artístico que aborden temáticas relacionadas con la participación ciudadana, la construcción de la memoria, los derechos humanos, las problemáticas de género, entre otros.

En relación con la lectura y comprensión escrita

- Lectura reflexiva de discursos que involucren problemáticas del ámbito político, sociocultural, artístico y que aborden temáticas relacionadas con la participación ciudadana, la construcción de la memoria, los derechos humanos, las problemáticas de género, la sexualidad, la convivencia intercultural.
- La escritura, con autonomía creciente, de textos que articulan lectura y escritura: resumen, toma de notas, diarios de lector, informes de lectura, para registrar y reelaborar la información en el marco de proyectos de estudio que desarrollen habilidades intelectuales.
- Participación en situaciones de escritura, individuales y grupales de una amplia variedad de textos no literarios, atendiendo a la intencionalidad, los rasgos específicos de cada género, los destinatarios, los ámbitos de circulación y los soportes elegidos.

En relación con la lectura y escritura de textos literarios

- Análisis, discusión y sistematización de lo leído para complejizar los modos de explorar y abordar el texto literario, expandir el campo de las interpretaciones, ampliar criterios que permitan sostener puntos de vista, preferencias y elecciones personales, enriquecer repertorios de lectura, abrir interrogantes en torno a la conformación de identidades a partir de las variables que la constituyen, promover vías de acceso a diversos campos de cultura, generar diálogos con diversas culturas.
- Lectura crítica y reflexiva de textos literarios propios de literaturas americanas y de la literatura argentina, en soportes diversos, que den cuenta de la conformación de la identidad tanto en su alcance cultural como en su dimensión particular, en vinculación con la configuración de subjetividades. Exploración sobre la relación de la literatura con otros discursos en el marco de su abordaje. Reflexión sobre los géneros que privilegian la consideración de identidad.
- Lectura crítica y reflexiva de textos literarios no ficcionales (literatura de ideas) pertenecientes a literaturas americanas (latinoamericana, norteamericana y del Caribe) y a la literatura argentina, en especial, en los que se sostienen posturas desde puntos de vista personales, en torno a una amplia variedad de temas controversiales, para explorar las ideas que sostienen los autores y confrontarlas con las de otros y las propias.
- Lectura reflexiva y crítica de relatos que son el resultado del cruce entre literatura y periodismo pertenecientes a literaturas americanas y de la literatura argentina en especial -relato documental- o testimonial. Confrontar versiones con otras provenientes

de otros discursos sociales, reconocer posicionamientos ideológicos, políticos, filosóficos, religiosos, etc.

- Producción sostenida de textos ficcionales y no ficcionales (como es el caso del ensayo) y de textos de invención que permitan explorar las potencialidades del lenguaje en sus relaciones entre forma y significación, y que demanden la puesta en juego de las reglas y convenciones de los géneros literarios.

Lecturas sugeridas

CUARTO AÑO

Textos de Literatura Universal (la Épica como relato fundacional). Seguimiento de obras de un mismo autor (Ejemplos: Introducción a los textos homéricos; Dante Alighieri; Cervantes: novelas ejemplares y El Quijote de la Mancha; Shakespeare: Hamlet y el Mercader de Venecia). El texto trágico (la Tragedia griega como expresión ética y estética: Ejemplo: Antígona) Mitología griega y latinoamericana precolombina (cosmogonías). Leyendas latinoamericanas (la resignificación del mito). La transculturación como operación cultural: Ejemplo Roa Bastos y Niño Azotó. Textos latinoamericanos de diversos géneros (la construcción de verdad, ejemplo: Mariano Azuela: Los de Debajo; Juan Rulfo: Es que somos muy pobres. Literatura de las Regiones Argentinas (el texto literario y la construcción de identidad: Abelardo Arias y la novela histórica: Polvo y Espanto). La poesía brasileña en los tópicos amor, locura y muerte: Vinicius de Moraes (Canción del demasiado amor, La hora íntima, la rosa de Hiroshima).

QUINTO AÑO

Literatura Contemporánea: Literatura Norteamericana: Ejemplo: Nueve Cuentos, J.D. Salinger; Rock Springs, R. Ford; Cuentos Completos, J. Cheever; Cuentos Completos, R. Yates. Literatura Latinoamericana: Textos del Realismo Mágico y los modos del relato: Ejemplo: Crónica de una muerte anunciada, M. García Márquez. Literatura fantástica argentina: El Perjurio de la nieve, A. Bloy Casares; Carta a una señorita en París, J. Cortázar; Otros. Feminismo y literatura en Latinoamérica (Sor Juana, Alfonsina Storni, Rosario Castellano) La novela de la Censura (Luisa Valenzuela, Isabel Allende, Alina Diaconu, Reina Roffe, Alicia Steinberg). Literatura situada: Santa Fe y su literatura, (Ejemplo: Juan José Saer, Lermo Balbi, María del Pilar Lencina, Sonia Catela, Julio Migno; Jorge Isaías; María Angélica Scotti).

Reflexión sobre el lenguaje

- Identificación de las particularidades del lenguaje de la región, sus expresiones validadas por la tradición oral. La hibridación: pasaje de la oralidad a la escritura.
- Respeto por las convenciones acerca del uso del lenguaje, criterios de corrección. Adecuación de los registros a las circunstancias comunicativas. Discursos web 2.0
- Profundización de los procedimientos propios de los recursos literarios y su incidencia en la producción de sentidos.
- Dominio de la gramática -oracional y textual- para la producción y comprensión de mensajes en todo tipo de intercambio comunicativo.
- Dominio de los tiempos verbales como herramienta para la eficaz elaboración de narraciones.

- Revisión crítica de las reglas ortográficas para analizar su utilidad en la escritura (establecer parentescos léxicos, entablar relaciones con la morfología y la etimología).
- Reflexión acerca de los usos de los signos de puntuación y de su importancia en la construcción de sentido del texto escrito, así como de sus funciones.

3.2. MATEMÁTICA

FUNDAMENTACIÓN

La Matemática surge de la necesidad de encontrar respuestas a problemas provenientes de diversos contextos, tales como los que se presentan en la vida cotidiana, los vinculados a otras Ciencias o los problemas que son producto del propio pensamiento matemático, denominados problemas intra y extra matemáticos.

Lo expresado permite caracterizar a la Matemática como un producto cultural y social, atravesada por las concepciones sociales y las decisiones de la comunidad matemática, provocándose una interacción que funciona como generador de conocimientos.

Desde esta perspectiva epistemológica, el hacer Matemática es un trabajo de modelización cuyo motor es la resolución de problemas. Así planteado, modelización y resolución de problemas están íntimamente imbricados.

La modelización se caracteriza por reconocer y recortar una problemática de la situación considerada, elegir una teoría para tratarla en función de las relaciones entre las variables y producir conocimientos nuevos sobre dicha problemática; permite una mirada integradora de la actividad matemática, al tiempo que supera la perspectiva que fragmenta sus distintos aspectos: problemas, técnicas, representaciones, demostraciones, evitando la preeminencia de una sobre las otras.

Si bien la resolución de problemas siempre estuvo presente en la actividad matemática, en este marco se la reconoce como un camino para la construcción de conocimientos, diferenciándola de la concepción tradicional en la que los problemas aparecen como la oportunidad para aplicar lo previamente enseñado.

Cabe aclarar que este posicionamiento no significa dejar los problemas de aplicación, sino incorporar aquellos que permitan la producción de conocimientos, lo que exige cambiar el modelo didáctico del profesor explicador de un grupo de estudiantes que mira, escucha, copia, reproduce y aplica.

En este marco, un problema es una situación que permite al estudiante recuperar conocimientos y experiencias anteriores para elaborar una estrategia de base -la que se desarrollará a partir de su propia actividad, de las discusiones con sus compañeros y de los aportes de información del docente-, pero a la vez le ofrece una resistencia suficiente como para que estos conocimientos puedan evolucionar, sean cuestionados y se constituyan en otros nuevos.

No todos los problemas son iguales. Sin la pretensión de dar una clasificación exhaustiva, se pueden citar: problemas destinados a involucrar a los estudiantes en la construcción de nuevos conocimientos (situaciones-problema), problemas destinados a la utilización de los conocimientos ya estudiados (problemas de reinversión o aplicación), problemas más complejos en los cuales se deben emplear conjuntamente varias categorías de conocimientos (problemas de integración o de síntesis) y problemas cuyo objetivo es permitir al docente y a los estudiantes conocer el estado o avance de los conocimientos (problemas de evaluación). Se plantea un trabajo áulico que propicie una actividad a la manera de micro-sociedad científica, en el que se problematice el contenido y los estudiantes tengan oportunidades para interpretar información, establecer relaciones, conjeturar, elegir y construir un modelo para resolver los problemas, comunicar en forma oral y escrita, argumentar acerca de la validez de los

procedimientos y resultados, elaborar conclusiones, de modo que posibilite la producción de conocimientos, aspecto central en la enseñanza.

Con respecto de la validación, entendida como la decisión autónoma del estudiante acerca de la verdad o la falsedad de su respuesta, se podrán aceptar en los primeros años de escolaridad secundaria, argumentaciones imprecisas y escrituras poco formales como pruebas ligadas a la acción y a la experiencia, para evolucionar hacia pruebas intelectuales que generalizan las relaciones borrando toda huella del contexto en el que se planteó la situación.

El docente gestiona la clase proveyendo las reglas del debate matemático -las que permiten el trabajo de producción y profundizan el ejercicio democrático- e institucionaliza los saberes para identificar los conocimientos utilizados, construidos o modificados y nombrarlos convencionalmente, propiciando siempre procesos reflexivos, lo que posibilita aprender y comprender más.

En las clases de Matemática también deben asumirse los desafíos de la sociedad actual, que exigen sujetos involucrados en la resolución de problemas, que buscan alternativas y desarrollan estrategias flexibles y adaptables a contextos diversos. La enseñanza de la Matemática debe asumir la responsabilidad de que todos los estudiantes generen confianza en sus propias posibilidades de pensar y hacer, donde el error sea tomado como parte del proceso de aprendizaje.

Este espacio curricular reconoce cuatro ejes conceptuales relevantes, que se organizan atendiendo principalmente a lo numérico, lo geométrico, lo algebraico, lo variacional y lo aleatorio. Ellos han sido denominados: Números y Operaciones, Geometría y Medida, Álgebra y Funciones y Probabilidad y Estadística. Esta presentación no significa orden, prioridad ni que debe agotarse uno antes de empezar el otro, por lo tanto, es tarea del profesor seleccionar, secuenciar y vincular los contenidos explicitados en los distintos ejes de estas Orientaciones, favoreciendo la interrelación e integración en situaciones que problematiquen el conocimiento.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Desde el enfoque planteado, no se trata de dar los contenidos, sino de involucrar a los estudiantes en una actividad de verdadera producción matemática centrada en la resolución de problemas, lo que significa encontrar las respuestas a las cuestiones planteadas y controlar y validar los procedimientos utilizados.

Cabe señalar que la resolución de problemas incluye a los juegos, tanto en situaciones empíricas como en juegos simulados para discutir estrategias. Su inclusión va más allá de la idea de despertar el interés pues permite hacer Matemática. El juego puede hacer el inicio al aprendizaje de la matemática más motivador, estimulante, incluso agradable y, al menos para algunos, apasionante.

En este enfoque metodológico se plantea que, en primer lugar, se presente el problema, se identifiquen las necesidades de aprendizaje, se busque la información necesaria y finalmente se regrese al problema, mientras que tradicionalmente primero se expone la información y posteriormente se busca su aplicación en la resolución de un problema.

Se trata de una estrategia didáctica que debe ser empleada por el docente, combinada con otras estrategias didácticas y delimitando los objetivos de aprendizaje que desea cubrir. El principio básico consiste en enfrentar al alumno a una situación y darle una

tarea, un desafío como fuente de aprendizaje. Los problemas deben ser abiertos, no deben estar dirigidos. Luego se plantearán otros problemas que puedan modelizarse con los conocimientos adquiridos.

El aprendizaje está centrado en el estudiante -no en el profesor o sólo en los contenidos-, se produce en grupos pequeños de ellos, -de esta manera se estimula el trabajo colaborativo en diferentes disciplinas. Los problemas forman el foco de organización y estímulo para el aprendizaje, los problemas son un vehículo para el desarrollo de habilidades de resolución de problemas, la actividad gira en torno a la discusión de un problema y el aprendizaje surge de la experiencia de trabajar sobre ese problema.

Los problemas deben elegirse de manera que los estudiantes, al resolverlos, desarrollen algunas de las capacidades necesarias para el aprendizaje de la matemática, entre ellas *capacidad para la comprensión de los enunciados que se leen, capacidad para establecer inferencias lógicas, capacidad de abstracción reflexiva, capacidad para establecer relaciones, capacidad para realizar generalizaciones* (es decir, pasar de lo particular a lo general; extrapolar una propiedad de un conjunto menor a un conjunto mayor que contiene al anterior y en el que también se verifica la propiedad), *capacidad de simbolización* (traducir expresiones del lenguaje cotidiano al lenguaje simbólico y viceversa), *capacidad de imaginación*.

Se propone el planteo de problemas en los que el estudiante se pregunte: ¿Qué quiero averiguar? ¿Qué se necesita? ¿Tengo los conocimientos para resolver este problema? ¿A quién le pregunto? ¿Dónde puedo buscar la información que necesito? ¿Me alcanza lo que sabemos de operaciones para contestar? Al darse cuenta de que con los conocimientos matemáticos que posee no alcanza, el docente será el encargado de orientarlos en la construcción del nuevo concepto. Se lo define, se lo practica con ejercicios tradicionales, de orden repetitivo de modo de mecanizar su empleo, y luego se retorna al problema para su planteo y resolución. Los problemas deben ser abiertos, no deben estar dirigidos. Luego se plantearán otros problemas que puedan modelizarse con los conocimientos adquiridos.

Es importante señalar que el objetivo no se centra en resolver el problema sino en que éste sea utilizado como base para identificar los temas de aprendizaje para su estudio de manera independiente o grupal.

A lo largo del proceso de trabajo grupal los estudiantes deben adquirir responsabilidad y confianza en el trabajo realizado en el grupo, desarrollando la habilidad de dar y recibir críticas orientadas a la mejora de su desempeño y del proceso de trabajo de grupo. Los conocimientos son introducidos en directa relación con el problema y no de manera aislada o fragmentada. Los estudiantes pueden observar su avance en el desarrollo de conocimientos y habilidades, tomando conciencia de su propio desarrollo.

En este modelo es el estudiante quien descubre la necesidad de nuevos aprendizajes para resolver los problemas que se le plantean, los cuales conjugan conceptos de diferentes áreas de conocimiento. El método tiene implícito en su dinámica de trabajo el desarrollo de habilidades, actitudes y valores benéficos para la mejora personal y profesional del alumno.

Sin la habilidad para resolver problemas y modelizar, la utilidad y el poder de las ideas matemáticas, su conocimiento y habilidades están severamente limitados. Los estudiantes que pueden multiplicar eficientemente y con precisión pero que no pueden

Identificar situaciones que requieren de las operaciones aritméticas no están bien preparados. Los estudiantes que pueden desarrollar y llevar adelante un plan para resolver un problema exhiben un conocimiento matemático que es mucho más profundo y útil que la simple realización de un cálculo. A menos que los estudiantes sean capaces de resolver problemas, los hechos, conceptos y métodos que conozcan serán de poca utilidad. El objetivo de la matemática en este ciclo es que logren las capacidades relacionadas con la resolución de problemas.

La resolución de problemas proporciona al estudiante estrategias que le permitan: identificar la información, plantear el problema, resolverlo e interpretar la solución. Al identificar la información, se comprende el enunciado o gráfica mediante el cual se expresa el problema y se aíslan sus variables; mediante el planteamiento del problema, se asocia la información a modelos ya establecidos o fórmulas; el resolver el problema provoca aplicar procesos aritméticos, algebraicos y/o geométricos que permitan llegar a la solución; finalmente, interpretar el resultado hace que el alumno vincule el resultado obtenido al contexto del problema.

La matemática ha sido y sigue siendo la base fundamental del desarrollo tecnológico. Las aplicaciones de la matemática, por otra parte, han encontrado ayuda en los desarrollos de la informática y ha hecho posibles muchas exploraciones que hace pocos años resultaban de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en el aula. Las estrategias y el enfoque didáctico de la labor docente, enriquecen las comunicaciones, que han impensables. La incorporación permite un cambio en las estrategias y el enfoque didáctico de la labor del docente, enriquecen las posibilidades de enseñar y permiten centrarse en otros conceptos diferentes a los que se priorizaban en una clase de matemáticas tradicional.

En el Ciclo Orientado se acentuará el uso de recursos tecnológicos tales como calculadora y softwares educativos, sin dejar de lado papel, lápiz, regla y compás. La tecnología informática propicia un cambio de las situaciones problemáticas acorde a la actividad matemática que se pretende que viva en las aulas, porque ofrece la posibilidad de explorar situaciones, formular conjeturas y analizar la unicidad, multiplicidad o inexistencia de soluciones, que serían dificultosas abordar con entornos de lápiz y papel. Lo más importante ahora ya no es tanto tener una gran agilidad mental con las operaciones numéricas complejas, sino saber decidir qué algoritmo matemático se debe utilizar para resolver cualquier problemática. Al utilizar computadoras como herramientas de apoyo tendrán que manejar algoritmos, formas, funciones, datos, atributos, acciones, entre otras tantas aptitudes.

También se debe revalorizar a la calculadora y la enseñanza sistematizada de su uso, que no se limitará a la resolución de cálculos y verificación de resultados -utilidad meramente algorítmica- sino que propiciará procesos conjeturales, como entrada inductiva para la elaboración de generalizaciones. Por ello se propone incluir en el trabajo, situaciones problemáticas mediadas por calculadoras científicas -éstas respetan las leyes de las operaciones y sus pantalla permite observar la lógica de las operaciones, esta es la razón de la importancia de que un alumno aprenda a usarla con todas sus potencialidades-, los software educativos, para acompañar las trayectorias de aprendizaje y propiciar el enfoque planteado.

Los problemas requieren, para su resolución, de un pensamiento creativo, que permita conjeturar y aplicar información, descubrir, inventar y comunicar ideas, así como probar

esas ideas a través de la reflexión crítica y la argumentación. Esta visión de la educación matemática está en agudo contraste con aquella en la cual el conocimiento y manejo de conceptos y procedimientos es el objetivo último de la instrucción. Resolver un problema requiere llevar adelante un *p r o c e s o* cuya correcta ejecución está ligada a muchas cuestiones, con dos subprocesos que se alternan aun estando incompletos. Estos son: el de comprensión, a través del cual se organiza un modelo mental de situación; se decide acerca de la naturaleza del problema y el de búsqueda, a través del cual se inspeccionan evidencias y metas para generar una estrategia para hallar la solución y resolver acorde a ella.

El estudiante debe aprender a llevar a cabo estos procesos en forma gradual, adquiriendo las capacidades y destrezas necesarias a lo largo de todo el ciclo escolar. En este ciclo se presentarán situaciones problemáticas relacionadas con cada una de las terminalidades que involucren en forma creciente los contenidos de cada año. Por ejemplo, en el primer año del ciclo, podría plantearse un problema, relacionado con cada especialidad, de programación lineal, ya su modelización requiere los conceptos de función, de optimización, inecuación, sistema de inecuaciones, sistema de ecuaciones, representación gráfica, y sobre todo relaciona los conceptos del Álgebra con los de funciones, brindando la oportunidad de relacionar los contenidos de todo el año.

Se pretende que el estudiante adquiera, en el transcurso de este ciclo, la habilidad de interpretar el enunciado del problema descubriendo datos e incógnitas, estableciendo relaciones entre ellos, la habilidad de procesar y transformar los datos necesarios para las operaciones concretas que requiera la solución, (por ej: reducir fórmulas), de separar información relevante de la irrelevante, de procesar y transformar datos en varias direcciones, lo que requiere del conocimiento del efecto y oportunidad de uso de cada operación o fórmula (esta habilidad implica el ejercicio de razonamientos hipotético-deductivo). El estudiante debe proponerse un plan de trabajo, una estrategia acorde al mismo y plantear un modelo que represente la situación; logrando extraer información desde un contexto distinto al contexto de aplicación (movilidad de los conceptos de un área a otra), habilidad de relacionar determinados modelos con determinadas situaciones de la realidad.

Con la intención de acompañar las decisiones del profesor, se explicitan aspectos didácticos propios de cada eje. Además se sugieren posibles contextos extra matemáticos para ser considerados de acuerdo a la especificidad de las Orientaciones, siendo tarea de los docentes del espacio -en un trabajo colaborativo con los de la formación orientada- diseñar situaciones integradoras.

Números y operaciones

A partir de los saberes previos de los estudiantes respecto de los Números Racionales, en el Ciclo Orientado se avanzará hacia la noción de Número Real en contextos que permitan reconocer la insuficiencia de aquellos para expresar algunas medidas y resultados de ciertas operaciones. Del mismo modo, en la resolución de ecuaciones cuadráticas pueden surgir raíces complejas. Esta será una oportunidad para presentar estos nuevos números, lo que no implica avanzar en su tratamiento como objeto matemático.

En la evolución mencionada, un aspecto a considerar es si el concepto matemático a trabajar aparece en carácter de instrumento o de objeto, es decir, si permite resolver el

problema planteado o si es objeto de estudio.

Los estudiantes conocen desde la escolaridad primaria la medida como acto empírico y por lo tanto consideran solamente segmentos estimados como conmensurables. En este Ciclo se deben plantear situaciones que involucren la conmensurabilidad de segmentos y la interpretación de la existencia de segmentos inconmensurables. En lo expresado radica la importancia de estudiar la relación entre la longitud de la diagonal de un cuadrado y el lado, ya que la inconmensurabilidad concierne exclusivamente a objetos matemáticos y sólo puede ser el resultado de una demostración y no de una demostración, siendo necesario independizar el razonamiento de los ostensivos -palabras, grafismos, escrituras, gestos y representaciones materiales de todo tipo que se utilizan en la consideración de un objeto matemático. Así como el teorema de Pitágoras puede ser mostrado apelando a dibujos, las relaciones que involucran la inconmensurabilidad sólo pueden ser demostradas, dando así identidad a nuevas formas de validación propia de la Matemática.

En el trabajo con propiedades de las operaciones numéricas, el estudiante debe interpretar algunas formas de prueba características de esta disciplina tales como el análisis de contraejemplos que validen su pertinencia y la demostración por el absurdo para el caso de la existencia del número irracional. Al mismo tiempo que se propiciará la reflexión acerca de las técnicas operatorias, evitándose la resolución de ejercicios complejos, tediosos y repetitivos.

La calculadora resulta un recurso eficaz para discutir acerca de la cantidad de cifras para expresar el resultado y evaluar su razonabilidad en función de la situación planteada y desarrollar procedimientos para trabajar el acotamiento del error.

El concepto de densidad se trabaja desde el Ciclo Básico, pero dada su complejidad, requiere de un trabajo a largo plazo que involucrará un tratamiento desde los marcos geométrico y aritmético, la elaboración de conjeturas facilitada por el uso de la calculadora y la elaboración de argumentos que prueben su validez.

Este eje ofrece la posibilidad de plantear problemas integradores no solo con otros temas del espacio curricular sino también con contextos extra matemáticos de acuerdo a la especificidad de cada Orientación, según se sugiere en el apartado "Articulación con las Orientaciones".

Álgebra y funciones

El álgebra es la rama de la matemática que se caracteriza por usar letras para denotar números arbitrarios y símbolos para combinarlos a través de operaciones. La función del álgebra es convertir y transformar expresiones de una forma a otra, la que sea más útil, para resolver el problema que tengamos entre manos.

Prácticamente cualquier estudio de aplicación de matemática, por simple o técnica que sea, requerirá de tales transformaciones. Este paso del lenguaje natural al lenguaje simbólico del álgebra es una de las dificultades que se presenta en el estudio del álgebra elemental, se propone usar otros sistemas de representación como el gráfico, por ejemplo, para la resolución de problemas que involucran ecuaciones de segundo grado y verificación de sus soluciones. Estos procesos de enseñanza-aprendizaje pueden mejorarse mediante el empleo del álgebra geométrica como recurso didáctico.

El conocimiento algebraico es esencial por su aporte a la comunicación y expresión de la matemática, a la construcción de modelos y a la estructuración, de formas de

razonamiento, conocimiento que se inicia desde la aritmética y que se fortalece con el aprendizaje del álgebra. La generalización es una actividad que permite fortalecer el paso del lenguaje natural al algebraico. Se puede partir de trabajar con secuencias de figuras geométricas y secuencias numéricas.

En el Ciclo Orientado se continúa la entrada al Álgebra desde la generalización, de este modo los estudiantes se enfrentan a la ampliación y profundización de la recurrencia como método y como generador de nuevas nociones y propiedades. Modelizar situaciones extra e intra matemáticas que involucren procesos recursivos supone identificar las relaciones multiplicativas y generalizar los procedimientos utilizados para elaborar fórmulas vinculadas a los mismos.

La interpretación de símbolos a partir de series icónicas permite que éstos se vean como genuinas variables, aportando a la noción de este concepto. En este sentido, se sugiere trabajar los números pitagóricos o figurados, que además, posibilitan un tratamiento desde distintos marcos: geométrico, aritmético y algebraico, y valorizan aspectos históricos de la Matemática. El trabajo con los modelos disminuye el cálculo en situaciones exclusivamente intra matemáticas.

Al trabajar con procesos recursivos, los estudiantes obtienen fórmulas con notaciones diferentes, representando una oportunidad para profundizar el análisis de su equivalencia y avanzar en el dominio de la escritura simbólica propia de la Matemática, como herramienta para la evolución de significados y no como simple traducción. Transformar una expresión en otra equivalente permite leer en ella información que no era evidente en la primera expresión. Así el lenguaje simbólico funciona como una memoria porque deja la traza del proceso.

La modelización de situaciones extra e intra matemáticas mediante funciones permite interpretar y caracterizar las nociones de dependencia y variabilidad -constitutivas de la noción de función- y seleccionar la representación más adecuada a la situación: tablas, fórmulas, gráficos cartesianos realizados con recursos

tecnológicos. Son variadas las situaciones de la realidad que tienen un comportamiento que admite ser descrito mediante funciones, lo que constituye un eje rico en oportunidades para vincular con las distintas Orientaciones.

Luego de esta entrada a la noción de función como herramienta se abordará su estudio como objeto matemático. Así, en este eje, tiene mayor relevancia el tratamiento funcional que el algebraico entendido como algorítmico.

El trabajo con ecuaciones e inecuaciones se plantea a partir del trabajo con las funciones, más precisamente, como condiciones sobre una o más funciones, para pasar luego a tratar problemas que se resuelvan a través de ecuaciones y en los que el contexto funcional no esté en primer plano.

En el caso de los sistemas de ecuaciones, interesa la transformación de las ecuaciones mediante las propiedades de las operaciones de modo que se mantenga invariante el conjunto solución del sistema, la interacción entre las distintas formas de representación -tablas, gráficos, resolución algebraica-, la posibilidad de anticipar algunas respuestas considerando los parámetros de las expresiones y el análisis de las soluciones del sistema y las que son solución del problema. Por lo planteado, se excluye el trabajo con determinantes. En el caso de las raíces de la ecuación cuadrática, pueden surgir raíces complejas, lo que no implica un tratamiento exhaustivo del conjunto de los números complejos.

Geometría y medida

El estudio de la Geometría en este Ciclo profundiza el enfoque del Ciclo Básico, en el que se persiguen el estudio de las propiedades de las formas geométricas y la iniciación de un modo de pensar propio del saber geométrico, lo que implica tener disponibles las propiedades de los objetos geométricos para resolver diversos tipos de problemas y argumentar y validar a partir de ellas. Por esta razón, se potenciará la actividad de justificar las producciones mediante razonamientos deductivos, insistiendo en que el proceso de validación en Geometría no es empírico -midiendo o dibujando- sino a través de argumentos encadenados y basados en conceptos y propiedades conocidos.

Estas características de este campo de estudio, que favorecen el desarrollo de la conjeturación, la argumentación deductiva y la modelización, se potencian cuando el trabajo está mediado por un software de geometría dinámica, tal como el Geogebra. En este sentido la visualización dinámica -que no es exclusiva del tratamiento geométrico- está ligada a lo conceptual y a las posibilidades de explorar y conjeturar a partir de la manipulación propiciada por el software, favorecida por la posibilidad de desplazar los elementos base de la figura y acceder así a una variedad de dibujos que la representa, en un tiempo considerablemente menor a aquel utilizado en las construcciones con lápiz y papel. De este modo se aspira a que los estudiantes hagan explícita la dependencia entre relaciones geométricas, que sean capaces de formularlas en el lenguaje matemático pero además validarlas, lo que exige un tratamiento simultáneo entre registros de representación diferentes: el dibujo y la comunicación oral y escrita, coloquial y simbólica.

En relación con lo expuesto, se puede reconocer que si bien una forma de tratar la semejanza es comparar figuras de diferentes tamaños superpuestas de manera estática o bien figuras representadas en distintas posiciones, su tratamiento con software ofrece otras posibilidades ya que permite plantear problemas y experimentar situaciones que con entornos de lápiz y papel resultarían dificultosos de realizar.

La integración de este eje con el de Álgebra y Funciones permite el tratamiento integrado con distintos marcos, ya que se consideran objetos geométricos conocidos -rectas, circunferencias y parábolas- y se los trata algebraicamente. Además, y a través de los entornos informáticos, es posible plantear problemas en los que confluyen contenidos explicitados en otros ejes y en contextos vinculados con las distintas Orientaciones.

La introducción al álgebra a través de la geometría es una herramienta y a la vez una alternativa didáctica que logra en un primer momento fortalecer el paso del lenguaje natural al lenguaje algebraico. Permite dar significado al concepto de variable, a las expresiones algebraicas y a las operaciones básicas, para posteriormente introducir la noción de factorización. Por ejemplo, la geometría resulta útil para factorizar polinomios hasta de segundo grado, con ciertas restricciones en los conjuntos de números -con raíces enteras y racionales.

Usualmente, el estudiante aprende de memoria las fórmulas de los productos notables que, como su nombre lo indica, se trata de resultados de multiplicaciones algebraicas de derecha a izquierda y nunca se enfatiza que de izquierda a derecha son casos de factorización.

Los temas de enseñanza del álgebra, en especial los que tienen que ver con los procesos

de factorizar no son fáciles de abordar con los estudiantes, por lo que se debe acudir a diferentes estrategias que permitan mejorar los resultados con los adolescentes. El álgebra geométrica realmente logra que exista una mejor comprensión de los temas a pesar de las limitaciones que pueda tener, pero la parte visual que tiene este recurso genera una mayor motivación porque se logra manipular los conceptos algebraicos de una manera más atractiva sin dejar a un lado su fundamentación teórica. La historia permite comprender y enriquecer los saberes para generar nuevos materiales que ayudarán a los estudiantes en el aprendizaje.

Estadística y Probabilidad

Históricamente el pensamiento matemático se ha basado en una idea determinista que ha excluido la intervención de aquellas variables que daban lugar a procesos no predecibles desde las soluciones que la Matemática aportaba, idea que ha sido reforzada desde las matemáticas escolares. Es importante resolver problemas que permitan el reconocimiento y uso de la probabilidad como modo de cuantificar la incertidumbre.

Los recursos que se utilizan en los medios de comunicación para describir la información, tienen un gran sustento matemático y el ciudadano debe estar preparado para comprender lo que recibe y tomar decisiones a partir de ello, porque además de lo concerniente a los conceptos matemáticos está la cuestión ética de enseñar a los estudiantes a discriminar el modo en que se informa.

Resulta necesario que los estudiantes releven la información a partir de encuestas, mediciones o la busquen en bases de datos. Éste será el punto de partida para la formulación de preguntas o conjeturas acerca del problema a investigar, comprendiendo que las respuestas no provienen de un dato aislado sino de una distribución de datos.

La organización de la información en tablas y/o gráficos debe estar mediada por entornos informáticos, cuidando las cualidades estéticas y matemáticas de éstos, eligiendo el gráfico más adecuado a la situación.

Para realizar el análisis de los datos reunidos, se seleccionarán las medidas estadísticas más representativas y se analizará la importancia de las tendencias y variabilidad en los datos y como éstas pueden usarse para responder preguntas o comparar varios conjuntos de datos. Según la situación, se alentará a los estudiantes a realizar predicciones e inferencias a partir de los datos sobre informaciones que no se reflejan directamente en el gráfico.

La información estadística se puede usar también para estimar probabilidades de sucesos relativos a la población de interés. Son múltiples los fenómenos aleatorios que es posible estudiar desde este eje, y representan los contextos para modelizar situaciones de acuerdo con la especificidad de cada Orientación, sugeridas en el apartado siguiente.

CONTENIDOS

TERCER AÑO

Números y operaciones

Situaciones problemáticas intra-y extramatemáticas que permitan a los estudiantes reconocer, conocer, analizar, modelizar y utilizar.

- **Números Racionales:** recuperación de los distintos significados de las fracciones, en particular el de razón y cómo punto en la recta numérica. Comparación, encuadramiento y equivalencias de escritura. Estudio de la propiedad densidad en la recta numérica empleando recursos tecnológicos (regla, compás, calculadora, software de geometría dinámica).
- **Operaciones y Propiedades:** tratamiento de la radicación y la logaritmación como operaciones inversas de la potenciación. Uso de la calculadora.
- **Números Irracionales:** reconocimiento de la insuficiencia de los números Racionales en la expresión de algunas medidas tales como la longitud de la circunferencia con respecto de su diámetro, la longitud de la diagonal de un cuadrado con respecto del lado y en el resultado de ciertas raíces.

Álgebra y funciones

Situaciones problemáticas intra y extra matemáticas que permitan a los estudiantes *modelizar, interpretar, caracterizar y analizar*.

- **Funciones lineales y cuadráticas.** Utilización de los distintos modos de representación: coloquial, tablas, gráficos y fórmulas. Dominio, codominio, variables, parámetros, puntos de intersección con los ejes, punto máximo o mínimo en gráficos y fórmulas y su interpretación.
- **Ecuación de segundo grado incompleta:** tratamiento a partir de las funciones cuadráticas. Interpretación de diferentes escrituras de las fórmulas y su transformación mediante las propiedades de las operaciones (factor común, cuadrado de un binomio, diferencia de cuadrados); resolución y análisis de las soluciones vinculando con la gráfica de la función correspondiente.
- **Sistemas de ecuaciones lineales con dos variables:** interpretación de la equivalencia de los sistemas que se van obteniendo durante los procesos de resolución analítica. Vinculación con las representaciones gráficas realizadas con recursos tecnológicos.
- **Inecuaciones lineales con una y dos variables:** Resolución gráfica y verificación de conjunto solución.

Geometría y medida

Situaciones problemáticas intra y extra matemáticas que permitan a los estudiantes *explorar; construir; analizar y modelizar*.

- **Semejanza entre polígonos:** Construcción con el uso de distintos recursos tecnológicos (regla, compás, software de geometría dinámica) e identificación de las condiciones necesarias y suficientes. Relaciones entre la razón de semejanza y los perímetros y áreas de polígonos semejantes.
- **Semejanza entre triángulos rectángulos:** exploración y análisis de las razones trigonométricas seno, coseno y tangente y las relaciones entre ángulos complementarios.
- **Ángulos y polígonos inscritos en una circunferencia:** construcción con recursos tecnológicos, exploración, formulación de conjeturas y validación.

Estadística y probabilidad

Situaciones problemáticas extramatemáticas que permitan a los estudiantes *modelizar, interpretar y comunicar*:

- **Fenómenos de colectivos:** delimitación de las variables y pertinencia de la muestra,