



EDUCACIÓN SECUNDARIA

APORTES Y RECOMENDACIONES
PARA LA ORIENTACIÓN Y
SUPERVISIÓN DE LA ENSEÑANZA

BREVIARIO PARA DIRECTORES

BUENOS AIRES EDUCACIÓN

BA

ÍNDICE

Presentación	5
Introducción	7
La Educación Secundaria Obligatoria y los diseños curriculares	7
Los equipos directivos	8
Aspectos comunes en clases y carpetas	9
La visión de las materias de Ciencias Naturales	10
Indicaciones acerca de las materias de Ciencias Naturales (1º año)	11
Indicaciones acerca de Físico-Química (2º y 3º año)	12
Indicaciones acerca de Biología (2º a 4º año)	13
La visión de la materia Matemática	14
Indicaciones acerca de matemática (1º a 6º año)	15
La visión de las materias de Ciencias Sociales	17
Indicaciones acerca de Ciencias Sociales (1º año)	18
Indicaciones acerca Historia (2º a 5º año)	18
Indicaciones acerca de Geografía (2º a 5º año)	19
La visión de las materias de Formación Política/Ciudadana	21
Indicaciones acerca de Construcción de Ciudadanía (1º a 3º año)	23
Indicaciones acerca de Salud y Adolescencia (4º año)	24
Indicaciones acerca de Política y Ciudadanía (5º año)	25
Indicaciones acerca de Trabajo y Ciudadanía (6º año)	26
La visión de la materia Educación Física	27
Indicaciones acerca de Educación Física (1º a 6º año)	28
La visión de la materia NTICX.....	30
Indicaciones acerca de NTICX	30
La visión de las materias de Lenguas Extranjeras	32
Indicaciones acerca de Lenguas Extranjeras. Inglés, Portugués, Francés, Italiano (1º a 6º año)	33
La visión de las materias de Prácticas del Lenguaje	35
Indicaciones acerca de las materias Prácticas del Lenguaje y Literatura	36
La visión de la materia Filosofía	38
Indicaciones acerca de la materia Filosofía	39

La visión de las materias de Arte	40
Indicaciones acerca de Plástica Visual (1º a 3º año)	41
Indicaciones acerca de	
Producción y Análisis de la imagen (5º o 6º)	42
Indicaciones acerca de Teatro (1º a 3º año)	43
Indicaciones acerca de Teatro. Actuación (5º o 6º año)	44
Indicaciones acerca de Danza (1º, 2º y 3º año)	44
Indicaciones acerca de Danza.	
Lenguaje de la Danza (5º o 6º año)	45
Indicaciones acerca de Música (1º año)	46
Indicaciones acerca de Música (2º año)	47
Indicaciones acerca de Música (3º año)	47
Indicaciones acerca de Música.	
Lenguaje Musical (5º o 6º año)	48
Bibliografía	49

PRESENTACIÓN

La implementación de la obligatoriedad de la escuela secundaria implica una tarea de construcción colectiva. La misma se inicia con la decisión política expresada en la Ley de Educación Nacional y en la Ley de Educación Provincial, y continúa con las acciones llevadas a cabo cotidianamente en cada lugar de la provincia.

Como proceso, admite etapas que interpelan las prácticas institucionales y de enseñanza y expresa los modos de pensar la obligatoriedad de la escuela secundaria, además de volver la mirada hacia el aula, hacia los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y los modos de evaluación y acreditación del conocimiento.

En este marco, el diseño curricular cuyo proceso de elaboración es producto de la participación de los distintos sectores del sistema educativo y de la comunidad educativa en general, se presenta como una herramienta que garantiza el acceso del conjunto de los estudiantes al conocimiento, visibilizando las decisiones que se toman en cada distrito, en cada escuela, en cada aula. Así, la intervención de los equipos directivos se torna imprescindible por ser quienes conducen a los equipos docentes en el proceso de apropiación de los diseños curriculares.

Durante los últimos seis años, la Dirección Provincial de Educación Secundaria ha trabajado con inspectores, directivos y profesores en territorio mediante la realización de jornadas de trabajo, asistencias técnicas, reuniones para el intercambio de experiencias, encuentros provinciales para impulsar los debates y las consultas, junto a iniciativas que promueven la presencia de los diseños curriculares en el aula.

De acuerdo a lo expresado con antelación, el presente Breviario es el resultado de la consulta a inspectores y directores con el propósito de encontrar pautas y criterios útiles para el ingreso al aula desde la función directiva, para la orientación de las prácticas de los docentes, y para enriquecer y diversificar las propuestas de enseñanza. Una herramienta para dar continuidad al proceso de acompañamiento con los equipos directivos.

Al mismo tiempo, pretende orientar las prácticas de supervisión de los equipos directivos en su tarea de observación, seguimiento y orientación de las clases. La totalidad de estos procesos implican cambios que no son lineales ni inmediatos, y cuyos logros se observarán a mediano y largo plazo.

Para que la gestión curricular acontezca en las instituciones educativas, es fundamental que los equipos de conducción puedan conocer e interrogar los contextos donde desarrollan su actividad, de modo de organizar el proyecto institucional, decidir acciones y llevarlas a cabo con el colectivo docente, y finalmente evaluarlas para garantizar los propósitos formativos del nivel.

La presencia de los directores en el aula junto al acompañamiento de los docentes en los procesos de enseñanza, permitirá generar las condiciones necesarias para que los aprendizajes se produzcan, los diseños curriculares guíen las provisiones didácticas de los docentes, las evaluaciones se realicen en función de lo que se enseña, y garantizar las mejores trayectorias educativas de los estudiantes.

Esto supone que los docentes puedan trabajar en conjunto, asesorados por un equipo directivo convencido de que el sentido de la escuela secundaria se define otorgándole centralidad a la enseñanza.

Mg. Claudia Bracchi
Directora Provincial de Educación Secundaria

INTRODUCCIÓN

LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y LOS DISEÑOS CURRICULARES

La implementación de la Ley Provincial de Educación 13.688 conlleva la obligatoriedad del Nivel Secundario para todos los habitantes de la provincia. La real y efectiva implementación de la obligatoriedad desafía al conjunto de actores del sistema educativo a generar las condiciones materiales y simbólicas que posibiliten inscribirse en la Escuela Secundaria, aprender, permanecer y egresar.

La Ley Provincial de Educación no sólo establece la obligatoriedad del Nivel sino que afirma, además, que “El Nivel de Educación Secundaria define sus diseños curriculares, en articulación con los diferentes Niveles y Modalidades conforme lo establece la presente Ley”.

Así, los diseños curriculares deben “Garantizar prácticas de enseñanza que permitan el acceso al conocimiento a través de las distintas áreas, campos y disciplinas que lo integran y a sus principales problemas, contenidos y métodos, incorporando a todos los procesos de enseñanza, saberes actualizados como parte del acceso a la producción de conocimiento social y culturalmente valorado, para comprender y participar reflexivamente en la sociedad contemporánea.”

La creación e implementación de políticas curriculares universales acorde a estos lineamientos requiere de la participación activa de docentes, equipos directivos y supervisores/as quienes, como agentes del Estado, promueven la materialización de estas políticas en cada distrito, en cada escuela, en cada aula, imprimiéndoles sus “marcas”, sus anhelos y sus posicionamientos que siempre son políticos.

La producción de las mejores condiciones para el aprendizaje, permanencia y egreso de jóvenes y adultos en la Escuela Secundaria supone una serie de cambios en varios aspectos que implican a las prácticas cotidianas de las escuelas.

Por esta razón, en los últimos años se han llevado adelante una serie de transformaciones organizativas y curriculares que tienden a mejorar el funcionamiento de la Escuela Secundaria.

La escritura e implementación de los diseños curriculares correspondientes a las materias y orientaciones de la Escuela Secundaria constituye un punto de acuerdo y partida para impulsar el cambio en las prácticas de enseñanza y consolidar aquellas que ya se han transformado. Sin embargo, la sola

existencia de los diseños curriculares no basta. Es necesario al mismo tiempo un trabajo sostenido en el seguimiento y supervisión de los mismos que colabore en su difusión, apropiación e implementación, además considere la necesaria contextualización y especificación curricular que atienda a las particularidades y necesidades de sus estudiantes y sus comunidades.

Los equipos directivos

De acuerdo al Marco General de Política Curricular, “Los Equipos Directivos de las escuelas secundarias tienen un rol central en este proceso de implementación y contextualización de los Diseños Curriculares. Para desarrollar estas acciones es preciso que habiliten espacios de diálogo y reflexión sobre estos documentos, favoreciendo la construcción de acuerdos que den lugar a una práctica institucional coherente y articulada. Esta tarea es fundamental al definir colectivamente el proyecto educativo.”

La supervisión de planificaciones y el acompañamiento son instancias donde el asesoramiento del Equipo Directivo resulta importante para orientar la toma de decisiones cotidianas para la enseñanza. Mediante observaciones de clase, lectura de carpetas, análisis de planificaciones, entre otras acciones, el director puede acompañar y supervisar la apropiación que los docentes hacen del diseño y también la propuesta que desarrollan y su concreción en la enseñanza.

Del mismo modo, el seguimiento de las producciones de los estudiantes ofrece al Equipo Directivo indicadores valiosos para conocer mejor el trabajo áulico.

Las disciplinas diversas en que se forman tanto directivos como docentes y necesariamente coexisten en la Escuela Secundaria, implica que el directivo deba orientar, asesorar y supervisar a docentes no integrados a su campo de formación. Sin embargo, esta diferencia no debe constituirse en un obstáculo para llevar adelante la implementación de los diseños curriculares y la supervisión de los mismos.

Por estos motivos, la Dirección Provincial de Educación Secundaria ha elaborado con el Equipo de Gestión Curricular el presente documento, cuya intención es aportar elementos concretos a los equipos directivos para la orientación y supervisión de la enseñanza de las distintas áreas y materias.

Este documento no reemplaza de ninguna manera la lectura de los Diseños Curriculares; se propone explicitar cuestiones a tener en cuenta al momento de orientar y supervisar las clases, las producciones de los estudiantes, la planificación de los profesores, el trabajo de los departamentos de integración curricular.

El propósito de este material es realizar aportes para los equipos directivos de las Escuelas Secundarias de la Provincia de Buenos Aires en su rol de asesores de los docentes. Comprende una serie de orientaciones y recomendaciones sobre algunas prácticas de enseñanza de cada una de las materias comunes, a las que debe tender la enseñanza y progresivamente se espera materializar en las aulas.

En el siguiente apartado, se desarrollan ideas respecto de las líneas generales que contiene cada grupo de materias.

Aspectos comunes en clases y carpetas

Los diseños curriculares de las distintas materias son el fruto de extensos debates y consensos con el objetivo de reducir las contradicciones de las orientaciones de enseñanza para profesores y directivos. Por ello es que en los diseños curriculares pueden hallarse aspectos comunes al conjunto de materias que deben estar presentes en las planificaciones de los profesores. También se explicitan ciertos acuerdos acerca de aquellas cuestiones que no deberían aparecer en planificaciones y en actividades de aula.

A continuación se describen los aspectos que deben estar presentes en cada materia.

- Aulas donde el profesor está junto a sus estudiantes discutiendo o conversando aspectos de la materia que pueden vincularse con situaciones cotidianas.
- Estudiantes que leen, escriben y hablan acerca de los temas planteados en cada materia.
- Profesores que planifican o llevan adelante actividades que implican el uso de nuevas tecnologías en función de las orientaciones didácticas propuestas.
- Evaluaciones donde los estudiantes no se centran sólo en temas de la disciplina sino donde pueden dar cuenta de cómo resuelven los problemas y narrarlo para otros.
- Carpetas donde los estudiantes resuelven problemas, vuelcan sus opiniones, anotan sus observaciones o incluso escriben un relato considerado pertinente (más allá de que la materia no sea Prácticas del Lenguaje).
- Docentes que clarifican en todo momento la relación entre cada uno de los temas enseñados y el conjunto de la materia, para que los estudiantes sepan por qué estudian lo que estudian.
- Aulas que comuniquen mediante carteles o carteleras los resultados de las investigaciones que emprenden los estudiantes y toda información que dé cuenta de los procesos de enseñanza en las distintas materias.

LA VISIÓN DE LAS MATERIAS DE CIENCIAS NATURALES

El enfoque de enseñanza de las materias vinculadas a Ciencias Naturales en la Escuela Secundaria se afirma en la noción de alfabetización científica y tecnológica. Como se ha explicitado en los diseños curriculares, “La alfabetización científica constituye una metáfora de la alfabetización tradicional, entendida como una estrategia orientada a lograr que la población adquiera cierto nivel de conocimientos de ciencias y de saberes acerca de la ciencia. Estos conocimientos constituyen herramientas para comprender, interpretar y actuar sobre los problemas que afectan a la sociedad y participar activa y responsablemente en ella”. (Diseño curricular para la Educación Secundaria, DGCYE).

Desde este punto de vista se entiende que las ciencias son actividades contextualizadas social e históricamente, y sus resultados y conclusiones parciales, provisionales y cambiantes.

Esto significa que la imagen de ciencia que se pretende transmitir corresponde al de una actividad humana y humanizante. El estudiante debe poder interpretar los procesos y resultados de la actividad científica como respuestas de los hombres y las mujeres a problemas acontecidos en cada tiempo histórico. Respuestas que pueden ser perfeccionadas, complementadas o contradichas en épocas posteriores.

Los desafíos que se presentan a los estudiantes en estas materias se vinculan con esta concepción general y apuntan a formar personas comprometidas con su realidad y con la posibilidad de transformarla, pudiendo tomar las decisiones ciudadanas que les competa mediante la formación científico-técnica adquirida en la escuela. Por esta razón los problemas y temáticas que se plantean se han seleccionado sobre la base de su relevancia y actualidad, y son abordados de modo que puedan ser puestos en relación con problemáticas cotidianas y complejas, para cuya resolución son importantes los conocimientos que las ciencias construyeron durante la historia.

La educación en ciencias, particularmente en la Escuela Secundaria, se ha centrado tradicionalmente en torno a un programa de contenidos “canónicos” tomados del ámbito académico, dispensados en clases teóricas magistrales, clases de laboratorio (en las que el estudiante se familiariza con aparatos, drogas y procedimientos para comprobar las ideas formuladas en la clase teórica), y clases de resolución de problemas (para practicar los razonamientos y aplicaciones del tema). Esta aproximación a las ciencias ha provocado aprendizajes pobres y un extrañamiento de los jóvenes respecto de las Ciencias Naturales. Por esta razón, se insiste en la importancia de entender que el trabajo acerca de

los objetos propios de las Ciencias Naturales, será a partir de lo que se denomina “ciencia escolar”. Es decir, un paso intermedio entre la concepción ingenua de la realidad que construimos cotidianamente sobre los fenómenos del mundo natural y la mirada que la “ciencia erudita” ha construido en su desarrollo.

De este modo, se espera que los estudiantes incorporen nociones y términos científicos, y también duden, pregunten, definan, reflexionen, argumenten, discutan, escriban a partir de los problemas que se presenten en las clases o traigan a dichas clases.

En los diseños curriculares se han explicitado tres ámbitos de acción que deben acompañar y estar presentes durante el tiempo que se trabaje con los contenidos de las ciencias. Esta indicación no es arbitraria sino que se halla vinculada con las actividades que los hombres y mujeres hacedores de ciencia desarrollan cotidianamente como miembros de una comunidad, hablar, leer y escribir en ciencias, trabajar con problemas, construir y utilizar modelos.

INDICACIONES ACERCA DE LAS MATERIAS DE CIENCIAS NATURALES (1° AÑO)

No a una ciencia que no sea trasladable a situaciones cotidianas que se les presentan a los estudiantes en su vida diaria y con contenidos enciclopédicos, con verdades indiscutibles surgidas del “método”, a partir del trabajo de un selecto grupo de personas: los científicos.

Sí a una visión de la ciencia como actividad humana, social, relacionada con el contexto socio-histórico y cultural, y con un enfoque que contemple la relación CTS (Ciencia, Tecnología y Sociedad), que se aprende mediante las observaciones personales y grupales y la incorporación gradual de teorías.

No al uso y aprendizaje de largas listas memorizadas de nombres poco significativos para describir sistemas naturales.

Sí a trabajos en el aula que incorporan descripciones y análisis de fenómenos simples a través de teorías y observaciones personales y grupales.

No a prácticas de aula en donde las clasificaciones de sistemas y organismos se imponen desde el libro hacia los objetos a estudiar por encima de los razonamientos.

Sí a un pasaje gradual del uso de lenguaje coloquial a un lenguaje preciso para la descripción de los fenómenos.

No al uso de un “libro de base”, sin utilizar las TICX, ni variedad de fuentes, documentos, etcétera.

Sí a la utilización de bibliografía variada, documentos, textos diversos, cuadernos de campo o de laboratorio y un uso adecuado y variado de las TICX.

No a la inclusión de contenidos que sólo se fundamentan en una tradición de enseñanza que establece que “sin estos saberes previos no puede enseñarse lo del diseño curricular.”

Sí a profesores y estudiantes que, a partir de las propuestas de trabajo y sus contenidos, buscan ejemplos y problemas de ciencias en problemas cotidianos.

No a profesores que llevan a los estudiantes al laboratorio para “corroborar leyes o principios, en prácticas con estudiantes “pasivos” y guías de laboratorio rígidas. No a un laboratorio en donde solo hay técnicas y no hay problemas a resolver.

Sí a profesores que llevan a sus estudiantes al laboratorio para poder indagar si una hipótesis hecha en el aula es correcta a partir de una experiencia. Sí a un laboratorio en donde gradualmente los estudiantes diseñan las experiencias que creen necesarias para resolver los problemas que plantea el profesor.

INDICACIONES ACERCA DE FÍSICO-QUÍMICA (2° Y 3° AÑO)

No a planificaciones o propuestas de aula que separen las unidades según contenidos de física o de química, respondiendo exclusivamente a la lógica de las disciplinas y atendiendo a divisiones académicas que no facilitan los aprendizajes.

Sí a profesores que planifican secuencias didácticas que articulan nociones de físico-química como se encuentra propuesto por los diseños curriculares, y brindan así una visión global de los fenómenos naturales.

No al trabajo con leyes abstractas que con poca referencia a lo observable se convierten en objetos de estudio por sí mismos, más que en herramientas descriptivas o explicativas.

Sí al trabajo con modelos e hipótesis y a la introducción de la matemática para la descripción de variables químicas y físicas que permitan desarrollar en los estudiantes, nuevas estrategias para abordar los problemas.

No a las prácticas en el aula que promueven que los estudiantes aprendan “perfectamente” los modelos atómicos o las leyes de la electricidad, pero que no puedan realizar un modelo acerca de cómo funciona la instalación eléctrica de su aula.

Sí a docentes que plantean situaciones que hacen que los estudiantes usen modelos científicos y creen modelos propios para dar cuenta de situaciones cotidianas.

No a estudiantes que solo conozcan la enunciación de leyes y principios de la física y la química respecto de la energía, pero que no puedan utilizar sus nociones para tomar decisiones o dar opiniones al respecto.

Sí a estudiantes que puedan argumentar sobre las ventajas e inconvenientes que plantea la obtención de energía necesaria para los procesos de desarrollo a partir de la interpretación de los fenómenos químicos y físicos que dichos procesos requieren.

No a profesores de ciencias que creen que hablar, leer y escribir son actividades propias de prácticas del lenguaje y que por lo tanto reservan el uso del lenguaje científico para sus lecciones o las evaluaciones.

Sí a profesores que leen textos frente a sus estudiantes en diversas ocasiones y con distintos motivos, y que promueven la escritura y la lectura de diversos materiales para visualizar los procesos que atraviesa un lector al trabajar un texto de fisicoquímica con la intención de conocerlo y comprenderlo.

INDICACIONES ACERCA DE BIOLOGÍA (2º A 4º AÑO)

No a una visión dogmática de la biología como ciencia atemporal y lejana a lo cotidiano.

Sí a una biología relacionada con la realidad y lo cotidiano, y entendida como resultado de un producto social, en relación con el contexto social e histórico y las necesidades que de ellos surgen.

No a una serie de contenidos biológicos enciclopédicos, secuenciados sin un criterio claro, o de acuerdo a “el libro de texto.”

Sí a una secuenciación, jerarquización y organización de contenidos biológicos cuyo criterio se relaciona con el contexto y las necesidades del grupo.

No a clases con listas y enumeraciones de nombres complejos a memorizar mecánicamente.

Sí a clases que trabajen situaciones problemáticas reales y representativas para los estudiantes (salud, enfermedades, nutrición, deportes, biotecnología, etc.) y que valoren la Biología como herramienta para la mejora de la calidad de vida y del uso responsable de la biotecnología y los avances en la materia.

No a modelos de procesos biológicos únicos que confundan, que se presenten como deterministas y asumidos como una realidad.

Sí al uso de diferentes modelos que representen y permitan comprender los procesos biológicos.

No al abordaje de los seres vivos vistos como suma de “aparatos” y órganos no relacionados entre sí.

Sí a un tratamiento y análisis sistémico de los seres vivos, con interacciones entre los sistemas y subsistemas que los componen.

No a una explicación de los seres vivos sin relaciones entre ellos y por separado del ambiente en que viven e interactúan.

Sí al estudio y análisis de los diferentes sistemas biológicos en íntima relación con el ambiente en que se desarrollan.

No a experimentos que se presenten sobre el final de cada unidad para corroborar que el docente y/o el libro “tenían razón”, o al escaso uso de actividades experimentales.

Sí al uso de actividades experimentales en distintos momentos de la clase y al uso de materiales de diversa índole.

LA VISIÓN DE LA MATERIA MATEMÁTICA

La enseñanza de la matemática en la Escuela Secundaria se propone que los estudiantes adquieran nociones y conceptos que les permitan abordar problemas cotidianos mediante nuevas formas de pensamiento que resulten útiles para interpretar el mundo con una mirada abierta. Se busca además generar respuestas creativas a problemas. El profesor ha de diseñar propuestas de trabajo de acuerdo a estos objetivos.

“Este acercamiento deberá tener en cuenta que el pensamiento matemático se estructura de manera gradual desde los primeros años y atraviesa diferentes etapas. Esta evolución hace posible la conceptualización, abstracción y simbolización propias del pensamiento matemático.” (Diseño Curricular Matemática Segundo año).

A pesar de que la matemática escolar difiere del trabajo científico, en el aula se pueden y deben vivenciar el estilo y las características de la tarea que realiza la comunidad matemática. Por ello se presenta a la disciplina como un quehacer posible para todos. Educar matemáticamente no consiste en enseñar a partir de exposiciones teóricas para luego solicitar a los estudiantes la resolución de ejercicios y problemas. Para que los alumnos asuman un rol activo, es necesario generar un clima de confianza en su propia capacidad y de respeto por la producción grupal.

Para hacer Matemática en la escuela es ineludible resolver problemas, aunque esta actividad no se considera suficiente en sí misma. Los problemas son los que le dan sentido a la Matemática. La descontextualización de los resultados obtenidos es lo que permite generalizar y realizar transferencias pertinentes. En la resolución de problemas es necesario:

- la reflexión sobre lo realizado;
- la comparación de los distintos procedimientos de resolución utilizados;
- la puesta en juego de argumentaciones acerca de la validez de los procedimientos seleccionados y las respuestas obtenidas, junto a la intervención final del docente para mostrar las relaciones entre lo construido y el saber matemático, a fin de formalizar el conocimiento construido por el estudiante.

Cuando se habla de problemas no se hace referencia a la ejercitación que aplica conceptos adquiridos a situaciones repetidas, sino a una situación en la que el estudiante pone en juego conocimientos que ya posee, los cuestiona y los modifica generando nuevos conocimientos. En este sentido, por

ejemplo, la “propiedad distributiva” y los “casos de factoro” no deben confundirse con un tema de aprendizaje en sí mismo, repitiendo ejercicios de aplicación, sino como herramientas para resolver problemas matemáticos.

Tampoco se consideran problemas las actividades que solo dan lugar a la aplicación de los conceptos explicados con anterioridad en forma abstracta. Un problema es tal si permite la búsqueda de soluciones, el planteo de hipótesis, la discusión sobre distintas estrategias.

El uso de la calculadora es un contenido del diseño curricular al igual que lo son otras nociones propias de la matemática que deben aprenderse desde 1° año y ser visualizado a favor de la construcción del cálculo y no como un obstáculo. A veces suele afirmarse que “el cálculo manual escrito enseña a pensar”, haciendo una valoración negativa de la tecnología al considerarla un elemento nocivo para el aprendizaje de los estudiantes.

El Ciclo Superior de la Secundaria presenta a los estudiantes la oportunidad de profundizar contenidos matemáticos previos, analizarlos desde el punto de vista formal de la matemática como ciencia, al mismo tiempo que amplía el espacio de construcción de nuevos conceptos. En este ciclo, la formalización debe valorarse como herramienta de comunicación en el ámbito de la matemática, y no como el punto de partida de la construcción de los conceptos.

Se espera que los temas sean abordados de tal forma que los estudiantes puedan dar sentido a las estrategias Matemática utilizadas en contraposición al uso de estrategias de forma mecánica. Por ello no se propondrán actividades donde se confundan reglas con contenidos. Las estrategias y reglas necesarias para resolver problemas deben ser la conclusión de un trabajo matemático.

INDICACIONES ACERCA DE MATEMÁTICA (1° A 6° AÑO)

No a enseñar a partir de exposiciones teóricas, para luego solicitar a los estudiantes la resolución de ejercicios y problemas que sean aplicación mecánica o irreflexiva de lo expuesto.

Sí a plantear problemas que permitan a los estudiantes la elaboración de conjeturas, búsqueda y construcción de herramientas y conceptos matemáticos.

No a un aula donde sólo algunos estudiantes resuelven problemas matemáticos mientras otros copian los resultados.

Sí a un clima colaborativo y en equipo donde la tarea se siente accesible a todos y donde los estudiantes confían en sus posibilidades de hacer matemática.

No a resolver problemas como aplicación de temas ya “explicados” o técnicas ya “ejercitadas”.

Sí a la resolución de problemas propiciando la reflexión sobre lo realizado; la comparación de los distintos procedimientos de resolución utilizados, la puesta en juego de argumentaciones acerca de la validez de los procedimientos utilizados y las respuestas obtenidas y la intervención final del docente para que muestre las relaciones entre lo construido y el saber matemático y formalice el conocimiento construido por el estudiante.

No a ver en el uso de la calculadora un obstáculo para el aprendizaje matemático. No debe instaurarse la idea que el cálculo manual escrito “enseña a pensar” haciendo una valoración negativa de la tecnología pensándola como elemento nocivo para el aprendizaje de los estudiantes.

Sí al uso de la calculadora como un contenido a aprender desde 1° año que debe ser visualizado a favor de la construcción del cálculo y dominio de estimaciones.

No a largas listas de ejercicios repetitivos donde la estrategia de resolución es la misma o simplemente se aplica la misma regla a distintos números.

Sí a problemas que se puedan abordar de distintas formas, analizando posibles errores, respuestas variadas, múltiples soluciones o inexistencia de ellas y de este modo requieran de un aporte estratégico por parte de los estudiantes para validar respuestas.

No a extensos ejercicios de operatoria con fracciones cuyos denominadores son inusuales tanto en situaciones cotidianas como dentro de la propia disciplina matemática.

Sí a cálculos con fracciones que permitan ser pensados mediante equivalencias de uso frecuente y de esta manera se construya el concepto de número racional.

No a proponer actividades de aplicación de reglas otorgándoles la jerarquía de contenidos, como por ejemplo ejercicios con enunciados del tipo “resolver aplicando la propiedad distributiva”, “sacar factor común y resolver”.

Sí a trabajar ejercicios y problemas que promuevan la búsqueda de estrategias y reglas necesarias para resolverlos si la situación lo requiere. Sí a incorporar estrategias que deben ser la conclusión de un trabajo matemático.

LA VISIÓN DE LAS MATERIAS DE CIENCIAS SOCIALES

Las Ciencias Sociales en la Escuela Secundaria deben ser entendidas desde la perspectiva de que estas ciencias se han desarrollado para la comprensión de la sociedad y la cultura de la que los jóvenes participan a través de estudios de caso e investigaciones escolares, de la apertura a la discusión política en el trabajo con la comunidad.

El tiempo y el espacio escolar deben ser repensados para posibilitar el trabajo de campo, las tareas de investigación y la realización de charlas y debates con diversos actores del sistema vinculados a los problemas que resulten relevantes para el trabajo escolar.

“La enseñanza de las Ciencias Sociales está orientada por determinados marcos referenciales que han sido seleccionados con la intención de organizar el enfoque de la enseñanza al considerar:

- las relaciones de producción y poder como organizadoras de la vida social;
- la problematización acerca de cómo distintas relaciones de producción y poder fueron modificando y materializando espacio-temporalmente determinados órdenes económicos, políticos y culturales de diferentes espacios, pueblos y civilizaciones de la humanidad;
- la realidad social como un complejo de espacio/tiempo y naturaleza/cultura, propiciando un modo de abordaje que permita alcanzar el objetivo de que los estudiantes puedan captar regularidades, cambios y continuidades en las sociedades y sus problemáticas sociales, territoriales y ambientales;
- la interdependencia entre los fenómenos sociales. La necesidad de reconocer que las formas en que un fenómeno se vincula con otros (relaciones, interdependencias) son también contenidos;
- la explicación de la realidad social teniendo en cuenta causas múltiples. El trabajo a partir de ideas científicas que permitan a los estudiantes superar cualquier tipo de determinismos y reduccionismos de carácter económico, ambiental, cultural, social y hasta étnico de los fenómenos sociales que se analizan;
- la explicación de la realidad social anclada sustantivamente en explicaciones e interpretaciones legítimas para las Ciencias Sociales contemporáneas. Esta cuestión no refiere sólo a comprender el “funcionamiento” de distintos órdenes sociales para distintos espacios y sus sociedades, sino también a acercarse a las implicancias y a las transformaciones del conocimiento científico. Ello considerando el modo en que el mismo actúa como referente e instancia dialógica para la construcción de los saberes escolares.”(Diseño Curricular Ciencias Sociales, DGCYE).

INDICACIONES ACERCA DE CIENCIAS SOCIALES (1° AÑO)

No al uso del material cartográfico como sinónimo del espacio geográfico y no a la concepción del límite geográfico como eterno y pre-establecido.

Sí a las descripciones y análisis de los espacios geográficos teniendo en cuenta los procesos de cambio y continuidad.

No a las explicaciones de la realidad social basadas en el sentido común o la opinión común.

Sí a la resolución de situaciones problemáticas aplicando teorías y conceptos académicos trabajados en la clase.

No al tratamiento de la historia en una sola dimensión espacial, unicausal, desprovista de las voces de sus protagonistas y estructurada a partir de una única posición historiográfica.

Sí al tratamiento de la multiescalaridad, multicausalidad, multivocidad y multiperspectividad.

No al uso de cronologías y descripciones geográficas detalladas como sinónimo de enseñanza de las ciencias sociales.

Sí al uso de periodizaciones que integren una selección de contenidos que articulen el tratamiento del cambio y la continuidad, la diacronía y la sincronía, el pasado y el presente.

INDICACIONES ACERCA HISTORIA (2° A 5° AÑO)

No a las extensas exposiciones donde los estudiantes permanecen pasivos con pocas oportunidades de participar activamente.

Sí a la existencia de un diálogo constante entre el profesor y los estudiantes, referido al tema de estudio del día. Este diálogo debe poner en circulación los conocimientos de historia que brinda el profesor con los trabajados en los materiales de estudio y las interpretaciones de los estudiantes.

No a las actividades de enseñanza a las que no se les reconocen cualidades pedagógicas legítimas, a pesar de encontrarse medianamente difundidas (por ejemplo, acrósticos, crucigramas u otros similares).

Sí a un trabajo permanente sobre las prácticas de lectura y escritura de variedad de textos y particularmente de aquellos propiamente considerados históricos. Es deseable que el profesor sepa dar cuenta de la posición de cada autor trabajado o del origen de las fuentes testimoniales, literarias, periodísticas, audiovisuales, otras.

No al tratamiento de la historia en una sola dimensión espacial, unicausal, desprovista de las voces de sus protagonistas y estructurada a partir de una única posición historiográfica.

Sí al tratamiento de la multiescalaridad, multicausalidad, multivocidad y multiperspectividad.

No a la manipulación del recorte cronológico de los diseños curriculares.

Sí al respeto por el punto de partida y el punto de llegada del recorte cronológico de los diseños curriculares.

INDICACIONES ACERCA DE GEOGRAFÍA (2º A 5º AÑO)

No al desarrollo de conocimientos de tipo físico-natural como un contenido separado del tratamiento, por ejemplo, de problemas ambientales de una sociedad determinada.

Sí al abordaje de aspectos físico-naturales integrados al tratamiento de problemas ambientales. Lo físico-natural en geografía toma significatividad si se lo enseña en relación con problemáticas de la sociedad (contaminación, polución, agrotóxicos, apropiación de recursos, entre otros). Por ello es necesario que los equipos directivos consulten a los profesores a cargo de la materia sobre cuál es el tema ambiental en el que se desarrollan los contenidos clásicamente reconocidos como físico naturales. por ejemplo, los fenómenos ligados al vulcanismo, los perfiles de los suelos y sus cualidades ecológicas, la creciente e inundación provocada por los ríos, los biomas, entre otros.

Sí a los estudios de caso, los planteos didácticos de carácter problemático, la presentación de pequeños proyectos de investigación escolar, los debates entre los estudiantes y entre los estudiantes y el profesor, entre otras estrategias, que fortalezca la palabra de los profesores y los estudiantes.

No a las actividades de enseñanza donde no se reconocen cualidades pedagógicas legítimas, a pesar de encontrarse medianamente difundidas (por ejemplo, acrósticos, crucigramas u otros similares).

Sí a un trabajo permanente sobre las prácticas de lectura y escritura de variedad de textos.

No a inventarios de accidentes geográficos, capitales de provincias y países que requieran de estrategias de aprendizaje sólo memorísticas por parte de los estudiantes.

Sí a la enseñanza y aprendizaje de aquellos (las capitales, la cantidad de habitantes, etc.) cuando aparecen con un significado relevante y en el contexto de una estrategia que promueva aprendizajes comprensivos y holísticos.

No a la enseñanza de territorios, ambientes y lugares que remitan sólo a una variable de análisis (por ejemplo: sólo demográfica, sólo económica, sólo natural, otras).

Sí a la enseñanza de territorios, lugares o ambientes cuando éstos impliquen considerar al menos dos variables de análisis para su estudio. (Para la explicación de un fenómeno de modo multicausal, debe seleccionarse más de una variable).

No al tratamiento de problemáticas territoriales y ambientales que desconsideren las voces de los diferentes actores y sujetos sociales (sociedad civil y política y estado) que pudieran participar de ellas.

Sí al estudio de problemas territoriales y ambientales considerando niveles de análisis diferentes (económico, social y cultural), y escalas geográficas diferentes (múltiples escalas del tipo local/nacional/continental/global).

No a la enseñanza de la geografía mediante regiones “en sí mismas” sin vincularlas con otros espacios que pueden ser locales, nacionales, continentales y globales.

No al empleo de mapas sólo a los fines de localizar sitios o lugares, o bien sin intervenir en la producción de los mismos utilizando el lenguaje y las técnicas cartográficas más avanzadas.

Sí a la utilización de mapas que presenten todas sus posibilidades, de carácter topográfico y principalmente los de carácter temático. (Los mapas elaborados por los estudiantes pueden sintetizar mediante el lenguaje simbólico cartográfico fenómenos de tipo diacrónico y sincrónico, e inaugurar una nueva simbología con acuerdo entre los estudiantes y los estudiantes y el profesor).

No al análisis de situaciones problemáticas relacionadas con la geografía social y política en donde no se examina el tipo de estado (bienestar, neoliberal, posneoliberal) con diferentes grados de profundidad.

Sí al análisis de diferentes tipos de estado (de bienestar, neoliberal, posneoliberal) durante los últimos cincuenta años en la argentina y el mundo, para el análisis de los fenómenos que son típicos de la geografía social y política.

Sí a la diversidad de fuentes provenientes de la cultura visual; es decir, del tratamiento de imágenes en el más amplio de los sentidos. Por ejemplo, visionado de fragmentos de documentales, películas, fotografías, imágenes satelitales, entre otras.

LA VISIÓN DE LAS MATERIAS DE FORMACIÓN POLÍTICA/CIUDADANA

Esta materia ha sido diseñada para incluir saberes socialmente productivos, prácticas e intereses de los jóvenes y que puedan ser convertidos y sistematizados en tanto objeto de conocimiento, a partir de los contenidos de enseñanza. Por ello parte de un enfoque de derechos, que proyecta un ejercicio crítico y activo de la ciudadanía (en la escuela y desde la escuela), entendiendo “ciudadanía” como construcción socio-histórica y como práctica política.

La materia organiza el análisis teórico-práctico planteado a partir de tres conceptos estructurantes: contextos socio-cultural, sujetos y ciudadanía. Es en la articulación de estos tres conceptos donde debe ubicarse el análisis de la ciudadanía como práctica. La vinculación entre los mismos puede comprenderse a través de tres preguntas posibles de aplicarse al análisis de situaciones concretas:

¿Quiénes son los sujetos que intervienen en esta situación y cómo se relacionan?

¿En qué contexto sociocultural (político, económico u otro) se produce esta situación/relación entre sujetos? ¿Qué posiciones/roles ocupan estos sujetos dentro de ese contexto y en esta situación?

¿Cuáles son las posibilidades de ejercicio de la ciudadanía de estos sujetos en este contexto socio-cultural para esta situación?

No es una materia acerca de las “problemáticas adolescentes” tal como las identifican y definen algunos adultos, sino una materia donde se parte de intereses/temas/problemas que identifican y definen los jóvenes, para comprender y aprender cómo éstos se relacionan con los contextos socio-culturales en los que se producen y desarrollan, y especialmente, cómo es posible intervenir en ellos (mediante la capacidad de hacer que todos tienen) a partir del ejercicio de prácticas de ciudadanía.

Para ello el diseño curricular de Construcción de Ciudadanía propone como metodología de trabajo la elaboración, puesta en práctica y evaluación de proyectos entre docentes y estudiantes, a partir de los intereses, problemas, saberes y propuestas de estos últimos. Construcción de Ciudadanía es una materia no graduada para los tres primeros años de escolaridad secundaria, por lo cual las propuestas de trabajo pueden reunir a los estudiantes según los intereses, preocupaciones y saberes que tengan en común o acuerden abordar, trascendiendo su año de escolaridad o curso.

Para la materia de 4º año (Salud y Adolescencia) la perspectiva prescripta por el Diseño Curricular es la de la Educación Sexual Integral, es decir pensar la sexualidad incluyendo factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales. Hablar de sexualidad es hablar también de derechos tales como el derecho al placer sexual y el derecho a la atención de la salud sexual.

De manera análoga la materia exige una conceptualización crítica de la salud y los procesos de salud-enfermedad como productos sociales, históricos, culturales. Por ello, además de pensar las enfermedades, en términos de riesgos y peligros se hace también necesario pensar sobre las mejores maneras de establecer vínculos, sobre la amistad, sobre los sentimientos, sobre el amor y los modos de cuidarse y de cuidar a los demás. Al mismo tiempo, poner a disposición la información y los elementos de análisis que permitan al joven reconocer, exigir y fundamentar el acceso a la salud como un derecho.

En relación a los proyectos:

- deben contar con objetivos claros, explícitos y consensuados entre docentes y estudiantes;
- se ubicarán en uno de los ámbitos propuestos por el Diseño. Los mismos son espacios sociales de construcción de ciudadanía que se recortan para su abordaje en un contexto de aula. Son los siguientes: Ambiente, Arte, Comunicación y Tecnologías de la Información, Estado y Política, Identidades y Relaciones Interculturales, Recreación y Deporte, Salud Alimentación y Drogas, Sexualidad y Género, Trabajo. La tarea de ubicar el tema/problema en uno de estos ámbitos será coordinada por el docente;
- deben propender a la participación activa de todos los estudiantes en los procesos de planificación, organización y evaluación de la propuesta de trabajo.

Es conveniente que sean evaluados en las diferentes etapas de su desarrollo, para evitar que la evaluación sea leída como algo que debe hacerse al final, sólo para cerrar el trabajo realizado. La evaluación es sobre el proceso de trabajo conjunto, sobre el desempeño de los sujetos en relación con el proyecto y con el proceso colectivo.

Pueden ser compartidos y comunicados trascendiendo lo exclusivamente escolar hacia la comunidad, ya que las prácticas ciudadanas que se enseñan y se aprenden en esta materia, se desarrollan vinculando todos los espacios en que actúan los sujetos.

En el Ciclo Superior la formación en ciudadanía se centra en la práctica política. El diseño de Política y ciudadanía de 5to año prescribe un tratamiento general de lo político, la política, estado, gobierno, democracia, participación, acción y derechos humanos. Se analizan los derechos civiles, sociales y políticos y las demandas sociales que dieron lugar a las conquistas de los mismos. El diseño de Trabajo y Ciudadanía, correspondiente al 6to año, tiene como eje el vínculo entre la ciudadanía, el trabajo y la juventud y se estructura, por lo tanto, en torno a los conocimientos sobre la posición del trabajador y el mundo del trabajo.

En ambas materias se debe propiciar:

- el fomento del diálogo y el tratamiento de contenidos relacionados explícitamente con los derechos humanos, las responsabilidades y las relaciones sociales que rigen la vida social en un Estado democrático;
- la existencia de un proyecto áulico que parta del enfoque de derechos y garantice una participación activa de los estudiantes en el abordaje de los contenidos. Los proyectos deberían

propender a la problematización y al análisis de los procesos de construcción de la ciudadanía en los cuales los sujetos de acción política hayan sido o sean trabajadores y/o jóvenes y/ o estudiantes;

- la inclusión de saberes y valores comunitarios, etarios, étnicos, de género que supongan el respeto por la diversidad y la valoración de sus prácticas;
- la utilización por parte del docente de herramientas teórico-metodológicas provenientes de diversos campos disciplinarios de las ciencias sociales (como la sociología, la economía, la ciencia política, la historia, la antropología y el derecho) que permitan el análisis crítico respecto de las condiciones históricas, económicas, sociales, políticas y culturales que posibilitan la emergencia del poder y de las resistencias. Se trata del conocimiento de los mecanismos de legitimidad del poder, no solamente a nivel macro (del Estado y la sociedad), sino también en los microescenarios de la familia, la escuela, los grupos de pares, la comunidad o los lugares de trabajo, entre otros espacios sociales;
- el fomento de la lectura y el análisis de textos científicos de mediana complejidad, así como de materiales audiovisuales donde se pongan en juego discursos en los cuales los estudiantes puedan reconocer y distinguir distintos tipos de lenguaje, símbolos, corrientes de pensamiento, tradiciones políticas, discursos hegemónicos, demandas por la exigibilidad de derechos de jóvenes y trabajadores, etcétera;
- la problematización y el análisis crítico de los mecanismos de construcción de legitimidad del poder, y de las modalidades de participación y organización política en diversos contextos socio-culturales y en distintos tiempos históricos;
- la utilización de estudios de casos, fuentes documentales, películas, artículos periodísticos, que permitan investigar y discutir sobre el respeto, la expansión y la violación de derechos civiles y políticos y sobre la relación jóvenes/trabajo/ciudadanía.

INDICACIONES ACERCA DE CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA (1° A 3° AÑO)

No es una materia al estilo “Formación Moral y Cívica” o “Educación Cívica”, las que tradicionalmente solían consistir en la definición y el abordaje de ciertas nociones de ciudadanía y estado a partir de un único relato o partiendo de situaciones hipotéticas.

Sí se debe partir de saberes, prácticas e intereses que motiven a los jóvenes, que los impulsen a construir uno o más proyectos colectivos y que, a su vez, éstos puedan ser convertidos en contenidos de enseñanza y aprendizaje. Los proyectos deben enmarcarse en el respeto a los valores democráticos, a los derechos humanos y parten de concebir a los jóvenes como sujetos de derechos que pueden proyectar un ejercicio crítico y activo de la ciudadanía.

No debe reducirse al desarrollo de un proyecto. El tema del proyecto no es contenido. Los ámbitos no son los contenidos.

Sí a propuestas donde el proyecto es la metodología, la “excusa”, que permite a partir del ejercicio de prácticas ciudadanas poder elaborar y tematizar los conceptos propios de la materia especificados en la página 22 del diseño curricular y desarrollados en cada uno de los ámbitos propuestos. El proyecto hace posible la enseñanza y el aprendizaje de los derechos y las obligaciones de los estudiantes entre sí y para con el Estado, la definición de Estado, las distintas formas que puede adquirir la ciudadanía, la cuestión del poder y de la autoridad, la cuestión del género, el autoritarismo y fomentar valores tales como la importancia de los lazos

sociales, la solidaridad, la comprensión del mundo del otro, entre otros.

No a los proyectos que son elaborados o inducidos por los profesores o partiendo exclusivamente de las necesidades de la escuela.

Sí a la participación activa de todos los estudiantes en los procesos de definición, planificación, organización y evaluación de la propuesta de trabajo. La elaboración de un proyecto áulico y comunitario que parta de los intereses y motivaciones de los estudiantes y se enmarque en uno de los ámbitos propuestos por el diseño curricular (ambiente, arte, comunicación y tecnologías de la información, estado y política, identidades y relaciones interculturales, recreación y deporte, salud alimentación y drogas, sexualidad y género, trabajo) debe tener objetivos claros, explícitos y consensuados entre docentes y estudiantes.

No es una materia “depósito” donde se realizan tareas o actividades pendientes de otras materias u otros proyectos de la comunidad escolar tales como la organización de una excursión, las charlas y los acuerdos respecto del viaje de egresados, entre otros.

Sí puede ser un espacio privilegiado para el desarrollo de proyectos escolares a corto o mediano plazo o la discusión respecto de las normas de convivencia por ejemplo, en tanto y en cuanto sirvan para poder enseñar y aprender los contenidos propios de la materia.

INDICACIONES ACERCA DE SALUD Y ADOLESCENCIA (4° AÑO)

No debe situarse en el paradigma biologicista que piensa y analiza la sexualidad, la educación sexual y las enfermedades como procesos anatómicos y fisiológicos. Sexualidad no es genitalidad.

Sí debe pensarse la sexualidad como un aspecto profundamente humano, presente a lo largo de la vida y que abarca el sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. Es decir, pensar a la sexualidad en todo lo que se vive y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales. Se debe diferenciar la sexualidad de la genitalidad.

No a una única noción de adolescencia que insiste en pensar al adolescente como aquel que adolece o carece.

Sí al análisis de la adolescencia como una construcción social e histórica con características diferentes según la cultura y el contexto social, histórico y económico.

No a visiones de la salud como un problema individual y médico.

Sí a la construcción de saberes a partir de la problematización de temas de interés de los estudiantes y sus comunidades de pertenencia, con correlato en prácticas y elecciones saludables por parte de los jóvenes. Al análisis crítico de las situaciones de salud-enfermedad que interpelan a los jóvenes en el marco de la comunidad de pertenencia y a la participación activa y responsable de las y los estudiantes en la promoción de la salud.

INDICACIONES ACERCA DE POLÍTICA Y CIUDADANÍA (5º AÑO)

No se trata de una materia exclusivamente basada en la teoría y en el análisis conceptual.

Sí se centra en la práctica política y en el análisis de prácticas políticas y ciudadanas que los jóvenes realizan dentro del ámbito escolar, ya sea a partir del desarrollo de proyectos escolares o comunitarios (que implican cierta relación con los demás y con el Estado, ciertas nociones de autoridad y la puesta en ejercicio de derechos y obligaciones) o en organizaciones tales como el Centro de Estudiantes u otras. La materia analiza y reflexiona sobre las prácticas políticas de los jóvenes en las escuelas y toma a la escuela como una de las primeras relaciones y la más perdurable de los jóvenes con el Estado.

No debe repetir conocimientos adquiridos en otras materias como Historia u otras pertenecientes a las Ciencias Sociales.

Sí debe considerar a la Historia, como también a las Ciencias Sociales tales como la Economía, la Ciencia Política, la Sociología y la Antropología, entre otras que se utilizan en la materia como fuente y agente. Es decir, por ejemplo pueden utilizarse ciertas luchas sociales estudiadas en diferentes años de Historia para dar cuenta de la manera en que los actores sociales a través de sus luchas y demandas conquistan derechos civiles, sociales y políticos. Es una materia que se centra en el análisis de la política y de la realidad política necesariamente

No puede tratarse de clases expositivas o exclusivamente centradas en la definición de conceptos.

Sí a la utilización de estudios de casos, fuentes documentales, películas, artículos periodísticos, que permitan investigar y discutir sobre el respeto, la expansión y la violación de derechos civiles y políticos y sobre la relación jóvenes/trabajo/ciudadanía. El fomento de la lectura y el análisis de textos científicos de mediana complejidad, así como de materiales audiovisuales en donde se pongan en juego discursos en los cuales los estudiantes puedan reconocer y distinguir distintos tipos de lenguaje, símbolos, corrientes de pensamiento, tradiciones políticas, discursos hegemónicos, demandas por la exigibilidad de derechos de jóvenes y trabajadores, entre otros.

No puede ser un ámbito de propaganda política.

Sí las propagandas políticas serán objeto de análisis y reflexión crítica por parte de estudiantes y profesores. Se analiza reflexivamente la manera en que a través de símbolos, slogans, frases o universos simbólicos se pretende interpelar la subjetividad de los ciudadanos. Se sugiere utilizar como recursos propagandas políticas contemporáneas y del pasado y particularmente algunas utilizadas durante el autodenominado “proceso de reorganización nacional” para mostrar la manera en que se intentaba manipular a los ciudadanos mientras se desarrollaba una política de terrorismo de Estado.

No a una serie de definiciones expuestas o copiadas en el pizarrón que no admita discutir sobre las mismas.

Sí al fomento del diálogo y el análisis crítico sobre diferentes definiciones y el tratamiento de contenidos que valoran explícitamente el Estado de Derecho, los derechos humanos, las responsabilidades y las relaciones sociales que rigen la vida social en un Estado democrático.

No puede ser un ámbito en donde se le otorgue una valoración negativa a la política.

Sí al tratamiento y el análisis de la política como posibilidad de ocuparse de los asuntos que nos son comunes, como proyectos que permitan ampliar y expandir los derechos humanos y consolidar la cultura y la vida democrática.

No al análisis de un modelo único de acción y participación política.

Sí a la problematización y el análisis crítico de los mecanismos de construcción de legitimidad del poder y de las modalidades de participación y organización política, en diversos contextos socioculturales y en distintos tiempos históricos, siempre valorando las normas fijadas por las Constitución Nacional y otros mecanismos jurídicos enmarcados en los Derechos Humanos y las relaciones sociales de un Estado Democrático.

INDICACIONES ACERCA DE TRABAJO Y CIUDADANÍA (6º AÑO)

No al uso memorístico o meramente expositivo de la Constitución Nacional u otros instrumentos jurídico-normativos que refieran a los derechos laborales.

Sí al uso de la Constitución Nacional y de otros instrumentos jurídicos normativos que refieran a los derechos laborales aplicados a estudios y análisis de situaciones específicas de los trabajadores, ya sea en clave histórica y muy particularmente en clave contemporánea. Se hace particularmente pertinente, por un lado, analizar las demandas sociales que dieron lugar a la conquista de derechos laborales en el marco del capitalismo y el neocapitalismo. Y por otro lado, utilizar fuentes periodísticas, historias de vida y experiencias propias, o de familiares, amigos o vecinos que relaten los estudiantes y que impliquen reflexionar sobre ampliación o vulneración de derechos en el mundo laboral y en este último caso pensar estrategias individuales y colectivas que permitan saldar la situación de explotación

No se trata de una materia de abordaje exclusivamente teórico.

Sí se trata del análisis de situación de casos y de la existencia de un proyecto áulico que parta del enfoque de derechos y garantice una participación activa de los estudiantes en el abordaje de los contenidos. Los proyectos deberían propender a la problematización y al análisis de los procesos de construcción de la ciudadanía en los cuales los sujetos de acción política hayan sido o sean trabajadores y/o jóvenes y/ o estudiantes.

No a pensar y conceptualizar al trabajo y a la búsqueda de trabajo como estrategias individuales.

Sí al análisis crítico y a la valoración de proyectos colectivos y a la inclusión de saberes y valores comunitarios, etarios, étnicos, de género que supongan el respeto por la diversidad en el mundo laboral. Pensar el trabajo como la puesta en juego de la imaginación y la creación en contraposición a la idea de trabajo alienado.

LA VISIÓN DE LA MATERIA

EDUCACIÓN FÍSICA

En la propuesta curricular se procura configurar una Educación Física humanista que, a través de la enseñanza de sus contenidos específicos, contribuya al proceso de formación de los jóvenes, favoreciendo la conquista de su disponibilidad corporal y motriz y su formación como ciudadanos solidarios, creativos, críticos y responsables por el bien común.

La enseñanza de la Educación Física se orienta al desarrollo de la corporeidad y motricidad, donde cada estudiante pueda tomar decisiones sobre un estilo de vida saludable, afiance su sentido de cooperación, conforme grupos y equipos, asuma posiciones críticas respecto de las imágenes modelizadas del cuerpo y de las prácticas hegemónicas de deportes y, en función de sus intereses personales, se oriente hacia alguna actividad motriz o deportiva.

La Educación Física introduce a los estudiantes en una cultura corporal y deportiva. En la Escuela Secundaria no se propone formar deportistas o gimnastas, sino ciudadanos activos, que tomen para sí el desafío de sostener una práctica corporal, gimnástica y/o deportiva, en diversos ambientes, más allá de la escuela comprometiéndose con las problemáticas sociales, económicas, ambientales y políticas que se vinculan al deporte y a la recreación activa.

Se propone que los jóvenes en tanto sujetos de derecho se apropien, analicen, transformen y construyan variadas prácticas corporales, ludomotrices, gimnásticas, deportivas y de relación con el ambiente desenvolviéndose en la vida cotidiana y en el campo de la cultura corporal y deportiva.

De acuerdo a lo explicitado en el Diseño Curricular para la Educación Secundaria, la Educación Física al intervenir pedagógicamente en la corporeidad y la motricidad de los estudiantes, toma en cuenta, además de las manifestaciones motrices visibles, la inteligencia, la conciencia, la afectividad, la comunicación y la percepción de cada estudiante. A través de los saberes específicos mencionados, procura la formación de hábitos de vida saludable y la concientización del cuidado del ambiente que se reflejen en sus proyectos de vida y su integración en la comunidad.

La formación corporal y motriz que se aborda en la Educación Secundaria, debe propiciar la formación política, preparar para el mundo del trabajo y para los estudios superiores, teniendo en cuenta las diversas vocaciones laborales y profesionales de los estudiantes.

Respecto del diseño de la enseñanza de la Educación Física es esperable la organización de la planificación anual en modalidades con unidad de sentido –unidades temáticas, unidades didácticas y proyectos-, especificando su temporalización en el transcurso del año. Asimismo, debe procurarse la previsión de estrategias de enseñanza: presentación de situaciones problemáticas, de exploración, de reflexión, de enseñanza recíproca, gestión participativa y presentación de un modelo. La evaluación de los aprendizajes motores debe dar lugar a la participación activa de los estudiantes en acciones de autoevaluación y coevaluación.

En tal sentido, los docentes deben diseñar propuestas de enseñanza basadas en la comprensión, que atiendan a la grupalidad y que incluyan a todo el grupo para que participe en la clase apropiándose de las prácticas corporales y motrices.

INDICACIONES ACERCA DE EDUCACIÓN FÍSICA (1º A 6º AÑO)

No a la indicación de ejercicios físicos como forma de disciplinamiento de los cuerpos y su reducción a un objeto entrenable.

Sí a propuestas de enseñanza que consideren a cada estudiante en su singularidad y los incentiven para seleccionar y organizar secuencias de actividades para la mejora de su condición corporal y motriz, con el sustento de saberes básicos sobre los principios de entrenamiento, la nutrición adecuada y las formas de mejorar sus capacidades motoras.

No a la presentación de actividades rutinarias sin sentido para los estudiantes.

Sí al planteo de situaciones didácticas en las que se asigne protagonismo a los estudiantes, se potencie su capacidad resolutoria y promueva la producción, improvisación, creación y composición de acciones comunicativas con otros.

No a la imposición de coreografías en forma arbitraria por parte del docente.

Sí a situaciones de enseñanza que promuevan la construcción de actividades gimnásticas con ayuda mutua y con distintos sentidos partiendo de aquello que los estudiantes conocen para ir avanzando en la complejidad de las producciones, el ajuste motor y adecuación técnica a partir de situaciones ludomotrices para incorporar las técnicas gimnásticas.

No al avance de la técnica hacia la táctica en el deporte, con un importante tiempo de las clases dedicado a la ejercitación de determinadas habilidades.

Sí a un proceso didáctico en la enseñanza del deporte que avance de la táctica hacia la técnica, asignando centralidad al sujeto que aprende, la situación a resolver en el juego y el contexto.

No a situaciones de juego deportivo y deporte que al pretender alcanzar estándares de rendimiento establecidos por el deporte institucionalizado terminan siendo elitistas.

Sí a situaciones de juego deportivo y deporte donde los estudiantes puedan integrarse a su equipo para concretar acciones tácticas de ataque y defensa, cooperando con sus compañeros, asumiendo roles en el equipo, anticipando y aplicando habilidades específicas, adecuando y respetando el reglamento, según las necesidades del grupo y con sentido de inclusión.

No a la reducción del abordaje de los contenidos del eje “Corporeidad y motricidad en relación con el ambiente” a salidas campamentales descontextualizadas de las necesidades de los estudiantes para vivir en ámbitos naturales.

Sí a las propuestas de enseñanza que habiliten a los jóvenes a hacer uso de espacios de creciente protagonismo en la organización y puesta en práctica de tareas para vivir y actuar en diversos ambientes naturales tendiendo a su cuidado y protección, propiciando debates sobre las problemáticas ambientales, a partir de las experiencias prácticas realizadas.

No a la organización de salidas campamentales sin la participación de los estudiantes.

Sí a la elaboración y puesta en marcha de proyectos con participación colectiva, referidos a prácticas corporales y deportivas en el ambiente natural.

No al uso de tests estandarizados destinados a un sujeto genérico que no atienden a las condiciones singulares de cada estudiante limitando la evaluación a la medición de las capacidades condicionales y ejecuciones de modelos técnico deportivos.

Sí a la evaluación que considera el desempeño global en la actuación motriz de cada estudiante, tomando en cuenta la ejecución motriz realizada, cómo piensa y siente esa ejecución, que opina sobre su desempeño y cómo se vincula con otros en la tarea realizada.

LA VISIÓN DE LA MATERIA NTICX

Las Nuevas Tecnologías de la Información, Comunicación y la Conectividad (NTICx) se conciben como herramientas que facilitan y promueven el pensamiento, como también atienden a las nuevas necesidades educativas, anticipándose a las que puedan plantearse en el futuro.

Los ámbitos sociales, tecnológicos y culturales en los que se desenvuelve la sociedad, exigen la definición de nuevos objetivos de enseñanza y aprendizaje, entre los que se destaca la creación de contextos de aprendizaje, los cuales incluyan una verdadera utilización pedagógica de las nuevas tecnologías.

La visión que se prescribe de la materia NTICx se propone superar la enseñanza meramente instrumental de la tecnología, construyendo prácticas en aula que relacionen las dimensiones tecnológicas, comunicativas y sociales que la materia plantea.

Es importante recordar que el diseño curricular propuesto tiene como eje central que las nuevas tecnologías de la información y la conectividad sean utilizadas como recursos para los procesos de enseñanza y de aprendizaje, promoviendo la reflexión y el pensamiento crítico.

Por último, recordemos que la materia propone el desarrollo de un espacio donde la actividad educativa esté centrada en los estudiantes, quienes deben aprender los contenidos de NTICx potenciando el aprendizaje entre pares, facilitando el acceso al conocimiento, construyendo ideas, conceptos e interpretaciones que atribuyan sentido a la utilización de las herramientas tecnológicas.

INDICACIONES ACERCA DE NTICX

No a una clase que se organice a partir de prácticas basadas únicamente en la enseñanza de la herramienta en forma aislada, es decir cuyo único propósito es la enseñanza instrumental de la computadora o de los programas informáticos.

Sí a una clase en donde el uso de las Netbooks, computadoras y/o programas informáticos sean abordados de forma tal que se contemplen dimensiones tecnológicas, comunicativas y sociales.

No a una clase donde las actividades propuestas por el profesor tengan como objetivo resolver cuestiones que no contemplen el contexto de los jóvenes y su realidad en relación con las TIC.

Sí a una clase donde las actividades propuestas por el profesor, trabajen con diversas herramientas que permitan a los jóvenes resolver distintas tareas en función de sus intereses.

No a una clase donde los usos de las nuevas tecnologías, solo se remiten a un simple proceso de uso mecánico, repetitivo y/o memorístico, cuya enseñanza se encuentra centrada en la mera exposición del docente.

Sí a una clase donde el uso y la aplicación de las nuevas tecnologías se convierten en herramientas que facilitan el pensamiento y la construcción de nuevos conocimientos, cuya enseñanza se encuentra centrada en los aprendizajes de los estudiantes.

No a una clase donde las actividades y tareas de los estudiantes que utilizan las redes sociales se constituyen en un mero entretenimiento, sin una clara intencionalidad educativa.

Sí a una clase, donde los estudiantes a través del uso de las redes sociales, comprenden nuevas formas de comunicación mediante entornos digitales, los cuales sirven para la creación de actividades grupales y de aprendizaje entre pares.

No a una clase donde los estudiantes utilizan las nuevas tecnologías como medio para la realización de ciberbullying (maltrato y/o acoso entre personas por medios digitales).

Sí a una clase donde se lleven a cabo prácticas y reconocimientos de acciones de construcción de ciudadanía, en el ámbito de la virtualidad (ciudadanía digital a través del uso de internet).

No a una clase donde sólo el profesor sea quien explica la solución a problemas sobre el uso de la tecnología.

Sí a una clase donde las propuestas de análisis de problemas y/o casos, contemplen diferentes formas de solución mediante el uso de las nuevas tecnologías, siendo estas concebidas como alternativas de solución.

No a una clase cuyas acciones sean el consumo individual y pasivo de información.

Sí a una clase donde los estudiantes pueden debatir y resolver distintas cuestiones en forma colaborativa utilizando tecnología, y teniendo en cuenta la participación e inclusión de todos.

LA VISIÓN DE LAS MATERIAS DE LENGUAS EXTRANJERAS

El Diseño Curricular propone el Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE) dentro del enfoque comunicativo basado en tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras.

En tal sentido, el docente abordará los contenidos gramaticales, lexicales y fonológicos partiendo de situaciones comunicativas concretas y no desde el sistema lingüístico abstracto (como por ejemplo reglas aisladas, ejemplos fuera de contexto, etc.). Asimismo, el docente ayudará a los estudiantes a desarrollar las cuatro macro habilidades de la lengua (la comprensión de la lengua oral, la comprensión de la lengua escrita, la producción de la lengua oral y la producción de la lengua escrita). Todas las macro habilidades deben ser trabajadas en la clase.

Las unidades didácticas se organizarán a partir de temáticas de interés general (por ejemplo, los estilos de vida, los ambientes rurales y urbanos, la educación, las relaciones humanas, etc.). Esta elección temática determinará el contenido gramatical, lexical, fonológico y a su vez guiará la elección de las tareas tanto de lectura y escucha comprensiva como de escritura y oralidad.

Los docentes, junto con los estudiantes, elegirán una tarea final integradora en donde se puedan poner en práctica todos los contenidos estudiados durante la unidad. Los proyectos y las tareas se desarrollarán en contextos que les son propios a cada tipo de escuela y modalidad. Esto significa que se elegirán temáticas centrales de las diversas materias.

El aspecto cultural también adquirirá, en esta perspectiva, un rol fundamental. En este sentido, se establecerá una relación dialógica entre las culturas de los estudiantes y las culturas de los pueblos que hablan la lengua meta.

El rol del profesor de lenguas extranjeras será entonces el de ayudar a sus estudiantes a construir no sólo el conocimiento teórico sobre la lengua, sino también un conocimiento procedimental sobre cómo utilizar la lengua y cómo aprenderla. Para ello, ofrecerá a los estudiantes tareas significativas donde no sólo se pongan en juego los conocimientos gramaticales, lexicales y fonológicos de cada nivel sino que también desarrollen estrategias para mejorar la comprensión y la producción de textos escritos y orales en la lengua meta.

INDICACIONES ACERCA DE LENGUAS EXTRANJERAS. INGLÉS, PORTUGUÉS, FRANCÉS, ITALIANO (1º A 6º AÑO)

No a una clase que se organice a partir de contenidos gramaticales.

Sí a una clase que se estructure a partir de una temática y que, en función de la misma, se seleccionen los contenidos gramaticales que se trabajarán.

No a una clase en donde los aspectos gramaticales o lexicales se presentan aislados.

Sí a una clase que integre las macro-habilidades (comprensión y producción de la lengua oral y escrita) y que, a partir de los textos utilizados para la comprensión o generados en la producción se puedan estudiar los aspectos léxico-gramaticales de cada nivel.

No a una clase en donde sólo se realicen ejercicios cerrados (de una única respuesta) en general sobre aspectos gramaticales o lexicales.

Sí a una clase en donde se realicen todo tipo de tareas: tanto las que apuntan a afianzar los conocimientos de los aspectos formales de la lengua (gramática, vocabulario y fonología) como los que les permiten a los estudiantes poner en juego dichos conocimientos y sus habilidades en situaciones comunicativas concretas (por ejemplo: estudios de caso, juegos de roles, encuestas, presentaciones orales, producciones escritas como folletos turísticos, propagandas, etc.)

No a una clase en donde sólo se privilegie la palabra o la oración como unidades de sentido.

Sí a una clase en donde se dé importancia al discurso: tanto a su producto, el texto, (como resultado de la enunciación y como unidad de sentido más amplio) como a su producción (el proceso de enunciación: quién habla o escribe, quién lee o escucha, para qué, cómo, cuándo y dónde).

No a una clase en donde el profesor sea el que más habla o el que más intervenciones en la lengua meta produce y el estudiante sólo responda preguntas con intervenciones breves.

Sí a una clase en donde el estudiante tenga oportunidades para comunicar sus ideas y sentimientos en la lengua meta; en donde todos los estudiantes puedan expresarse en forma oral y escrita para poder así mejorar sus producciones lingüísticas.

No a una clase en donde se hable español todo el tiempo o en donde se utilice la traducción como estrategia didáctica predominante.

Sí a una clase en donde se hagan intentos por comunicarse en la lengua meta o con recursos didácticos paralingüísticos (mímica, imágenes, sonidos, etc.) y en donde el español se utilice como otro recurso más en situaciones áulicas en donde el uso de la lengua meta es insuficiente o no resulta operativo para los propósitos pedagógicos concretos (por ejemplo: si el profesor quiere discutir algún tema de convivencia y el nivel de idioma no alcanza para hacerlo en la lengua meta).

No a una clase en donde el profesor corrija las producciones de los estudiantes constantemente, interrumpiendo la comunicación y dándole más importancia a la forma que al mensaje.

Sí a una clase en donde el profesor dé importancia al mensaje durante la comunicación y pueda, luego, hacer una devolución a los estudiantes sobre aspectos a mejorar en su producción.

No a una clase en donde sólo se estudie la cultura de la lengua extranjera que se está aprendiendo.

Sí a una clase en donde se enseñe a los estudiantes a compartir su/s cultura/s en la lengua extranjera que se está estudiando, al mismo tiempo que se aprende sobre otras culturas.

LA VISIÓN DE LAS MATERIAS DE PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

Las materias Prácticas del Lenguaje (1º, 2º y 3º año) y Literatura (Ciclo Superior) presentan una continuidad, tanto con relación al enfoque como a los contenidos. Por esto los directores deberían poder advertir algunos aspectos comunes en las prácticas de enseñanza de estas materias:

- Las prácticas del lenguaje constituyen los contenidos de enseñanza (en las dos materias). Esto quiere decir que se debe enseñar a usar el lenguaje, reflexionando sobre este uso. Durante los tres primeros años esas prácticas giran en torno a tres ámbitos de uso social (que desde lo didáctico se constituyen en ejes): la literatura, el estudio y la formación ciudadana. En 4º, 5º y 6º esas prácticas se refieren especialmente al ámbito de la literatura, profundizándolo.
- El aprendizaje de estas prácticas del lenguaje es una construcción que se realiza a partir de la frecuentación, continuidad y recurrencia.
- A través de todas las prácticas realizadas en los tres ámbitos de circulación social, los estudiantes deberían tener oportunidades de reflexionar sobre el lenguaje, de sistematizar contenidos gramaticales y de pensar acerca de la ortografía, siempre en contextos significativos, y en función de optimizar sus producciones escritas, orales, su lectura y comprensión (es decir, nunca la gramática abordada como fin en sí misma).
- La lectura debería entenderse como un proceso dinámico, activo y cooperativo, con variedad de estrategias en función de los diversos propósitos (estudiar, leer por placer, aprender un tema, reflexionar sobre un hecho social, entre otros).
- La lectura literaria en particular debería favorecer la variedad de interpretaciones mediante actividades que propicien una multiplicidad de sentidos y que no centralicen la atención en aspectos exclusivamente estructurales.
- En cuanto a la escritura, se deberían formular propósitos –para qué se escribe–; trabajar la escritura en proceso (plan, borradores con revisiones según distintos criterios, textualización); reflexionar sobre el modo en que los textos están escritos (su estructura, su gramática, su léxico, su normativa, etc.); se deberían socializar las producciones.
- En relación a la oralidad, se deberían enseñar diversas prácticas destinadas a hablar frente al público, hacer presentaciones formales, discutir posiciones u otras prácticas, dando lugar al trabajo con formatos cada vez más elaborados y formales.
- En todos los usos del lenguaje, se debería orientar a los estudiantes para que, mientras escriben, leen, hablan y escuchan, reflexionen sobre el modo de hacerlo, sistematizando conceptos y mejorando sus producciones, su lectura y sus intercambios.

INDICACIONES ACERCA DE LAS MATERIAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE Y LITERATURA

No a una visión de la Lengua y la Literatura como sistemas teóricos de los que sólo se conoce lo que la trayectoria escolar haya enseñado y en lo que hay que seguir avanzando, como si se tratara únicamente de un problema de la escuela y no de una práctica de la vida (cuya intervención escolar, es por supuesto, necesaria).

Sí a una visión de las Prácticas del Lenguaje como un hecho social que refiere al lenguaje en toda su complejidad, del que se hace uso desde la primera infancia y a lo largo de toda la vida, y cuyo dominio se va perfeccionando en la práctica, reflexión y sistematización progresivas.

No a la enseñanza de la materia con prácticas basadas en la descripción formal y estructural de aspectos desvinculados de los contextos reales (como si obedeciera más a una lógica científica que a la comprensión de la comunicación humana).

Sí a la enseñanza basada en propuestas enmarcadas en las situaciones sociales que no sólo contextualizan sino que además les dan sentido y por lo tanto pueden incentivar su estudio.

No al abordaje fragmentario del lenguaje que prioriza las unidades menores (textuales, oracionales o léxicas).

Sí a un abordaje integral preservando el objeto de enseñanza en toda su complejidad y estableciendo las relaciones e interdependencias que lo caracterizan.

No a la linealidad del tiempo didáctico que organiza la enseñanza de los contenidos en relación a una hora, una clase, un mes, de una manera “irreversible”, de modo tal que un contenido abordado en ese lapso ya se da por enseñado y difícilmente vuelva a retomarse.

Sí a una modalidad de enseñanza en que el uso esté en permanente diálogo con la reflexión, lo que requiere de una planificación organizada pero a la vez flexible en el tiempo, ya que los estudiantes podrán construir los conceptos en la frecuentación con los discursos en la que podrán hallar similitudes, generalidades y particularidades. Este enfoque requiere de la recurrencia (lo que no significa enseñar “otra vez lo mismo”, sino retomar y profundizar contenidos).

No a un uso del lenguaje dependiente de la supervisión docente, quien es no sólo el destinatario de las producciones, sino además su corrector y regulador.

Sí a una propuesta de situaciones de lectura, escritura e intercambio oral que les permita a los estudiantes desenvolverse de manera cada vez más autónoma y reflexiva, ejercer sobre sus producciones e interpretaciones una tarea de monitoreo y control constantes, y usar el lenguaje para aprender, organizar el pensamiento y elaborar su discurso.

No al uso del libro de texto como único material de trabajo o como principal fuente bibliográfica.

Sí a la diversidad y multiplicidad de textos, pertenecientes a distintos discursos sociales y soportes de circulación (incluyendo los virtuales). Si se trata del ámbito literario, ofrecer el acceso a libros de cuentos, de poemas, novelas y obras de teatro; si se está estudiando el discurso informativo, posibilitar

la circulación en el aula de enciclopedias, diccionarios, revistas de divulgación científica, folletos, etc. Cuando se están abordando discursos del ámbito de la formación ciudadana, proponer la lectura de muchos y diversos periódicos (en cuyo análisis los estudiantes puedan comparar distintas maneras de anotar la realidad), de publicidades auténticas, volantes, etcétera.

No a una interpretación unívoca de los textos literarios, cuya evaluación conduce a ejercicios tales como cuestionarios estandarizados que buscan respuestas que también lo son.

Sí a una lectura activa y creativa por parte del lector literario, quien desde su subjetividad y universo cultural le da una interpretación al texto que por literario es polisémico y abierto al diálogo. Los estudiantes debieran tener la posibilidad de confrontar otras lecturas, argumentar posicionamientos, compartir experiencias estéticas y establecer relaciones intertextuales (no sólo con otras obras literarias, sino también con obras pertenecientes a otros lenguajes artísticos).

No al enfoque de la gramática y de la ortografía como contenidos en sí mismos, descontextualizados, lo que conduce por ejemplo a extensos ejercicios de análisis sintáctico de oraciones cuya única vinculación es que tienen “lo que se está aprendiendo”, por ejemplo, objetos directos, o a la resolución de un cuestionario acerca de los distintos usos de la coma.

Sí a una visión de la gramática y de la ortografía en referencia a las prácticas, como objetos de reflexión enmarcados en ellas y que sólo así cobran sentido. Es necesario entonces partir del uso y realizar cortes que permitan sistematizar las reflexiones y construir conceptos, volver al uso y así, en ese ejercicio recurrente, posibilitar el proceso de construcción del conocimiento de las normas y convenciones que regulan el funcionamiento del lenguaje.

LA VISIÓN DE LA MATERIA

FILOSOFÍA

Desde el Diseño Curricular de Filosofía se prescribe que su enseñanza debe promover la construcción de un espacio donde docentes y estudiantes se involucren en una práctica reflexiva y crítica a partir de la obra de los filósofos y en relación a problemáticas históricas y actuales.

Es necesario tener en cuenta que es una materia a la que los estudiantes acceden por primera vez, razón por la cual deben apropiarse de su lenguaje, de sus problemas y de su historia.

Se espera que los docentes planifiquen situaciones en las que se trabajen conceptos filosóficos y su proyección en el análisis y comprensión de distintos problemas del mundo, promoviendo la argumentación y el debate e intercambio de ideas.

Para ello es necesario que la Filosofía entre en diálogo con otros campos del conocimiento científico y artístico y con el mundo de la política.

Asimismo, para el logro de los objetivos de aprendizaje será necesario utilizar diversidad de fuentes y recursos que permitan a los estudiantes realizar una lectura de textos filosóficos, someter a discusión la interpretación inicial y poder establecer relaciones con situaciones de la vida cotidiana.

En cuanto a la selección de contenidos, éstos han sido enunciados en seis módulos que parten de la enunciación de un problema que se expresa en preguntas para destacar el carácter problematizador de la filosofía. El primer módulo es introductorio por lo cual es importante que se desarrolle primero, pero es posible modificar el orden de los otros módulos.

Las perspectivas teóricas que se prescriben en cada módulo buscan que la materia sea abordada desde una pluralidad de enfoques, evitando posiciones dogmáticas.

La selección de estos contenidos ha sido realizada teniendo en cuenta el propio desarrollo de la filosofía pero también por la relevancia que tienen para los estudiantes de 6to año de la Escuela Secundaria. En este sentido se espera que la enseñanza promueva aprendizajes que favorezcan el tránsito hacia los estudios superiores, la inserción en el mundo del trabajo y el ejercicio de la ciudadanía.

INDICACIONES ACERCA DE LA MATERIA FILOSOFÍA

Sí al uso de diversas estrategias pedagógico y didácticas que permitan y den lugar a que los estudiantes puedan apropiarse de los problemas filosóficos y reformularlos en función de sus experiencias vivenciales y de su contexto cultural.

No a un inventario de filósofos, autores o ideas filosóficas que requieran solamente de la apropiación memorística de los estudiantes.

Sí al análisis de situaciones problemáticas, históricas, contemporáneas o actuales –mediante el uso de fuentes históricas o periodísticas, entre otras- que permitan la aplicación científica de conceptos de diferentes y diversas tradiciones filosóficas.

No a una concepción de la filosofía que la presenta como la madre de todas las ciencias o como la reflexión sobre los problemas del ser y de la existencia sin anclaje histórico o aplicación al mundo histórico y contemporáneo.

Sí a la contextualización histórica, política y social en que surgen ciertas cuestiones y problemas filosóficos y al debate y a la reflexión política en los términos que lo propone la filosofía.

No a una concepción de la filosofía como un mero ejercicio de ideas y reflexiones sin relación con el mundo de la política o sin consecuencias en él.

Sí al análisis y lectura de fuentes filosóficas que permitan la contrastación de ideas, diversas interpretaciones sobre los textos e incentiven la creación y la imaginación de los estudiantes en la argumentación y la producción escrita.

No a estrategias pedagógico-didácticas que se reduzcan a la lectura y memorización de textos filosóficos o a la mera exposición por parte de los profesores y de los estudiantes.

Sí al uso de películas, canciones, videos musicales, pinturas y fuentes literarias para dar cuenta de las relaciones, el diálogo y la retroalimentación entre los campos filosófico y artístico en diferentes contextos socio – históricos y de cómo la filosofía y las ideas filosóficas pueden expresarse en el arte.

LA VISIÓN DE LAS MATERIAS DE ARTE

El Arte como espacio de conocimiento en la Escuela Secundaria tiene como uno de sus propósitos construir ciudadanía, esto implica tomar las prácticas artísticas como saberes que cotidianamente realizan los estudiantes y proyectarlas hacia nuevos y más profundos conocimientos, enseñando a metaforizar sobre lo literal, construyendo la mirada artística en el entorno inmediato, resistiendo al embate de la prácticas academicistas y formalistas, indagando en el acervo cultural y resignificando el sentido de cada producción con una nueva propuesta. Esto significa formar estudiantes críticos comprometidos con su realidad social y capaz de actuar desde el conocimiento artístico para poder transformarla.

Las materias de Arte en la Escuela Secundaria pueden presentarse en distintas disciplinas: Danza, Música, Plástica- Visual y Teatro en el Ciclo Básico. Estas guardan una continuidad en el Ciclo Superior en la Materia Arte en el 5° o 6° año (de acuerdo a la orientación) o como formación orientada en Artes Visuales, Música, Danza, Teatro o Literatura. Se entiende al Arte como un saber socialmente valorado que tiene como principal objetivo la formación de jóvenes en prácticas de producción artística propias de una disciplina específica.

Cada materia recorta saberes propios de un campo disciplinar pero todas entienden al arte como un espacio de producción atravesado por la construcción ficcional y poética. Por ello, ofrecen a los estudiantes conocimientos relacionados con:

- la utilización de procedimientos constructivos que ponen en juego el trabajo con la metáfora, la interpretación de producciones de diversas épocas y culturas;
- la frecuentación de bibliografía que desafíe al estudiante en la investigación de las problemáticas de cada lenguaje;
- la investigación y utilización de recursos tradicionales e innovadores; la experimentación con nuevas materialidades propias de las prácticas del arte contemporáneo;
- la ideación, desarrollo, montaje y evaluación de proyectos artísticos; el registro de lo realizado para ser debatido con sus pares y docentes;
- la fundamentación de las propuestas grupales o individuales, de forma oral o escrita dando cuenta de la utilización de vocabulario específico;
- la ejecución, muestra y/o exhibición de producciones artísticas para y en la comunidad;
- la elaboración de trabajos en los que se pongan en juego criterios estéticos, conceptos operativos (tiempo, forma, espacio, continuidad, ruptura).

INDICACIONES ACERCA DE PLÁSTICA VISUAL (1º A 3º AÑO)

En el Ciclo Básico la enseñanza deberá promover aprendizajes que construyan saberes referentes a: el espacio (bidimensional, tridimensional, físico o virtual), el tiempo, la forma, la composición, los dispositivos propios del lenguaje visual, aproximando a los estudiantes hacia formas de producción del arte contemporáneo.

Sí en el 1º año, a comenzar por el conocimiento del lenguaje plástico visual, los componentes y procedimientos que hacen al trabajo básico con la bidimensión.

No a propuestas de ejercitaciones de tipo mecánico como realizaciones de tablas o discriminación de elementos de código.

Sí a planificaciones que permitan conocer las principales problemáticas del campo de las artes visuales, a través de la producción, la investigación y la reflexión sobre y en las imágenes propias y de otros tiempos y culturas.

No a centrar la enseñanza en el desarrollo teórico de periodizaciones de la historia del arte o en producciones de tipo copia del natural o de imágenes consagradas de determinados estilos o movimientos artísticos.

Sí a propuestas que utilicen en la producción formatos y soportes, incluso aquellos derivados de las nuevas tecnologías, materialidades tradicionales e innovadoras.

No a utilizar la carpeta como único instrumento de trabajo en la bidimensión.

Sí en el 2º año a profundizar los modos de producción atendiendo principalmente al proceso de reversibilidad entre lo bidimensional y lo tridimensional, a través de la realización de bocetos (bi y tridimensionales), croquis, esquemas, etc.

No a realizar ejercicios únicamente con arcilla o masa, copia de modelos, etc.

Sí a propuestas en las que los estudiantes construyan en el espacio tridimensional: formas, volúmenes, intervenciones, instalaciones, entre otros, registrando lo realizado con diversos dispositivos y fundamentando sus elecciones.

No a centrar la enseñanza en la explicación de técnicas de producción tridimensional sin mediar la construcción de sentido.

Sí a las producciones grupales, trabajos colaborativos entre estudiantes de diversos años y a exposiciones abiertas a la comunidad, permitiendo a los estudiantes el registro de sus producciones a través de máquinas fotográficas, celulares, netbooks, etc.

No a los trabajos basados en una consigna que proponga un único modo de producción, exclusivamente individual.

Sí en el 3º año, focalizar la atención en el contexto involucrando al espacio físico, social y cultural a

través de la ideación, producción y evaluación de proyectos artísticos de los estudiantes, poniendo en juego diversidad de dispositivos y atendiendo al contexto de la comunidad educativa.

No a entender el proyecto como una ideación del docente o una necesidad de la institución en la que se utilice la materia para plasmar un trabajo que pensaron otros.

INDICACIONES ACERCA DE PRODUCCIÓN Y ANÁLISIS DE LA IMAGEN (5° O 6°)

Debe tenerse en cuenta que durante su paso por el Ciclo Básico de la Secundaria no todos los estudiantes han cursado Plástica-Visual, por lo cual el abordaje debe ser de carácter introductorio y de articulación. Esta materia integra los núcleos temáticos de los tres años anteriores a modo de introducción para luego profundizar sobre ellos.

Sí al trabajo en bidimensión o tridimensión, siempre analizando la construcción de sentido, las condiciones de producción y las de interpretación de la imagen.

No a clases donde se centre la producción bidimensional únicamente. (El directivo no deberá encontrarse con una carpeta como único instrumento de trabajo y registro).

Sí a la producción y análisis de imágenes en las que el estudiante se apropie de los procedimientos y componentes formales, entendiendo las condiciones de producción de las mismas en vinculación con la intencionalidad de la propuesta. Se deberá trabajar relacionadamente desde la noción de dispositivo, la imagen debe comprenderse con una totalidad discursiva

No al trabajo desde un único elemento de código y la producción “aplicando” éste a una imagen prediseñada. (Por ejemplo aplicar texturas a una imagen sin problematizar las implicancias propias de los criterios de selección de las materialidades). Los estudiantes no deberían construir tablas de isovalencias, círculos cromáticos o grillas de valores.

Sí al abordaje de la imagen en relación con su contexto histórico y cultural, los postulados teóricos de las diferentes épocas, los condicionamientos culturales, siempre haciendo anclaje en el arte contemporáneo argentino y latinoamericano.

No a las clases expositivas tradicionales de la Historia del Arte, en las que se utiliza el libro de texto de Culturas y Estéticas Contemporáneas, se hace leer el capítulo y se resuelve el cuestionario.

Sí a lectura y escritura de diversidad de textos que se vinculen con las producciones visuales y sean soporte de reflexiones y fundamentaciones.

Sí a las producciones grupales, trabajos colaborativos entre estudiantes de diversos años. Proponer exposiciones abiertas a la comunidad, utilizar todos los lugares de la escuela. Permitir a los estudiantes el registro de sus producciones a través de máquinas fotográficas, celulares, netbooks, etcétera.

No a utilizar el salón de clases como único espacio de trabajo.

INDICACIONES ACERCA DE TEATRO (1º A 3º AÑO)

El Teatro tiene por objeto la producción de universos ficcionales en escena partiendo desde la acción-improvisación como forma de construcción del hecho teatral. Se abordará este modo de trabajo a través de la práctica sistemática y continua de la composición, producción y de aproximación a diversas formas poéticas.

En el 1º año se propone la introducción al conocimiento de los materiales y componentes del hecho teatral a partir de la improvisación como modo de construcción e investigación de la conducta en escena.

No a trabajos individuales en esta primera instancia en donde se exponga a los jóvenes a un trabajo para el que no estén preparados.

Sí a trabajos a grupo completo que garanticen la participación de todos los estudiantes.

No al trabajo con obras dramáticas o textos de autor que subrayen al texto hablado y memorizado como herramienta central de la actuación.

Sí a situaciones de improvisación que se desarrollan por única vez.

No al pedido de ensayos por fuera de la clase (esto puede ser propiciado hacia el último trimestre).

Sí a producciones que empiecen y terminen en la clase.

No a evaluaciones tendientes a calificar únicamente la predisposición o no al trabajo.

Sí a la construcción de criterios para la evaluación de saberes específicos.

En el 2º año se profundiza en los modos de producción, trabajando diversas estéticas y tendiendo a la práctica de ensayos.

No a un trabajo mecánico de “caldeamiento”, sin vinculación con lo que se está produciendo.

Sí a rutinas de preparación física y vocal vinculadas a la forma de producción y la estética que está siendo abordada.

No a “ejercitaciones” vocales y físicas desvinculadas.

Sí al trabajo integrado entre la actuación, el cuerpo y la voz.

No a trabajos individuales o sólo a grupo completo.

Sí al trabajo en subgrupos tendientes a la producción de propuestas teatrales (escenas).

No a trabajos que tiendan a desarrollarse por única vez.

Sí a la introducción de propuestas de trabajo que tomen al ensayo por fuera del espacio de la clase.

En 3° año se abordarán las prácticas teatrales haciendo foco en los contextos, atendiendo principalmente cuestiones vinculadas con la puesta en escena.

Sí a investigaciones guiadas y vinculadas al lenguaje teatral y los contextos de producción.

No a investigaciones en donde los estudiantes deban buscar fuentes y analizar textos sin guía del docente ni a lecturas de textos de manual.

INDICACIONES ACERCA DE TEATRO. ACTUACIÓN (5° O 6° AÑO)

Sí a dramatizaciones vinculadas a trabajos de ficción y no a la mera ejercitación (el docente da un estímulo y espera una respuesta de sus estudiantes).

No a la ejercitación descontextualizada de, por ejemplo, la concentración, confianza (esto se trabaja en las dramatizaciones y no separado de ellas).

Sí a momentos de evaluación y conceptualización de lo elaborado en clase. Las conceptualizaciones deben ser abordadas con un lenguaje disciplinar específico.

No a evaluaciones en donde se pone en juego el gusto o los sentimientos y sensaciones.

Sí a que los estudiantes lleven un registro escrito de lo trabajado en clase y de las conceptualizaciones y devoluciones que van realizando.

Sí a la incorporación de textos que acompañen y analicen los desarrollos conceptuales y que expliciten el marco teórico desde el que se está trabajando.

No a trabajos vinculados a vivencias íntimas de los estudiantes.

Sí a la construcción de criterios para la evaluación de saberes específicos.

No a evaluaciones tendientes a calificar únicamente la predisposición o no al trabajo.

INDICACIONES ACERCA DE DANZA (1°, 2° Y 3° AÑO)

Sí en el 1er año trabajar sobre la identificación y experimentación con los componentes esenciales del lenguaje.

Sí a que se realicen vinculaciones de las expresiones de la danza que son propias de los jóvenes con otras presentes en la sociedad, actuales y del pasado.

No a limitar la enseñanza de la Danza a un género o estilo determinado.

Sí a que se trabaje un componente de la danza en particular teniendo en cuenta qué otros elementos también se involucran, y que en su interrelación, en la forma como se entrelazan, reside la particularidad de cada danza.

Sí a que en el 2do año el trabajo se centre en las herramientas y procedimientos de organización del movimiento.

No a una clase que albergue sólo determinadas estéticas.

Sí a explorar, investigar y probar materiales e ideas vinculadas con una producción coreográfica.

Sí a que el 3er año se centre en el tratamiento de los aspectos del contexto que determinan aspectos estructurales de las producciones del campo del movimiento.

No a los enfoques socio históricos que no se pongan en diálogo con la producción actual y la de los estudiantes.

Sí a la profundización de las capacidades de interpretación de las producciones del entorno próximo o lejano.

INDICACIONES ACERCA DE DANZA. LENGUAJE DE LA DANZA (5º O 6º AÑO)

Sí a que sea un abordaje de carácter introductorio.

Sí a que cada docente evalúe las posibilidades de profundizar los contenidos según la formación previa de cada grupo.

No a una clase en donde se trabaje exclusivamente el repertorio de danzas preexistentes

Sí a que en la clase se aborden los aspectos técnicos del movimiento, la improvisación con los componentes del lenguaje y los procedimientos constructivos básicos.

No a la utilización, como única metodología de trabajo, de la copia y la repetición de coreografías preestablecidas.

Sí a que en la enseñanza de los aspectos técnicos se trabaje sobre diferentes técnicas, basándose en la riqueza que ofrece la diversidad de cuerpos.

No al abordaje de los aspectos técnicos basándose en un cuerpo modélico y único; se debe trabajar a partir de la riqueza que ofrece la diversidad.

Sí a la enseñanza de los contenidos conjuntamente desde la puesta en práctica y la conceptualización teórica.

Sí a que la clase tenga momentos en los que los estudiantes aborden los contenidos desde el movimiento y otros de reflexión, análisis y observación de obras.

No a una clase de lenguaje de la danza en donde sea una constante que los estudiantes no se muevan o, por el contrario, que nunca realicen trabajos de análisis.

Sí a clases que logren un espacio de producción en donde el posicionamiento del docente no sea lo determinante sino que puedan entrar en juego distintas estéticas aportadas por los estudiantes.

INDICACIONES ACERCA DE MÚSICA (1º AÑO)

Sí a la pluralidad de estilos y géneros musicales, anclándose en los más cercanos a las experiencias de los estudiantes.

No al estudio de un repertorio musical acotado que comprenda una valoración de las producciones musicales en términos de validación artística.

Sí a la práctica que permita establecer relaciones formales en las producciones en vinculación con sus contextos de producción.

No a la práctica analítica centrada en el acto deconstructivo del tipo parte a, b, c, descontextualizando la obra y anulando su sentido en términos de unidad.

Sí a la clase donde los estudiantes pueden estar en contacto con los materiales musicales y establecer relaciones entre ellos, ya sea producto del análisis, para tomar decisiones interpretativas en la ejecución o para tomar decisiones compositivas.

No a la clase donde no aparece la obra musical como protagonista, ya sea para analizarla, para ser ejecutada por los estudiantes o porque ha sido compuesta por ellos.

Sí a la práctica centrada en los materiales musicales donde la codificación es una herramienta de concertación que siempre encuentra sonido como respuesta.

No a la clase centrada en la enseñanza de un código musical que no pueda relacionarse con lo sonoro.

Sí al trabajo en función de lograr ajustes técnicos en el contexto de una obra específica, por ejemplo cómo afinar el final de esta estrofa o cómo no perder el pulso en esta sección del acompañamiento.

No al trabajo centrado en un aspecto técnico que no pueda significarse dentro de una obra musical.

Sí al estudio del sonido como fenómeno perceptual.

No al estudio del sonido desde sus características físicas ni en la cadena comunicacional.

Sí a la clase donde se analiza la música en un acto interpretativo donde el estudiante debe identificar, denominar, memorizar y comprender el tratamiento de los materiales y su organización en la obra.

No a la clase donde se escucha música como un mero acto receptivo.

INDICACIONES ACERCA DE MÚSICA (2º AÑO)

No a la explicitación de procedimientos compositivos escindidos de su función en la producción de sentido formal.

Sí a la producción grupal e individual utilizando procedimientos compositivos en función de la construcción formal de la música.

No al análisis como ejercicio clasificatorio o de identificación de materiales o procedimientos.

Sí al análisis como construcción de conceptos que puedan ser aplicados en la organización y elaboración de propuestas musicales.

No a ejecutar o componer propuestas que no tengan un sentido musical formal en función de la ejercitación de determinadas técnicas.

Sí al abordaje de las problemáticas técnicas a resolver dentro del contexto de la relación con la forma total.

No a la composición pensada como un trabajo de especulación que prescinde de la materialidad del sonido en función de estructuras preestablecidas.

Sí al trabajo compositivo a partir de la exploración de las posibilidades del sonido en tanto materia respondiendo a las necesidades de la obra.

No al tratamiento de los componentes del lenguaje musical como entidades abstractas, como a priori de la música.

Sí al análisis de los componentes del lenguaje como resultante de una interpretación musical.

No a un tipo de ejecución musical que se limite siempre a la reproducción de una determinada pauta donde no haya posibilidades de que los estudiantes realicen cambios a partir de su interpretación de la obra.

Sí a la ejecución donde el estudiante toma decisiones sobre cómo interpretar la música.

INDICACIONES ACERCA DE MÚSICA (3º AÑO)

Sí a la vinculación entre características propias de las obras y los contextos en los que se producen.

No al relato de la vida de compositores.

Sí al análisis de las músicas contemplando y valorando la diversidad de expresiones, sobre todo abordando los estilos cercanos a los estudiantes.

No al análisis de “la música” como categoría estética.

INDICACIONES ACERCA DE MÚSICA. LENGUAJE MUSICAL (5° O 6° AÑO)

Sí al fomento de la adquisición de un conocimiento sintético producto de la experiencia interpretativa tanto en la ejecución como en la composición y la escucha.

No a la presencia de dictados rítmicos y melódicos.

Sí a la utilización al análisis, en tanto traducción de una interpretación, en función de la ejecución, la composición y la escucha.

No a la ejercitación en el reconocimiento de estructuras musicales aisladas, por fuera de las obras.

Sí a su utilización como fuente de creación o resignificación de materiales sonoros en función de búsquedas compositivas o interpretativas.

No al uso de nuevas tecnologías desde el mero conocimiento técnico del manejo de comandos y menús en el software.

Sí a un ambiente donde se favorece la diversidad de estilos musicales, entendiendo a cada uno desde su valor cultural, permitiendo la permeabilidad del estudiante a expresiones que le resulten desconocidas

No a las clases teórico expositivas, magistrales sobre el lenguaje musical.

BIBLIOGRAFÍA

DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Secundaria*. La Plata, DGCyE, 2007.

---, *Marco General de Política Curricular*. La Plata, DGCyE, 2010.

---, "Salud y Adolescencia, 4^{to} año", en *Diseño Curricular para la Educación Secundaria*. La Plata, DGCyE, 2010.

---, *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Construcción de Ciudadanía 1° a 3° año*. La Plata, DGCyE, 2007.

---, "Filosofía, 6^{to} año", en *Diseño Curricular para la Educación Secundaria*. La Plata, DGCyE, 2011.

PROVINCIA DE BUENOS AIRES

GOBERNADOR

DN. DANIEL SCIOLI

VICEGOBERNADOR

LIC. GABRIEL MARIOTTO

DIRECTORA GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

PRESIDENTE DEL CONSEJO GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

DRA. NORA DE LUCIA

VICEPRESIDENTE 1° DEL CONSEJO GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

DR. CLAUDIO M. CRISSIO

SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN

DR. NÉSTOR RIBET

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

MG. CLAUDIA BRACCHI

BUENOS AIRES EDUCACIÓN

BA