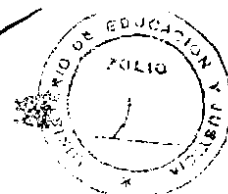




Fernández

RESOLUCION N° 1624



Ministerio de Educación y Justicia

BUENOS AIRES, 12 OCT 1988

VISTO la necesidad de transformación del Ciclo Básico de la Educación Media tendiente a actualizar científica y pedagógicamente el diseño curricular y que a la vez responda a la diversidad de las demandas regionales, y a lo establecido en los Decretos N° 940/72 y 101/85, y

CONSIDERANDO:

Que las conclusiones de la Asamblea Nacional del Congreso Pedagógico aconsejan redefinir la función social y cultural de la Educación Media, integrando los tres primeros años del mismo a la Educación Común y Obligatoria.

Que consecuentemente deben establecerse nuevos fundamentos y contenidos curriculares que tengan significación social y que respondan a las características psicofísicas del adolescente.

Que de los estudios realizados surge la conveniencia de crear un Ciclo Básico General, anterior a todo otro tipo de estudios, que satisfaga las necesidades formativas del primer período de la adolescencia.

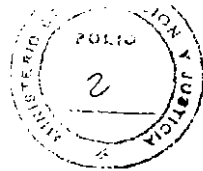
Que es conveniente integrar la actualización del Perfeccionamiento Docente a la práctica educativa en el marco de la Educación Permanente.

Que es necesario revitalizar las redes de participación de la comunidad en la vida de la institución escolar.

Que debe posibilitarse al adolescente la asunción de valores éticos y culturales de la sociedad a la que pertenece, capacitándolo para la recreación de los mismos.

Que resulta menester la aplicación de este proyecto a un número reducido de establecimientos que abarque diversas modalidades del nivel medio y que permita su gradual implementación posterior, luego de su evaluación y por la demanda que genere el propio sistema.

[Firma manuscrita]



Ministerio de Educación y Justicia

Que es necesario que el Ciclo Básico General ofrezca la orientación adecuada que permita al alumno elegir de acuerdo con las necesidades sociales y sus intereses personales, una modalidad en el Ciclo Superior.

Que los fundamentos, los objetivos y la organización institucional del proyecto para el Ciclo Básico General se ajustan a las propuestas formuladas por la Asamblea Nacional del Congreso Pedagógico y coinciden con las renovaciones educativas emprendidas por algunas jurisdicciones provinciales.

Por ello,

EL MINISTRO DE EDUCACION Y JUSTICIA

RESUELVE:

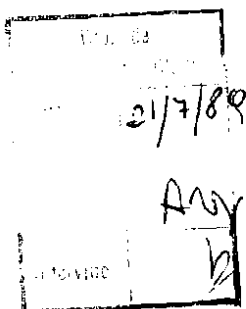
Artículo 1º.- Autorizar a partir del período lectivo 1989, la aplicación con carácter experimental del Ciclo Básico General en el marco del Programa de Transformación de la Educación Media, que como anexo forma parte integrante de la presente resolución, en un número reducido de establecimientos dependientes de este Ministerio, los que serán indicados por la Secretaría de Educación.

Artículo 2º.- Dejar establecido que la orientación y supervisión de la experiencia será responsabilidad de cada una de las Direcciones Nacionales y del Consejo Nacional de Educación Técnica respectivamente, los que contarán con la asistencia de los grupos de especialistas constituidos al respecto que funcionarán con la conducción del Equipo de Coordinación Nacional.

Artículo 3º.- Regístrese, comuníquese y archívese.

A
S

JORGE F. SABATO
MINISTRO DE EDUCACION Y JUSTICIA



A N E X O

I N D I C E

I- FUNDAMENTACION TEORICA DEL CICLO BASICO GENERAL

1. Perfil socio-cultural de la Educación Media.
2. Diseño curricular y política educativa.
3. La institución como objeto de transformación.
4. Perfeccionamiento Docente Integrado al curriculum.
5. Características de la propuesta curricular.
6. Niveles de concreción del diseño curricular.
7. Fundamentación del enfoque Interdisciplinario.
8. Objetivos de la Educación Media.
9. Objetivos del Ciclo Básico.

II- ESTRUCTURA Y FUNCIONAMIENTO DEL CICLO BASICO GENERAL

1. Equipo de Coordinación Central.
2. Equipo de Coordinación Zonal.
3. Comisión de Fundamentos e Instrumentos.
4. Comisión de Coordinación de Talleres de Educadores.
5. Estructura de la unidad escolar.
6. Organización operativa.
7. Esquema de asignación de horas.
8. Organización de la tarea didáctica.
9. Sistema de evaluación, calificación y promoción.
10. Fundamentación de los Talleres.
11. Área de las Ciencias Exactas y Naturales.
12. Área de las Ciencias Sociales.
13. Área de la Comunicación y Expresión.
14. Área de la Tecnología

I

**FUNDAMENTACION TEORICA DEL
CICLO BASICO GENERAL**

I. PERFIL SOCIO-CULTURAL DE LA EDUCACION MEDIA.

El significado de la propuesta en términos de política educativa está basado en:

- a) La integración de los primeros tres años de educación media a la educación básica, común y obligatoria.
- b) La redefinición de la función social y cultural del Ciclo Básico, para la integración de los perfiles culturales y sociales fragmentarios que aún coexisten en el sistema.
- c) La formulación de un Ciclo Superior de Orientación y Especialización que permita la inserción social y laboral del joven, garantice la continuidad educativa a través de un proyecto flexible y coherente con el perfil de desarrollo socio-económico, cultural y democrático del país.

La integración del Ciclo Básico a la educación básica, común y obligatoria es parte de los lineamientos que devienen de una política educativa pensada y planeada para todos, de acuerdo con los principios de la igualdad de oportunidades y posibilidades de acceso, permanencia y calidad del proceso educativo.

El proyecto que estructura el Ciclo Básico General propone la integración del trabajo técnico y manual con el trabajo intelectual, escindidos en nuestro sistema educativo pero ya reunidos en la interacción entre la ciencia, la técnica y la producción tecnológica de la sociedad industrial moderna.

La igualdad de oportunidades y posibilidades debe expresarse en cambios cualitativos que transformen la calidad del proceso educativo, integrando la formación humanística, científica y técnica con la formación de la personalidad y la formación social democrática.

Esta transformación es mucho más que una redistribución de materias. Requiere variaciones en el diseño de la estructura curricular que permitan la integración fluida del conjunto de las dimensiones de la cultura en el proceso educativo.

El Ciclo Básico, desarrollará la diversidad de las respuestas educativas, en relación con las características regionales y con la paulatina orientación vocacional del adolescente. Esta diversidad exige la construcción de un programa educativo homogéneo que permita la inserción en la realidad social y cultural inmediata y la formación personal del adolescente.

La creación de un Ciclo Superior de Orientación y Especialización responde a una concepción educativa tendiente a la formación vocacional y laboral. Favorece la aproximación a áreas específicas de la participación social del joven, y propicia, sobre todo para los sectores sociales populares, su conexión con el aparato productivo, constituyéndose en un objetivo impostergable para la transformación de las condiciones de vida y para la continuidad de los estudios.

La estructuración del Ciclo Superior considerará:

- a) La continuidad de la formación social y cultural, tal como se la concibe en el Ciclo Básico General.
- b) El mantenimiento y desarrollo de los principios políticos, sociales y pedagógicos establecidos para el conjunto de la educación media.

- c) La profundización del conocimiento y la práctica de formas solidarias en actividades económicas y sociales.
- d) La adaptación de los perfiles educativos a las prácticas laborales y orientaciones vocacionales socialmente significativas. Contará para ello con la necesaria flexibilidad en su estructura y / estrecha vinculación con los sectores sociales para orientar la / práctica laboral del joven estudiante.
- e) El seguimiento del egresado, para evaluar el impacto social del / perfil educativo en desarrollo.
- f) La posibilidad de continuar su formación.

2. DISEÑO CURRICULAR Y POLITICA EDUCATIVA

Este curriculum está diseñado a partir de los principios orientadores de la política educativa para el nivel medio, los que se constituyen en parámetros de la reelaboración y la evaluación permanentes // del mismo:

Estos principios son:

1. Igualdad de oportunidades y posibilidades educativas, que garantizan el acceso a la educación formal, así como también la permanencia y el egreso para todos los sectores sociales.
2. Adecuación del modelo pedagógico a las condiciones cuanti y cualitativas de la demanda, asegurando el mejoramiento de la calidad // del proceso educativo.
3. Redefinición de los fundamentos y contenidos curriculares en función de su significación social.
4. Integración de las dimensiones humanística, científica y técnica / en el proceso educativo.
5. Formación integral que promueva la internalización de valores permanentes, el desarrollo de actitudes afectivas, priorizando la tolerancia, la participación y la solidaridad.
6. Creación de un Ciclo Básico General como parte de la educación básica, común y obligatoria.
7. Creación de un Ciclo Superior modalizado orientado hacia las prácticas socioeconómicas, científicas y culturales significativas para la sociedad.
8. Descentralización democratizadora de los niveles de "planeamiento, ejecución y evaluación".
9. Integración al proceso educativo de los recursos humanos, económicos, tecnológicos e infraestructurales de la comunidad.
10. Jerarquización social, científica y pedagógica del rol docente a / partir de una tarea grupal y cooperativa.
11. Redefinición de la actualización y el perfeccionamiento docente / integrados a la práctica educativa en el marco de la Educación // Permanente.
12. Integración de los principios de la orientación educativa para el

desarrollo del adolescente y el joven en el marco de la Educación Permanente.

A los principios generales de la política educativa explicitados/ es necesario agregar los siguientes lineamientos:

- Revitalización de las redes de participación de la comunidad en general y de los padres en particular en la vida institucional/ de la escuela.
- Desarrollo de la regionalización en el marco de una política educativa nacional.

3/ LA INSTITUCION COMO OBJETO DE TRANSFORMACION

Todo proyecto democrático de transformación educativa, intenta una más justa redistribución social de posibilidades de conocimiento. / Lo que no siempre se toma en cuenta es que el sistema educativo y la / institución escolar en su organización y estructura son una forma de / distribución social del saber, donde se escinden fuertemente el planeamiento y la ejecución, la decisión y la implementación, la investigación y la docencia y donde la gestión significa principalmente un control burocrático.

La conceptualización de la institución como objeto de transformación y de la situación de los grupos y organizaciones que la integran, es un paso ineludible para la enunciación de los fundamentos epistemológicos y técnico-pedagógicos que sustentan un programa de transformación. Esta redefinición del programa implica la integración de estrategias y tiempos específicos para la reflexión crítica y el desaprendizaje de funciones institucionales fuertemente legitimadas que permitan / la formación de nuevos espacios y modalidades de interacción para dinamizar el cambio en su conjunto.

Si bien la redefinición de la tarea y de las relaciones sociales/ de los grupos en la escuela requieren una instancia de coordinación y/ de gestión, de ninguna manera es conveniente que dicha instancia cristalice las relaciones y las acciones, sin dejar espacios institucionales para que puedan ser recreadas a partir del perfeccionamiento docente que permita la actualización permanente del curriculum.

El programa de transformación institucional supone la realización de los siguientes procesos:

- a. Favorecer la función activa del alumno en el proceso de aprendizaje.
- b. Redefinir el rol docente como participante creativo del diseño curricular.
- c. Reconocer institucional y económicamente las horas de planeamiento como un proceso grupal de construcción del tercer nivel curricular.
- d. Centrar el perfeccionamiento docente en las necesidades y reflexión surgidas de la práctica pedagógica.
- e. Integrar a los preceptores como parte de los equipos docentes.
- f. Promover la paulatina transición de las actuales formas de gobierno escolar hacia otras más participantes de todos los sectores //

institucionales fundadas en la descentralización de la toma de decisión, programación, procesamiento y evaluación de los procesos socio-educativos.

II. PERFECCIONAMIENTO DOCENTE INTEGRADO AL CURRÍCULUM

Consta de una etapa inicial orientada a la introducción en el Programa de Transformación y una etapa de perfeccionamiento continuo con espacios y recursos institucionalizados.

En el primer caso se trata de una actividad previa al inicio de la tarea en el Ciclo Básico y paralela al desempeño actual de las funciones docentes.

En el segundo se trata de una actividad sistemática e integrada al desempeño del rol docente en los establecimientos.

La continuidad y coherencia entre ambas etapas estará asegurada por los principios que orientan la acción y las estrategias metodológicas.

Los principios que sirven de base al perfeccionamiento permanente son los siguientes:

1. Principio de participación deliberativa y de autoformación

Este principio deriva de considerar que la tarea a realizar se dirige a adultos y en consecuencia exige respetar su autonomía y responsabilidad. En este sentido el perfeccionamiento, es una propuesta que será ajustada a través de la concertación entre las necesidades y posibilidades individuales y grupales de los docentes y las demandas que el Ciclo Básico plantea.

Esto supone que metodológicamente, el trabajo se centre en la participación activa y la vivencia por parte de los docentes de las experiencias que ellos deben ofrecer a sus alumnos. Sólo docentes capaces de hacer sus propias observaciones, de recoger información significativa sobre la realidad, de ser creativos y cooperativos con otros en función de un objetivo, podrán ofrecer a sus alumnos oportunidades para hacer esto mismo.

2. Principio de transformación integral

En este sentido se sostiene la importancia de combinar la experiencia y los conocimientos previos del docente con nuevos aportes de instrumental teórico y metodológico en tres dimensiones de formación:

a) la formación científica en su especialidad. Esto supone una profundización y actualización del conocimiento de su disciplina así como del método científico propio de la misma.

b) la formación pedagógica que permita al docente contar con un marco interpretativo y con recursos metodológicos que fundamenten y orienten su propia práctica. En este sentido se contempla la necesidad de abarcar a partir de la experiencia del docente, aspectos didácticos, psicosociales, de psicología del aprendizaje, de diseño curricular, etc.

c) la formación psico-sociológica que permita al docente contar / con capacidad para comprender, modificar y/o desarrollar sus relaciones educativas: educando-educador y relación con el grupo-clase, relaciones institucionales e interinstitucionales y relaciones con la comunidad.

La metodología empleada, debe posibilitar al docente la evaluación crítica de su propia práctica, así como el entrenamiento en actividades participativas que lo orienten hacia la autogestión / en el cambio de su rol profesional.

3. Principio de formación por la investigación

Esto supone el desarrollo de la capacidad del docente para la utilización de métodos científicos de análisis y la evaluación crítica tanto de los avances en su campo como de la práctica de su profesión docente.

Es conveniente emplear además de los métodos propios de la investigación, denominada "cuantitativa" otros, provenientes de paradigmas / alternativos como la investigación cualitativa, la investigación / participativa, etc.

La estrategia metodológica que ofrece mayor coherencia con el encuadre teórico planteado para el perfeccionamiento es el Taller.

El Taller, se caracteriza por ser:

- una opción de trabajo en pequeños grupos.
- un espacio para la participación activa de los integrantes.
- un lugar donde la responsabilidad del aprendizaje reside fundamentalmente en los propios participantes.
- un proceso que aprovecha la propia experiencia de los participantes como material de reflexión.
- una técnica que convierte al grupo en analista de las prácticas escolares y sociales en las cuales los participantes son actores.
- un ámbito donde se concreta el trabajo propuesto.
- un espacio para aplicar los métodos de investigación.

Objetivos

El perfeccionamiento se propone ofrecer espacios de trabajo que / permitan a los docentes el desarrollo profesional a partir del análisis de valores, creencias y conocimientos sobre los que elaboran su accionar docente. El logro de este objetivo y de los específicos que de él derivan exceden las posibilidades del Programa / en su etapa inicial y exigirán una tarea permanente de autogestión en las etapas siguientes.

Los objetivos de la propuesta de perfeccionamiento se definen en / dos dimensiones:

1. Dimensión actitudinal

Será necesario promover en los docentes, como "actores del proceso", y en tanto equipos de trabajo:

- Una actitud crítica y flexible que les permita la evaluación y / el perfeccionamiento continuo de su tarea, superando enfoques /

dogmáticos y atomizados.

- Una actitud abierta y perceptiva para recoger material significativo de la interacción con los alumnos, los otros docentes, / la institución y la comunidad.
- Una actitud positiva y activa frente a la necesidad de buscar / alternativas de acción no tradicionales, comprometiéndose con / su desarrollo.
- Una actitud cooperativa que les permita la interacción y el trabajo en grupo, reconociendo las potencialidades personales y // grupales.
- Una actitud positiva y creativa frente a la propuesta de cambio para que puedan vivenciar situaciones críticas o de fracaso resignificándolas como situaciones de aprendizaje que afianzan la experiencia.

2. Dimensión cognoscitiva

Será necesario brindar oportunidades para que los docentes en tanto profesionales, logren conocimientos en las dos áreas que intervienen en el desempeño de la práctica docente.

2.1. Area de formación específica

- Conocimientos fundamentales acerca de la estructura y fundamentos epistemológicos de la disciplina de su especialidad.
- Conocimiento instrumental de los conceptos y principios básicos de las disciplinas que integran el área en la que su especialidad se incluye.
- Conocimiento de los nuevos aportes que se incorporan a la / disciplina de su especialidad.
- Capacidad para organizar interdisciplinariamente los contenidos de su disciplina específica en el área en que ésta se incluye.

2.2. Area pedagógico-didáctica

- Capacidad para reconocer sobre los fundamentos teóricos en / que se basa su acción educativa.
- Capacidad para implementar modos alternativos de conducción del aprendizaje.
- Conocimiento de los aportes de las distintas disciplinas // que sirven de fundamento para la acción educativa.

5. CARACTERISTICAS DE LA PROPUESTA CURRICULAR

El Currículum que se establece para el C.B.G. es integrado, en // tanto ya no presenta una organización conceptual que fragmenta la realidad, sino que ésta es alcanzada desde una perspectiva fundamentalmente interdisciplinaria.

El objetivo del proceso educativo no es ya la acumulación enciclopédica de conocimientos sino la integración de conceptos que posibilita la comprensión de la realidad.

Un currículum integrado implica la existencia de contenidos básicos y generales socialmente significativos.

La conformación de áreas permite una integración válida de los / conocimientos y al mismo tiempo puede facilitar la comprensión de fe-
nómenos sociales, personales y naturales.

Se prioriza la estrategia de resolución de problemas como método
lógica de abordaje de la realidad, a partir de la cual se reconstruyen
los conocimientos para favorecer la construcción y desarrollo del pen-
samiento. Los problemas pueden responder a las diferencias del medio/
social y cultural en función del cual se reconstruye el conocimiento,
sin que ello implique renunciar a la organización conceptual de aque-
llos conocimientos también socialmente significativos que no son pro-
pios de la realidad inmediata.

Esta propuesta curricular implica la participación del equipo do-
cente como instancia de planificación, ya que dicha participación es/
fundamental en la organización de los problemas, que cumplen, al mis-
mo tiempo, con los requisitos de responder a la realidad del alumno y
al marco conceptual básico de la propuesta curricular. Sin el primero
el curriculum se cerraría y dejaría excluida la participación activa/
de la realidad social y del alumno, y sin el segundo, los problemas /
se transformarían en temas vaciados de contenido. De esta manera se /
correría el riesgo de que en nombre de una pedagogía activa se descui-
dara la calidad del proceso educativo.

El curriculum quedará abierto a la investigación del docente y a
la búsqueda de aquellos ejes de problematización significativos para/
el alumno y su grupo social y permitirá al mismo tiempo por sua estra-
tegias de aprendizaje un alto nivel de adquisición conceptual.

La propuesta curricular permite al grupo de alumnos la participa-
ción que implica tomar parte en el diseño de los problemas y en la //
formulación de estrategias para su resolución, pero no se confundirá/
la participación activa del alumno con el vaciamiento conceptual del/
diseño curricular propuesto, ni la actitud orientadora del docente co-
mo abandono de su función específicamente pedagógica.

6. NIVELES DE CONCRECIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR

El modelo adoptado tiene en cuenta el establecimiento de tres ni-
veles progresivos de concreción del diseño curricular.

El cuadro siguiente proporciona una visión del conjunto de la es-
tructura del diseño curricular; como se observa, la estructura contem-
pla tres niveles sucesivos de concreción; los dos primeros constitu-
yen el diseño curricular base.

Según el cuadro, el primer nivel de concreción del diseño curri-
cular del Ciclo Básico General incluye la fundamentación teórica, aná-
lisis institucional psicológico y pedagógico; objetivos generales de la
educación media; objetivos generales del ciclo básico, es decir, el /
marco conceptual que sustenta el proyecto.

El segundo nivel abarca la definición de las áreas curriculares,
su fundamentación teórica y metodológica. Incluye, también, la elabo-
ración de los ejes conceptuales con las orientaciones didácticas espe-
cíficas por área (sugerencias metodológicas y bibliografía especifi-
ca), además, la secuencia de los ejes conceptuales que será presenta-
do en un diagrama de ejes integrados y, finalmente, el apoyo biblio-/
gráfico general.

El tercer nivel ejemplifica, mediante unidades didácticas por áreas una de las formas de organización curricular posibles para desarrollar el curriculum.

Pero como el diseño curricular es semiestructurado, deja en manos de los docentes la responsabilidad de terminar/ su construcción adecuándola a cada situación particular, atendiendo a las características de los alumnos y a otros factores presentes en el contexto escolar. El diseño, además, estará sujeto a las modificaciones y correcciones que surjan de su aplicación y desarrollo.

DISEÑO CURRICULAR BASE

1er. Nivel

FUNDAMENTACION TEORICA

OBJETIVOS GENERALES DE LA EDUCACION MEDIA

OBJETIVOS GENERALES DEL CBC

2do. Nivel

AREA I

AREA II

AREA III

AREA IV

Fundamentos

Fundamentos

Fundamentos

Fundamentos

Ejes Concep
tuales y Me
todologíaEjes Concep
tuales y Me
todologíaEjes Concep
tuales y Me
todologíaEjes Concep
tuales y Me
todologíaSugerencias
MetodológicasSugerencias
MetodológicasSugerencias
MetodológicasSugerencias
MetodológicasBibliografía
específicaBibliografía
específicaBibliografía
específicaBibliografía
específica

D I A G R A M A D E E J E S

A P O Y O B I B L I O G R A F I C O G E N E R A L

Unidades didácticas

Unidades didácticas

Unidades didácticas

Unidades
Didácticas

taller Integrado

taller Integrado

taller Integrado

3er. Nivel

TALLERES OPTATIVOS

AREA I

Comunicación y Expresión

AREA II

Ciencias Sociales

AREA III

Ciencias Exactas y Naturales

AREA IV

de la Tecnología

7. FUNDAMENTACION DEL ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO

El proceso de aprendizaje nos pone ante un objeto de conocimiento y un sujeto cognoscente. Una realidad por conocer en la que la ciencia, el arte y la tecnología surgen como instrumentos socio-históricos de / su construcción epistemológica y como modelos dinámicos de su representación y transformación por parte del hombre.

En este marco de referencia en el que la ciencia, el arte y la // tecnología plantean como objetos de aprendizaje, en tanto que son me-/ diatizaciones sociales y culturales del conocimiento de la realidad, / los cambios que surgen en sus representaciones y métodos de abordaje / son significativos para integrar este modelo curricular, ya que consti- / tuyen una instancia que favorece la comprensión objetiva y creativa de la realidad.

Por otra parte, el sujeto de conocimiento está definido por:

1. La situación social y cultural en función de la cual la realidad co- / bra significado como objeto de problematización y transformación.-
2. Las estructuras psicológicas en función de las cuales asimila la / realidad, en este caso la ciencia, el arte y la tecnología, con- / vertidos así en esquemas propios a partir de los cuales descubre / e inventa.

Atendiendo a estas características, la ciencia, el arte y la tecno- / logía requieren entonces de una reconstrucción y reflexión pedagógica / en la cual, aún siendo una organización válida, corren el riesgo de no / ser instrumentos sociales y psicológicamente significativos para el a- / lumno y el proceso educativo.

La revisión crítica de los sistemas interdisciplinarios desde la / epistemología científica y pedagógica son problemas no reducibles, ne- / cesarios por igual e integrables en el análisis que surja de ellos.

La formación científica ha estado sumamente impregnada de una tra- / dición epistemológica que pone el acento en la ciencia como un sistema / organizado de leyes que termina convirtiéndola así en un conjunto ais- / lado de contenidos sin historicidad ni dinámica constructivas.

Por otra parte, el método definido como objeto privilegiado de in- / terdisciplinariedad, aislado de los conceptos, puede mantener un alto / grado de desintegración en la representación del mundo.

La elección entre el concepto o el método como ejes de la inter- / disciplinariedad lleva a una parcelización de la misma y a un error / conceptual con respecto a la ciencia.

Tanto el curriculum centrado en los conceptos aislados de la meto- / dología o en esta última aislada de los primeros, fragmentan el proce- / so de generación del conocimiento e ignoran la base misma del problema científico que es la búsqueda de la explicación de la realidad, su com- / prensión causal; su porqué y su cómo.

La interdisciplinariedad como modelo de explicación de la reali- / dad no puede aislarse del concepto, la ley y el hecho, pero al mismo / tiempo no puede renunciar a las operaciones del sujeto como construc- / tor de conceptos.

La organización interdisciplinaria por problemas plantea de otro / modo la forma de abordaje de la realidad. La realidad es objeto de cono- / cimiento de la ciencia en tanto ésta busca la comprensión de las causas / de los fenómenos que son significativos para quien construye ///

el aprendizaje. No se trata de descubrir la realidad sino de preguntarse acerca de su explicación y de replantearse su conocimiento en función de la resolución de aspectos que surgen como un obstáculo relevante para el desarrollo personal y la participación social. El planteo de problemas enfatiza la necesidad de centrar el aprendizaje en la formulación de preguntas causales o en el planteo de obstáculos a resolver. En función de estas preguntas y obstáculos la ciencia se integra como una estrategia de resolución y la realidad se tematiza en la medida que es objeto de problematización. Conocer es entonces una forma de transformación y la ciencia una estrategia para preguntarse y organizar dicho proceso.

Otros planteos aunque parciales, para abordar la interdisciplinariedad, son el tema y el centro de interés.

De hecho los tres planteos son parcialmente integrables. El tema suele reflejar el conjunto de relaciones conceptuales interdisciplinarias a alcanzar, representa un recorte de la realidad que se supone favorece la integración de diversas fuentes e instrumentos de información: (el barrio, el ecosistema, los partidos políticos, la ciudad, el campo, el equilibrio mecánico, la densidad de los cuerpos, las ecuaciones, etc.). El problema puede generar la misma estructura conceptual de un tema, pero el flujo de información y estrategias de conocimiento surge a partir de la necesidad de darle respuesta.

¿Cómo se relacionan las personas de mi barrio? ¿Qué problemas tienen las personas de mi barrio? ¿Cómo es la vida en el cañadón de la zona? ¿Por qué aparecen peces muertos en la laguna X? ¿Por qué la caza está regulada o prohibida en diferentes épocas del año? ¿De qué depende que un cuerpo flote o se hunda en el agua?

El planteo de un problema puede generar la ampliación a nuevos aspectos a problematizar, así como el tema se puede estructurar en subtemas, para esto último basta la coherencia lógica de los contenidos entre sí, mientras que para el desagranamiento de problemas, la relación está en función de ser un elemento que coadyuva a la resolución o explicación de los otros.

En el problema el concepto se instala en el aprendizaje como un instrumento de resolución; es el contenido mismo del objeto de aprendizaje.

El alumno participa en la organización del proceso de aprendizaje a partir de sus propios intereses que podrán ser planteados en forma de problemas.

La interdisciplinariedad en el nuevo currículum integrado

El diseño curricular presenta las siguientes características / en lo que hace a su definición interdisciplinaria del sujeto y del objeto de conocimiento.

- a. La organización conceptual interdisciplinaria tendrá un primer nivel de constitución en función del agrupamiento de áreas por disciplinas cercanas. Si bien se toman en consideración la base de las ya existentes en los programas vigentes, se realiza una profunda revisión de su integración en áreas, de la fundamentación epistemológica de cada disciplina, del orden de construcción y relación de los conceptos predominantes en cada una de ellas y se repondrán contenidos de disciplinas relegadas o ausen-

tes en la actualidad.

- b. A partir de las áreas se definen ejes de integración interáreas.

Los ejes conceptuales que determinan los contenidos de cada área/ están definidos en función de un núcleo del área inserto en un // sistema de relaciones multidisciplinarias que relacionan las á-// reas.

- c. Si bien por motivos epistemológicos y de desarrollo histórico de/ las disciplinas se ha incluido "lengua" en el área de Comunicación/ y Expresión, y "Matemática" en el área de Ciencias Exactas y Natura- les, se concibe a ambas como instrumentos transversales del proce- so de aprendizaje del conjunto de las áreas y disciplinas, sin // que esto signifique la disolución de los procesos de aprendizaje/ que les son propios como disciplinas.
- d. El último nivel de concreción del curriculum, el de la programa- ción abierta al docente, consiste en la construcción, a partir de/ la investigación que el docente realice de los intereses del ado- lescente y su medio, de ejes de problematización generadores del/ proceso de aprendizaje centrado en la resolución de los problemas planteados.

8. OBJETIVOS DE LA EDUCACION MEDIA

1. Promover el compromiso de los educandos con los valores éticos in- dividuales y sociales que les permitan crear un proyecto de vida/ en su contexto familiar y nacional.
2. Posibilitar al adolescente el desarrollo integral de su personali- dad en un clima democrático de manera que adquiriera clara concien- cia de la realidad y de la posibilidad de transformarla, a través del ejercicio efectivo de sus deberes y derechos.
3. Promover el desarrollo de la identidad regional, nacional y lati- noamericana.
4. Promover la integración entre la escuela y la comunidad, a través de actividades que permitan una efectiva participación.
5. Desarrollar el sentido de la responsabilidad para asumir las con- secuencias de sus propias acciones.
6. Crear condiciones que favorezcan la comunicación de los adolescen- tes grupal e individualmente, a través del conocimiento y el uso/ creativo de diferentes códigos de comunicación y expresión.
7. Asegurar el aprendizaje independiente, autónomo y permanente, va- lorando las posibilidades creativas del trabajo.
8. Propiciar relaciones cooperativas que estimulen el desarrollo de/ la afectividad, la creatividad, el pensamiento científico y el // juicio crítico favoreciendo la autonomía.
9. Estimular el pensamiento científico y su aplicación a problemas / prácticos y significativos, permitiendo superar la tradicional di- cotomía entre: teoría y práctica y entre trabajo intelectual y // trabajo manual.

I I

**ESTRUCTURA Y FUNCIONAMIENTO
DEL C.B.G.**

10. Posibilitar la construcción y aceptación de su nuevo esquema corporal, favoreciendo actitudes de respeto, cuidado y goce de su // cuerpo.
11. Fomentar la elección racional para la prosecución de estudios superiores, armonizando aptitudes, vocaciones e intereses particulares con las necesidades nacionales y regionales.
12. Capacitar para la incorporación en el mundo del trabajo y/o la // prosecución de estudios superiores.
13. Promover acciones tendientes a la instrumentación de técnicas de estudio y de investigación que posibiliten la auto educación permanente acorde con las exigencias del mundo contemporáneo.

9. OBJETIVOS DEL CICLO BASICO

1. Profundizar los aprendizajes básicos adquiridos en el nivel primario y desarrollar aquellos propios que contribuyan a su inserción en el mundo social, respetando sus intereses y aptitudes.
2. Favorecer aprendizajes actualizados en el campo de la ciencia, la técnica, el arte y la vida social a partir de la realidad inmediata y los intereses del preadolescente.
3. Acompañar el desarrollo de las capacidades afectivas y del pensamiento lógico y la adquisición del juicio crítico.
4. Favorecer la adquisición de técnicas de estudio privilegiando la investigación como método de aprendizaje, sin descuidar otros modos no científicos de abordar la realidad, que posibiliten la auto educación permanente.
5. Favorecer la socialización e individuación fomentando la asunción de responsabilidades y la organización de las tareas en forma solidaria y cooperativa.
6. Proporcionar oportunidades para el ejercicio de la vida democrática tomando conciencia de sus deberes y derechos.
7. Orientar para favorecer una mejor elección en la modalidad del ciclo superior.

1. EQUIPO DE COORDINACION CENTRAL

Funciones:

- a. Elaborar el anteproyecto del C.B.G.
- b. Diseñar el plan de aplicación y generalización del C.B.G.
- c. Elaborar el Documento Base del C.B.G.
- d. Formar y supervisar la Comisión de Fundamentos e Instrumentos / del C.B.G.
- e. Formar las Comisiones de Coordinación Zonal.
- f. Planear y coordinar la realización del conjunto de acciones de / apoyo.
- g. Ser la última instancia en la toma de decisiones que no puedan // ser resueltas por las instancias institucionalizadas por la estruc-
tura del C.B.G.
- h. Gestionar y coordinar reuniones periódicas con el conjunto de / los equipos de desarrollo del C.B.G.

Integrantes:

El Equipo de Coordinación Central está integrado por representantes de la Secretaría de Educación, la Subsecretaría de Gestión Educativa y las Direcciones Nacionales involucradas en el Proyecto (Educación Me-
dia, CONET, Educación Superior).

2. EQUIPO DE COORDINACION ZONAL

Funciones:

- a. Coordinar el proceso de evaluación e integración de las diferen-
tes experiencias de desarrollo zonal y realizar la integración / de nuevas propuestas.
- b. Gestionar la prestación de asesoría y apoyo científico, institu-
cional, presupuestario y pedagógico necesarios para la experien-
cia.
- c. Coordinar y gestionar el diseño e instrumentación del plan de /
aplicación, evaluación y generalización del C.B.G.
- d. Elaborar un informe periódico de evaluación y propuestas al Equi-
po de Coordinación Central del C.B.G.

Integrantes:

El Equipo de Coordinación Zonal está integrado por la Comisión de //
Rectores, los Coordinadores de áreas e interáreas y los coordinadores/
de los Talleres de Educadores.

3. COMISION DE FUNDAMENTOS E INSTRUMENTOS

* Instancia interdisciplinaria de asesoramiento y elaboración de los /
fundamentos epistemológicos y pedagógicos de las áreas y disciplinas

Involucradas en el diseño curricular del C.B.G.

- * Instancia de apoyo técnico-científico a los programas de formación / de Coordinadores de los Talleres de Educadores.

Funciones:

- a. Elaborar documentos para las áreas y estrategias interdisciplinarias.
- b. Participar en encuentros periódicos de evaluación del desarrollo/ del C.B.G. en los establecimientos.
- c. Elaborar documentos de apoyo necesarios a partir de la demanda de las coordinaciones zonales y de las unidades educativas.
- d. Diseñar los instrumentos de evaluación del curriculum.

Integrantes:

La Comisión de Fundamentos e Instrumentos está integrada por:

- Especialistas de las diferentes áreas y disciplinas con formación epistemológica.
- Especialistas de las diferentes áreas y disciplinas con formación didáctica.
- Especialista en Psicología Educacional.
- Especialista en Análisis Institucional.

4. COMISION DE COORDINACION DE TALLERES DE EDUCADORES

- * Instancia que permite el desarrollo de un modelo autónomo y creativo de investigación pedagógica en el rol docente.

Funciones:

- a. Elaborar el programa para los Talleres de Educadores.
- b. Formar a los coordinadores de los Talleres de Educadores.
- c. Supervisar en reuniones periódicas de control y orientación, el trabajo de los coordinadores de los Talleres de Educadores.
- d. Elaborar material de apoyo para el desarrollo de los Talleres de Educadores.
- e. Mantener reuniones periódicas de integración y evaluación conjunta con la Comisión de Fundamentos e Instrumentos.

5. ESTRUCTURA DE LA UNIDAD ESCOLAR

5.1. Taller de Educadores

Espacio Institucional permanente en el que con participación de los diferentes estamentos: personal directivo, docente y preceptores agrupados por curso:

- se elaboran, gestionan y desarrollan estrategias tendientes a resolver la problemática institucional y pedagógica.

- se instrumentan, analizan y evalúan los procesos de perfeccionamiento docente.

La dinámica de funcionamiento del taller implica:

- encuentros periódicos de reflexión del conjunto de los docentes de un mismo curso.
- encuentros entre personal docente de diferentes cursos para la resolución de problemas comunes.

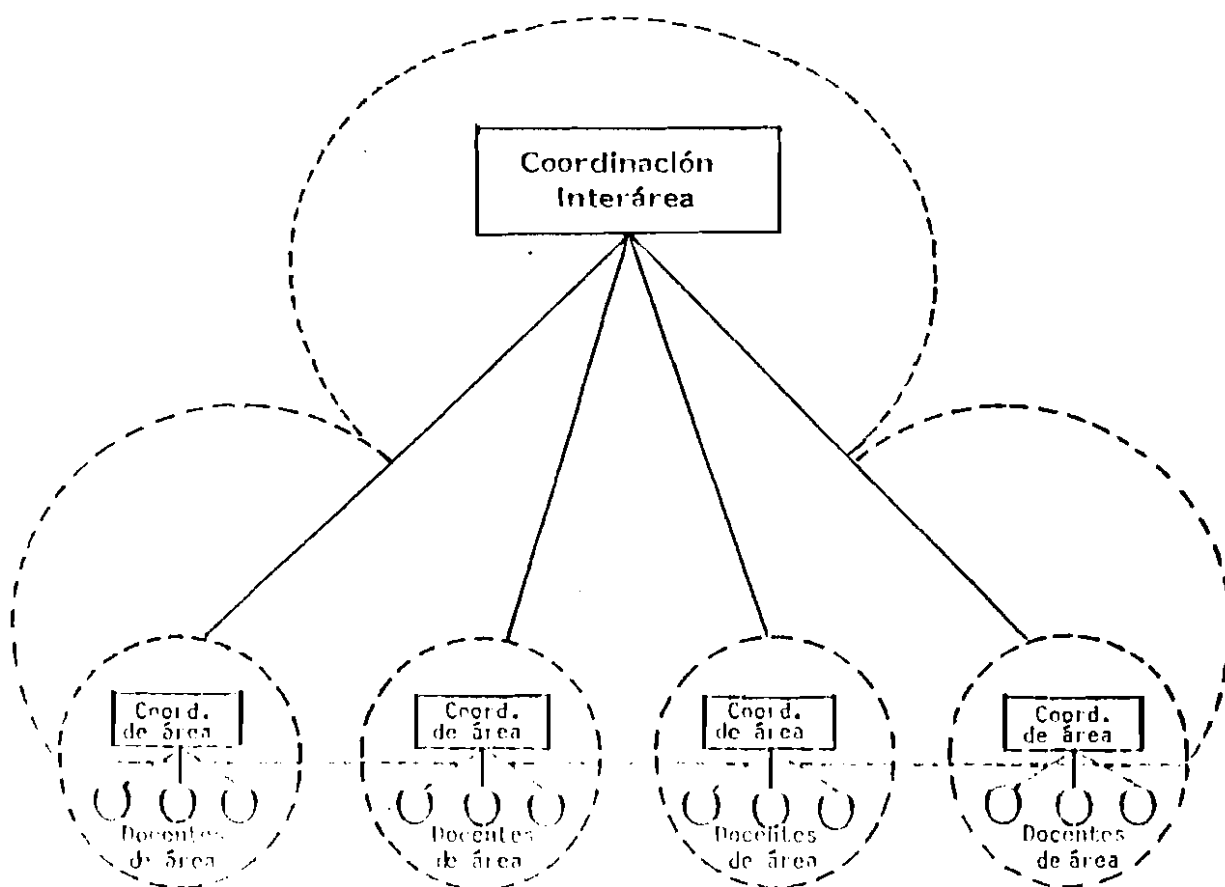
La coordinación está a cargo del Coordinador Inteárea.

5.2. Coordinación de área e Interárea

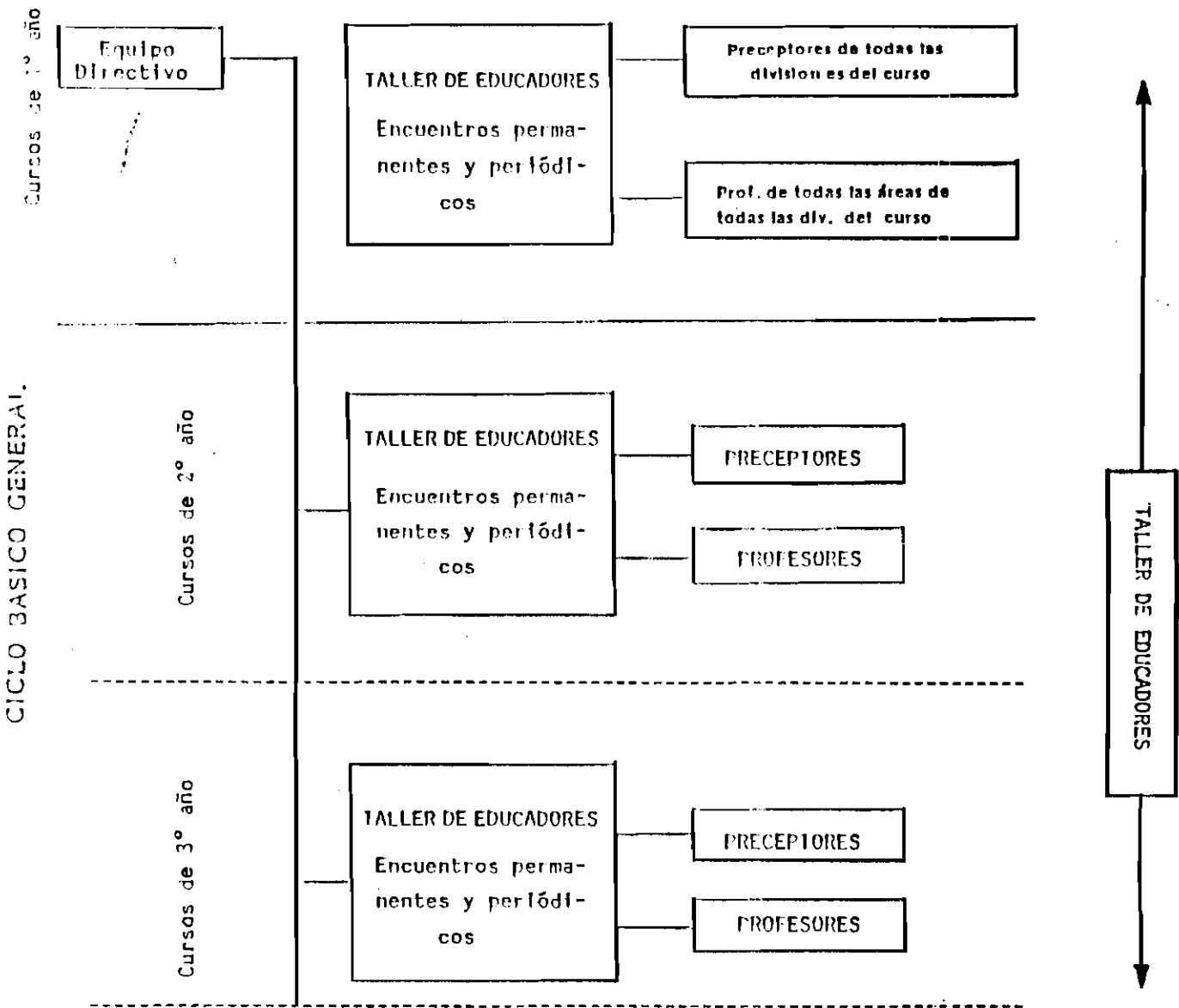
Espacio institucional permanente de integración del planeamiento / educativo elaborado por los docentes.

A partir del trabajo realizado en los Talleres de Educadores respecto al rol docente y tomando como eje la evaluación integral del proceso se instrumenta interdisciplinariamente el planeamiento educativo.

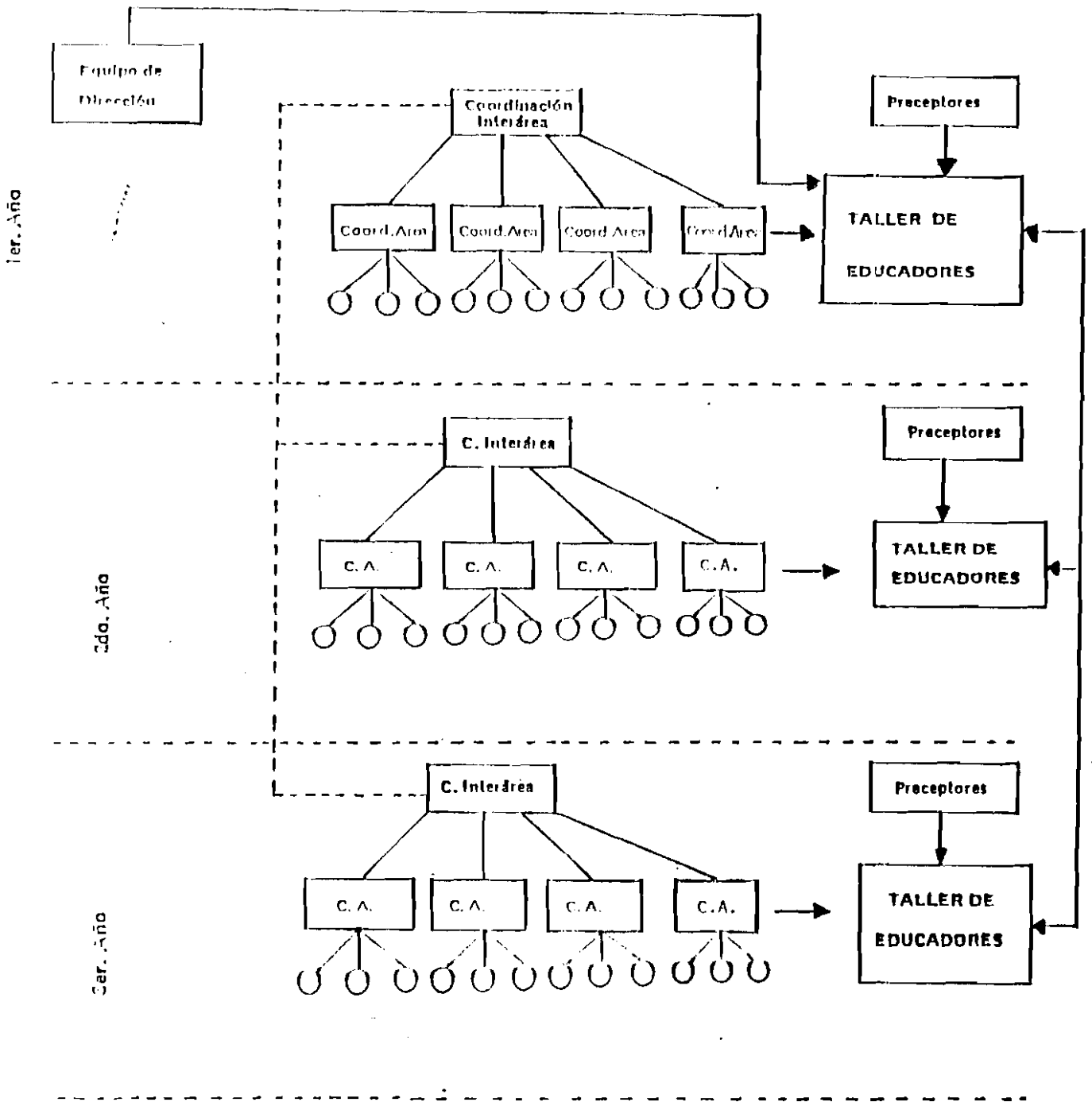
La problemática que surja del desarrollo y evaluación de la programación curricular y de la práctica educativa retroalimentan las actividades de los Talleres de Educadores.



ESPACIOS DE PERFECCIONAMIENTO Y PLANEAMIENTO EN LA UNIDAD EDUCATIVA.



CICLO BASICO GENERAL



El Coordinador de Interárea de cada año, será miembro de la Coordinación del Taller de Educadores.

Todos los docentes tendrán horas dedicadas a planeamiento educativo, concebido fundamentalmente como un proceso grupal de elaboración, instrumentación y evaluación del tercer nivel de programación del diseño curricular a través del trabajo en las áreas y entre las áreas. El // Coordinador de área será elegido por los docentes que la conforman.

5.3. Esquema básico de distribución horaria

<u>DOCENTE DE AREA</u>	2 Módulos	(4 horas semanales)	
	1 Módulo	(2 horas)	TALLER DE EDUCADORES
	1 Módulo	(2 horas)	PLANEAMIENTO DE AREA
<u>COORDINADOR DE AREA</u>	3 Módulos	(6 horas semanales)	
	1 Módulo	(2 horas)	TALLER DE EDUCADORES
	1 Módulo	(2 horas)	PLANEAMIENTO DE AREA
	1 Módulo	(2 horas)	COORDINACION DEL AREA
<u>COORDINADOR INTERAREA</u>	4 Módulos	(8 horas semanales)	
	1 Módulo	(2 horas)	TALLER DE EDUCADORES
	1 Módulo	(2 horas)	PLANEAMIENTO DE AREA
	2 Módulos	(4 horas)	COORDINACION INTERAREA

Las horas de Coordinación para el Coordinador de Área e Interárea incluyen su participación como orientador con sus grupos de pares y el trabajo de indagación propia de su función.

Todos los Coordinadores serán elegidos por sus pares y rotarán en sus funciones anualmente. Los Coordinadores Interáreas no podrán ser al mismo tiempo Coordinadores de Áreas si bien como docentes que continúan ejerciendo, participarán del trabajo del área a la que pertenecen.

6. ORGANIZACION OPERATIVA

- El primer nivel del desarrollo curricular estará a cargo del equipo de Coordinación Central de planeamiento del CBG.
- En el segundo nivel participarán el equipo de Coordinación Central y las Comisiones de Fundamentos e Instrumentos de cada área.
- El tercer nivel le corresponde a las Comisiones de Fundamentos e Instrumentos de cada área y a los equipos docentes de las unidades escolares.

El diseño de las diferentes unidades didácticas abarcará momentos interdisciplinarios, así como abordajes específicos de las disciplinas que lo requieran e integren el área.

Vale la pena señalar, que aún así, la responsabilidad de la pro-

gramación y el logro de los objetivos propuestos será compartido por / todos los integrantes de la misma. Se sugiere con respecto a la ejecución de las unidades programadas la presencia de más de un profesor // frente al curso cuando puedan compatibilizarse los horarios.

Para viabilizar esta tarea de equipo surge la figura del coordinador de área, elegido por los profesores del área; cuyas funciones son:

- Compatibilizar la tarea llevada a cabo por los integrantes del área.
- Ser el portavoz, en las reuniones interáreas, del conjunto de las // decisiones, problemas y necesidades que surgen de las reuniones del/ área.
- Ser el nexo de comunicación entre las reuniones interáreas y los profesores del área.

Las unidades didácticas elaboradas por las diferentes áreas de-// ben ser presentadas en las reuniones interáreas para favorecer la integración de las mismas, a fin de canalizar en la práctica la resolución de problemas interdisciplinarios que comprometen a las disciplinas de / las diferentes áreas.

El Coordinador Interárea es elegido entre los profesores de las diferentes áreas:

Sus funciones son:

- Compatibilizar la tarea llevada a cabo por las diferentes áreas favoreciendo su integración.
- Ser el portavoz del conjunto de las decisiones, problemas y necesidades planteadas por los coordinadores de área en los talleres de supervisión zonales y en todas las instancias de coordinación que lo / requieran.
- Ser el nexo de comunicación entre las necesidades y decisiones planteadas en los talleres de supervisión y/o las instancias de coordinación y los coordinadores de área.
- Participar de la coordinación del taller de educadores en su escuela.
- Ser el responsable ante la dirección de la gestión técnico pedagógica del equipo docente del establecimiento.
- Apoyar a la dirección del establecimiento en todos los temas técnico pedagógicos del ciclo básico.
- Coordinar la marcha de los talleres interárea.

Rol del preceptor:

Dentro de la propuesta educativa del Ciclo Básico General es importante redefinir el rol del preceptor, para lo cual se brindan algunas pautas que permitan a los protagonistas el ejercicio de la función para delinear el nuevo perfil que responda a la filosofía del C.B.G.

Para viabilizar esta transformación será imprescindible la incorporación de los preceptores, junto con los docentes, al perfeccionamiento tanto en la etapa inicial como en la etapa continua.

La tarea del preceptor abarcará sus relaciones con los docentes, / con los alumnos, con los padres. Deberá también, participar activamente en la relación alumno-alumno, alumno-docente, docente-docente, as- / cuela padres.

En esta nueva escuela el rol del preceptor tradicionalmente limitado al mantenimiento de la disciplina, se desplaza a la tarea de búsqueda en conjunto con los alumnos y docentes de nuevas pautas de convivencia escolar. Conformará con los docentes un equipo de trabajo desempeñando el rol de auxiliar docente, colaborando con ellos en las tareas de seguimiento y evaluación de los alumnos. Canalizará un contacto fluido entre la escuela y los padres.

7. ESQUEMA DE ASIGNACION DE HORAS

AREA	DISCIPLINA	1° año	2° año	3° año
Ciencias Exactas y Naturales 8 hs. taller integrado taller específico	-Matemática 2 mód.	4	4	4
	-Ciencias Naturales 2 mód.	4	4	4
		2	2	3
Ciencias Sociales 8 hs. taller integrado taller específico	-Historia y Civismo 2 mód.	4	4	4
	-Economía y Geografía 2 mód.	4	4	4
		2	2	3
Comunicación y Expresión 12 hs. taller integrado taller específico	-Lengua y Literatura 2 mód.	4	4	4
	-Plástica o Música 1 mód.	2	2	2
	-Educación Física 1 mód.	2	2	2
	-Lengua Extranjera 2 mód.	4	4	4
		2	2	3
Tecnología 4 hs.	2 mód.	4	4	4

La estructura modular es fundamentalmente un marco referencial general que:

- a. equilibra los tiempos de las áreas.
- b. Adjudica los módulos al AREA , NO RIGIDAMENTE A LA DISCIPLINA ya que dentro de una misma área o incluso entre las áreas LOS DOCENTES PODRAN DISTRIBUIR LIBREMENTE LA FORMA EN QUE ALTERNAN sus dis-

plinas en horario de las áreas de acuerdo con las necesidades de su programación y con la evaluación que vayan realizando del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- c. Descentraliza las decisiones pedagógicas que los docentes tomen/ con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se puede de esta forma:

- a. Concentrar los módulos de una de las disciplinas si fuera necesario.
- b. Cambiar el orden en que aparecen en el horario.

Toda la organización horaria supondrá la concepción de integralidad de la programación del área y la polifuncionalidad paulatina/ sin desdibujar la específica competencia académica del profesor/ de una disciplina.

7.1. Talleres integrados

Los talleres integrados de las áreas se desarrollarán en el turno correspondiente a las clases. Las horas dedicadas al taller / integrado serán incorporadas al cargo como horas de clase sumadas a las de la disciplina.

$$\text{Horas de área} \left\{ \begin{array}{l} - \text{horas de la disciplina que conforma/} \\ \text{el área.} \\ - \text{horas de taller integrado del área.} \end{array} \right.$$

7.2. Aspectos diferenciales del C.B.G.

Si se compara el esquema básico del CBG con aquellos que corresponden a los Ciclos Básicos tradicionales del Bachillerato, Normal, Comercial y Técnico se extraen de tales comparaciones algunas características significativas del nuevo diseño curricular.

- a. El diseño CBG muestra un esquema horario compensado y equilibrado para las cuatro áreas.
- b. Los cambios en la dedicación horaria a las disciplinas no pueden valorarse individualmente debido a que:
 - la variación horaria es compensada por los talleres integrados.
 - hay una integración de los contenidos de las disciplinas en el área, por lo que en el marco de un diseño interdisciplinario, la inclusión de nuevas disciplinas no son pérdidas / para otras sino una recreación de los conceptos y estrategias de abordaje en el marco del área.
- c. Los cambios en la dedicación no afectan laboralmente a los docentes pues se verán compensados con los talleres integrados, las horas de planeamiento educativo y las de Talleres de Educadores.
- d. La supresión de aquellas asignaturas dedicadas a conocimientos técnicos específicos como Contabilidad, se compensará //

con un reforzamiento en el Ciclo Superior y con la inclusión de / algunos aspectos en los ejes conceptuales de las áreas y sus Talleres integrados, como parte de la formación básica en una sociedad moderna.

Sin embargo hay que hacer notar que en los casos en que los alumnos requirieran el comportamiento de alguna formación más específica, la unidad educativa cuenta con los talleres integrados orientados del tercer año donde se podrá centrar dichas ofertas y poner énfasis en algunos aspectos técnicos de orientación al Ciclo Superior Modalizado.

7.3. Ejemplo de situación laboral en el CEG

Se tiende a conformar cargos agrupando las horas de clase en divisiones de un mismo turno.

Un profesor de Matemática de 1er. año a cargo de 3 divisiones acumula la siguiente carga horaria:

12 horas de clase
6 horas de Taller integrado
2 horas de Taller de Educadores
2 horas de planeamiento de área
<hr/> 22 horas

Si tiene dos divisiones acumula la siguiente carga horaria:

8 horas de clase
4 horas de Taller integrado
2 horas de Taller de Educadores
2 horas de planeamiento de área
<hr/> 16 horas

8. ORGANIZACION DE LA TAREA DIDACTICA

La tarea didáctica se organiza en dos estructuras cuatrimestrales conformadas por el número de unidades didácticas que considere necesarias.

La unidad didáctica está compuesta por una serie de secuencias ordenadas. Es necesario pensar en la planificación de unidades en términos de etapas que deben ser tenidas en cuenta: cada una de ellas tiene una metodología específica, y si bien, no son totalmente rígidas, / por su estructura, deberán mantener una relación entre sí.

Dichas etapas son:

I.a. Diagnóstico de necesidades.

Consiste en analizar suficientemente y en forma general, las condiciones y dificultades para el aprendizaje, reuniendo toda la información disponible y considerada necesaria.

Para conocer las necesidades se puede recurrir a diferentes // fuentes utilizando técnicas diversas: registro de la escuela,

observación directa, entrevista a padres, datos sociométricos. Es posible que no se cuente con esta información al planificar la primera unidad; no obstante, podrá ser reunido en el transcurso / de la misma. Toda esta información es útil para la toma de deci- / siones en cuanto al contenido y los objetivos de las experiencias de aprendizaje.

2da. Formulación de objetivos específicos

Una amplia gama de objetivos específicos ayuda a enriquecer el / contenido y a seleccionar actividades de aprendizaje.

Es necesario, trasladar los objetivos generales del Ciclo Básico General a los objetivos específicos, de acuerdo con lo que abarca la unidad y lo que se deduce del análisis de las necesidades.

Al formular dichos objetivos específicos debe tenerse en cuenta / que no todos ellos son del mismo modo alcanzables en todas las u / nidades y asimismo habrá objetivos que serán comunes a más de una unidad.

En el momento de planificar una unidad la formulación de objetivos no es completa. Debemos esperar en etapas posteriores de / la planificación mayor clarificación de los mismos, ya que a menudo la percepción clara de los objetivos surge en la determinación de los medios para evaluarlos.

3ra. Selección de los problemas didácticos:

A partir del análisis de los ejes conceptuales se realizará la / planificación curricular que deberá tener en cuenta varios aspectos: al adolescente en situación, la realidad regional y las necesidades detectadas en el diagnóstico.

Los problemas didácticos deberán desprenderse, de los ejes conceptuales y ser socialmente significativos.

El planteo de problemas facilitará el abordaje interdisciplinario por áreas, que este curriculum plantea, ya que, cualquier // problema implica el estudio de una parte de la realidad que por su complejidad necesita del aporte de varias disciplinas.

4ta. Organización de las experiencias de aprendizaje

Para establecer los criterios para la producción de experiencias de aprendizaje es importante primero considerar lo que los estudiantes necesitan hacer o experimentar para lograr determinadas / competencias y el orden de estas experiencias.

En general las secuencias de las experiencias de aprendizaje incluyen varias etapas.

En la primera etapa, las actividades son esencialmente introductorias, de exploración y orientación, incluyen actividades que // proporcionan evidencia de diagnósticos para el profesor, ayudan / a los alumnos a conectarse con sus propias experiencias, brindar datos concretos de la realidad de los cuales obtener el sentido / de los problemas que van a tratarse.

La segunda etapa consiste en el desarrollo de experiencias de aprendizaje que propongan vías para la comprensión del problema / planteado. Se sugiere la inclusión de las actividades propias de la investigación científica, trabajo de campo para la recolec- /

ción de datos, análisis de los mismos; experimentación; búsqueda bibliográfica, contrastación de la información con los datos de la realidad, sintetización de hechos, etc.

La etapa siguiente podríamos denominarla de generalización, ya / que el desarrollo y el análisis debe estar seguido por actividades que ayuden a los estudiantes a coordinar sus ideas y reformularlas en sus propios términos, a realizar comparaciones y contrastes o a extraer conclusiones. Es decir, que permitan a los / alumnos generalizar a partir de sus experiencias.

Si bien el trabajo en la etapa de desarrollo puede ser llevado a cabo por los alumnos individualmente u organizados en pequeños / grupos es conveniente que la formulación de generalizaciones // sea discutida con la clase en su conjunto.

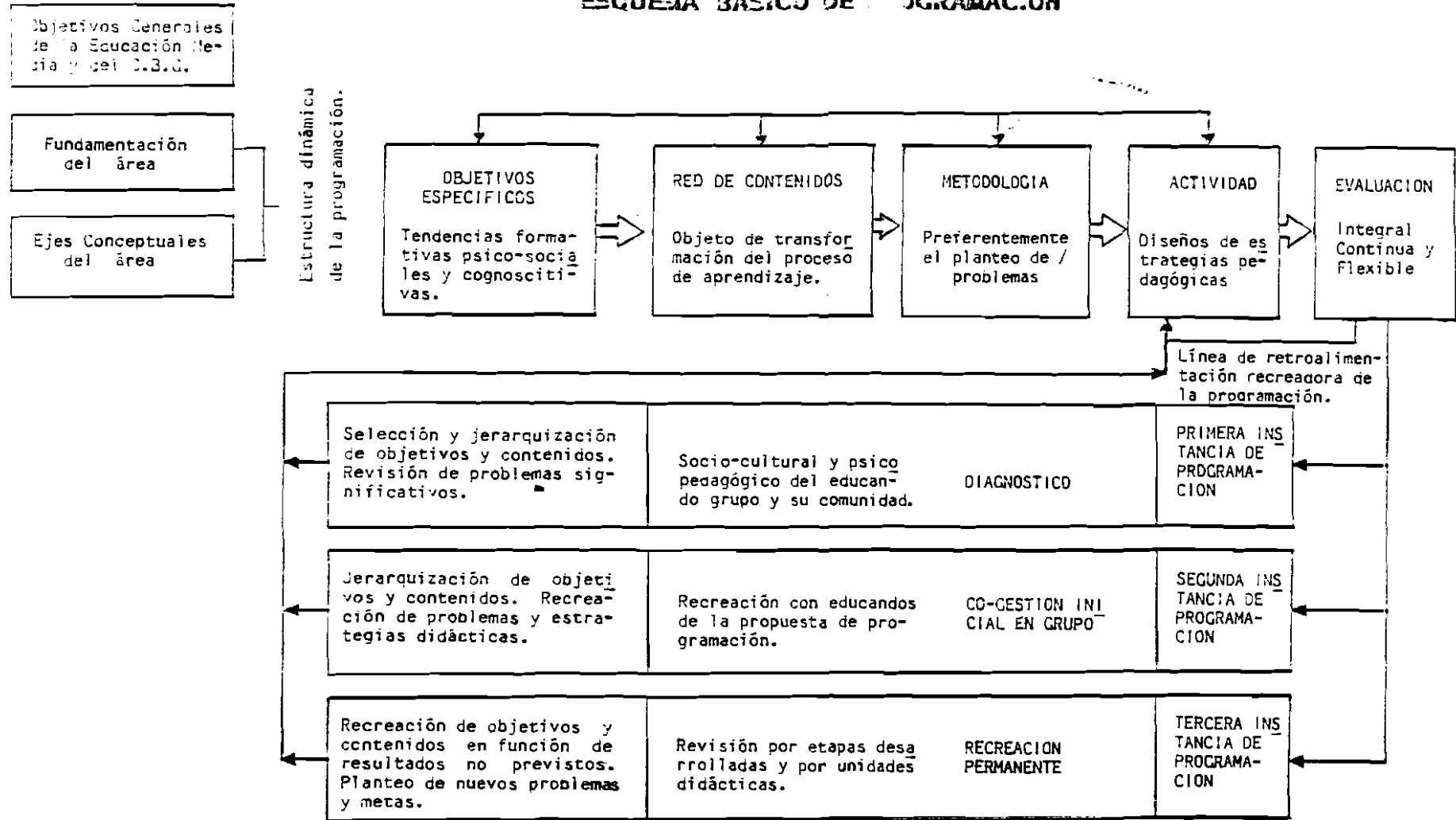
Finalmente, existen actividades destinadas a aplicar lo que se / ha aprendido a una situación nueva, a un nuevo contexto o a una / estructura más amplia.

5ta. Evaluación:

Este momento debe orientarse según el marco teórico desarrollado en el punto correspondiente a evaluación.

Para la evaluación de unidades didácticas lo más pertinente es / una evaluación continua incluida en las diferentes etapas de la / unidad, cuyo objeto sea estimar los progresos de los alumnos. Incluirá también un momento de acreditación de los objetivos propuestos para la unidad.

ESQUEMA BASICO DE PROGRAMACION



9. SISTEMA DE EVALUACION, CALIFICACION Y PROMOCION

9.1. FUNDAMENTOS

La evaluación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje se sustenta en el modelo educativo que la contiene, buscando ser coherente con éste.

El Ciclo Básico General aspira a transformar la práctica pedagógica a fin de apoyar en el alumno el desarrollo de modos de aprender/autónomos, contruídos solidariamente. El concepto de evaluación que se sustenta en este proyecto focaliza como objeto de estudio el conocimiento, la comprensión y la explicitación de las causas del aprendizaje, de las condiciones externas e internas que lo posibilitan y del proceso grupal en el que tienen lugar. El objeto de la evaluación entendido así, se traduce en la indagación sobre el proceso del aprendizaje de un alumno o de un grupo, indagación que permita detectar las características de este proceso y buscar una explicación a las mismas, superando la parcialidad de atender sólo a algunos resultados del aprendizaje.

La dinámica de la evaluación vista desde esta perspectiva es el interjuego de la evaluación individual y grupal, que tiene como finalidad permitir al participante de un curso reflexionar sobre su propio aprendizaje para:

- * Confrontarlo con los seguidos por los demás miembros del curso.
- * Y conocer la manera cómo el grupo percibió su propio aprendizaje.

De esta manera la evaluación tenderá a propiciar en el sujeto la autoconciencia de sus procesos de aprender, y podrá así desarrollar / modos autónomos de aprendizaje.

Esta concepción supone en términos operativos que el docente intentente resolver algunas cuestiones, como las causas del proceso, qué / aspectos del curso lo favorecieron o dificultaron y hasta dónde el alumno se percibe a sí mismo en su proceso de aprender.

Se sostiene que la evaluación debe ser integral, continua y flexible. Integral porque debe considerar al alumno como un todo y valorar no sólo los aspectos cognoscitivos, sino también los afectivos y / los psicomotrices. Continua porque no debe realizarse sólo al final / del período, sino sucederse a lo largo de todo un proceso, proporcionando la oportunidad de recuperación inmediata. Flexible para integrar lo ocasional y lo planificado en el ámbito propio donde se desarrolla cada proceso de aprendizaje. Este enfoque de la evaluación supone superar la concepción tradicional tecnicista, que con sus fundamentos en la teoría conductista de conocimiento, focaliza su atención en verificar sólo los productos del aprendizaje, a través de la observación de conductas manifiestas.

La concepción planteada para el Ciclo Básico General, propone un modo alternativo de evaluación que considere el proceso de aprendizaje y su construcción grupal e individual.

El Ciclo Básico General sustenta una concepción de la evaluación que significa el reconocimiento de los aprendizajes para que el alumno construya un modo de aprendizaje autónomo. En este caso podemos afirmar que la evaluación forma parte del proceso.

La calificación, o acreditación de los aprendizajes como una de las funciones de la evaluación, responde a la necesidad institucional/ de certificar los conocimientos a fin de promover a los alumnos a cursos de mayor nivel y la escala de calificación es un instrumento para/ expresarla.

Los sistemas de calificación guardan relación con los fundamentos y las metodologías que supone la evaluación. No tienen valor en sí mismo, sino que lo adquieren en tanto su construcción sea coherente // con la concepción de los aprendizajes que pretenden acreditar, y representan siempre un corte artificial y parcial en el proceso continuo y/ complejo del aprendizaje.

El sistema de calificación conceptual es coherente con la concepción de evaluación que se sustenta para el Ciclo Básico General. Tiene sentido como proceso formativo, en relación con el autoconocimiento // del alumno y la posibilidad de reorientación de la tarea docente.

La evaluación descripta y la escala conceptual que la expresa, // permiten jerarquizar el papel de los docentes como guías y orientadores del aprendizaje de sus alumnos.

Además compromete al alumno con su propio aprendizaje y contribuye a desarrollar la capacidad de autoevaluación. Se convierte en motivadora del proceso de aprendizaje y su papel ya no es sumativo, sino / realmente formativo. El proceso evaluativo se realimenta continuamente porque el docente puede replantear sus estrategias de enseñanza y porque el alumno tiene la oportunidad de esforzarse para alcanzar el aprendizaje deseado.

9.2. SISTEMA DE PROMOCIÓN

Para el sistema de promoción se tendrán en cuenta los siguientes/ criterios:

- a. En el caso de las áreas curriculares y los talleres integrados la promoción es por años lectivos y la aprobación resultará del logro de los objetivos promocionales propuestos.
- b. En el caso de los talleres optativos la promoción no es por año sino por ciclo.

Al terminar el Ciclo Básico General el estudiante deberá // haber asistido a dos de estos talleres como mínimo.

Este criterio de promoción para los talleres optativos implica // que el equipo de docentes orientará a los alumnos con el fin de / evitar la acumulación de los mismos en un año lectivo. Asimismo / esta exigencia no impedirá el cursado y asistencia a más talleres que los requeridos para la promoción, dentro de las posibilidades institucionales.

Para la aprobación de los talleres opcionales se considerará el / porcentaje de asistencia (80% sobre el número total de clases), y el cumplimiento de los objetivos propuestos.

9.3. ORGANIZACION DEL PERIODO LECTIVO

A. Estructura

- 1. El período lectivo se cumplirá en dos cuatrimestres divididos por el receso escolar de invierno y un período de recupera-// ción final (diciembre). Incluye asimismo el período de evalua- ción de marzo. Cada una de estas etapas constituye una estruc- tura didáctica.
- 2. El primer cuatrimestre tiene dos momentos: el primero compren- de el diagnóstico inicial y el desarrollo de las unidades di- dácticas correspondientes al cuatrimestre, el segundo una se- mana de recuperación parcial con suspensión de clases.
- 3. El segundo cuatrimestre, también tiene dos momentos: el prime- ro de reajuste de la planificación y desarrollo de las unida- des didácticas correspondientes al cuatrimestre, el segundo / es asimismo, una semana de recuperación parcial con suspen-// sión de clases. Ver esquema.

B. Período de recuperación final

- 4. A partir de la finalización del segundo cuatrimestre se ini- cia el período de recuperación final de diciembre, destinado/ a aquellos alumnos que no alcanzaron la totalidad de los obje- tivos promocionales. Esta tarea será programada y desarrolla- da por el equipo docente de cada una de las áreas (ver Cuadro de situación para la recuperación final o evaluación).

c. Período de evaluación de marzo

- 5. Este período estará destinado a los alumnos que no lograron / recuperar totalmente los objetivos no alcanzados en el perío- do escolar, ni en el de recuperación final de diciembre (ver/ Cuadro de situación para la recuperación final o evaluación).

9.4. ESCALA DE CALIFICACION

Se distinguirán dos niveles: Alcanzó y no alcanzó, discriminando/ en ambos casos dos grados. En el primero, Muy Bueno y Bueno y en/ el segundo Regular e Insuficiente.

Alcanzó (A)	Muy Bueno (MB) Bueno (B)
No alcanzó (NA)	Regular (R) Insuficiente (I)

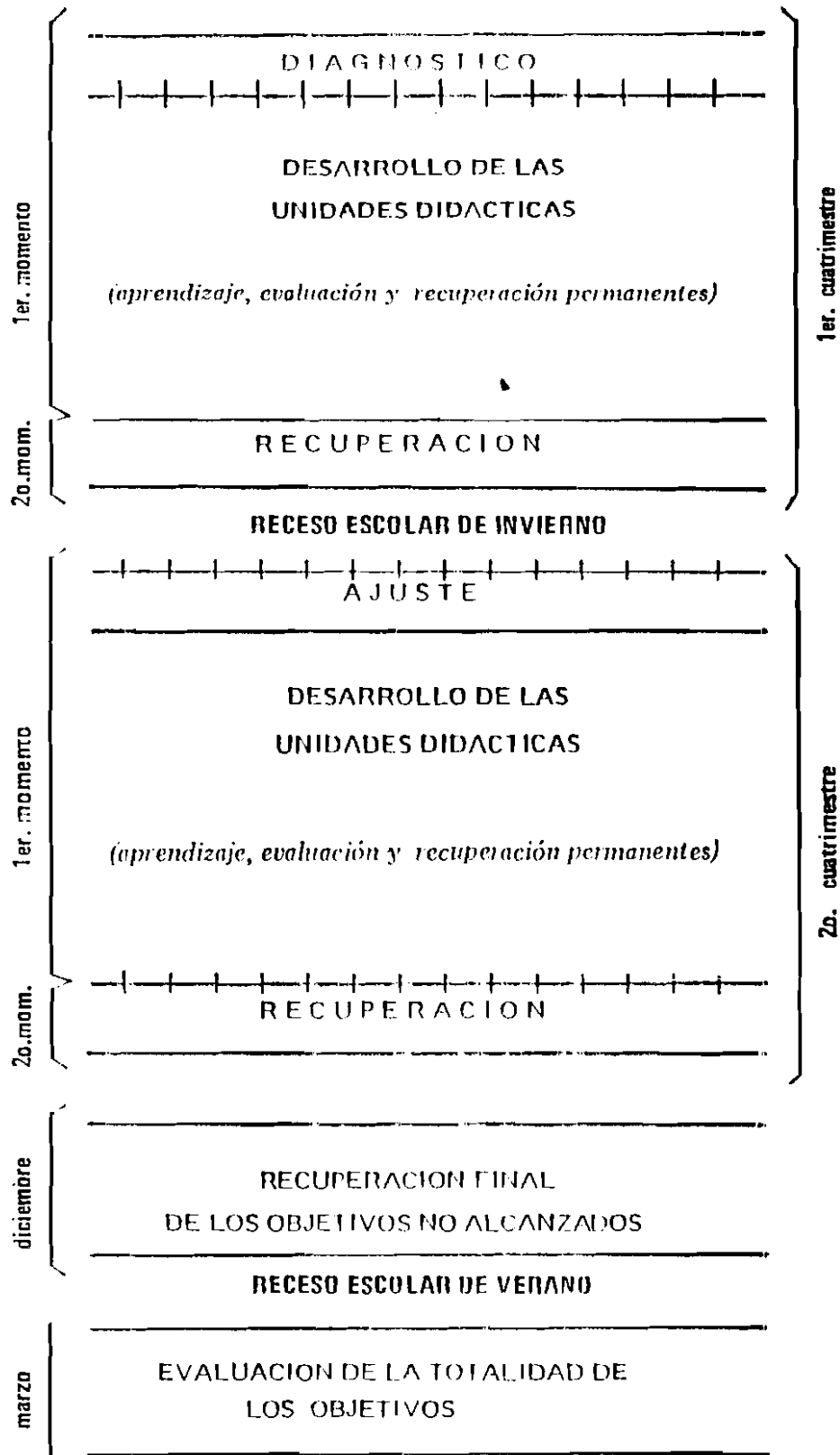
**CUADRO DE SITUACION PARA LA
RECUPERACION FINAL O EVALUACION**

Calificación 1er. Cuatrimestre	Calificación 2do. Cuatrimestre	Momento de la Recu- peración o Evaluación
Insuficiente	Insuficiente	MARZO
Insuficiente	Regular	MARZO
Insuficiente	Muy Bueno o Bueno	DICIEMBRE
Regular	Insuficiente	MARZO
Regular	Regular	DICIEMBRE
Regular	Muy Bueno o Bueno	ALCANZO (A)
Muy Bueno o Bueno	Insuficiente	DICIEMBRE
Muy Bueno o Bueno	Regular	DICIEMBRE

9.5. REGIMEN DE ASISTENCIA

* Para áreas curriculares y Talleres Integrados se
rá el aplicado con carácter general a toda la Educación Media.

* Para la aprobación de los Talleres optativos se-
rá del 80% sobre el número total de clases.



10. FUNDAMENTACION DE LOS TALLERES

Los talleres serán el instrumento de integración de las dimensiones teóricas y prácticas del proceso de aprendizaje, superando la dicotomía entre trabajo manual e intelectual. Es importante hacer notar // que la superación de dicha dicotomía no se realiza sólo por incluir talleres técnicos manuales en el curriculum tal como permanecieron en // los planes tradicionales, sino que deben estar integrados al planeamiento de las áreas.

De los talleres integrados surgirá el planteo de los problemas // que orientará la ponderación de los contenidos del curriculum y el trabajo del área.

Es importante señalar que los talleres integran práctica y teoría, ciencia y técnica; vinculando el aprendizaje de habilidades para diseñar, construir y manejar dispositivos experimentales y/o materiales didácticos para la comprensión de leyes y nociones científicas o de criterios expresivos que fundamenten el funcionamiento de los dispositivos experimentales y la utilidad del material didáctico.

Los talleres de 3° año tienen una orientación más específica. Si bien se vinculan con las áreas, su contenido no puede definirse aisladamente de las prácticas sociales relevantes para el joven y su comunidad.

Los talleres optativos completan la formación dando oportunidades para que el joven logre vivenciar desde un comienzo sus propias necesidades -intereses y posibilidades- frente a las diferentes opciones que se le ofrecen.

10.1. OBJETIVOS DE LOS TALLERES

- Revalorizar el trabajo creativo y productivo.
- Integrar la teoría con la práctica.
- Canalizar los intereses, necesidades afectivas y posibilidades/ creativas de los alumnos.
- Usar racionalmente los recursos que el medio les ofrece para mejorar las condiciones de vida.
- Comprender los cambios sociales producidos por los avances tecnológicos.
- Favorecer la adquisición y comprensión de diferentes métodos, / procedimientos, instrumentos, herramientas y materiales de trabajo.
- Manejar un vocabulario técnico básico.
- Evaluar sus habilidades y aptitudes para desempeñarse en actividades de diverso tipo integrándolas en la construcción de su // propia imagen personal.
- Integrar la formación científica y técnica al desarrollo de hábitos de trabajo participativo, solidario y responsable.

10.2. ESTRUCTURA DE LOS TALLERES

Cada alumno cursará en el CBG ocho (8) talleres obligatorios y dos talleres optativos.

10.3. TALLERES INTEGRADOS

En el 1° y 2° años cada área tiene su taller obligatorio a cargo de los docentes del área; dichos talleres están integrados / al planeamiento del área.

Se caracterizan porque:

- a. son momentos dedicados al trabajo tecnológico de aprendizaje instrumental, de trabajo de campo y/o de realización de elementos didácticos necesarios para el proceso de investigación.
- b. están organizados en módulos de 80 minutos.
- c. no necesariamente se realizan en la escuela, sino en aquellos lugares de la comunidad dotados de infraestructura tecnológica adecuados al objeto de estudio.

En el 3° año todas las áreas también ofrecen talleres obligatorios, en relación con las áreas pero en este caso mantendrán una organización de contenidos con mayor especificidad y no estarán integrados al planeamiento de las unidades didácticas de // las áreas.

Se caracterizan porque:

- a. orientan la formación hacia un determinado aspecto tecnológico instrumental y específico del área.
- b. ocupan un módulo semanal de 120 minutos.
- c. están destinados a permitir experiencias significativas que ayuden a la futura elección del ciclo superior.
- d. pueden estar en el turno o contra-turno según la organización que la institución disponga.
- e. no necesariamente se realizan en la escuela, sino aquellos / lugares de la comunidad que posean la infraestructura necesaria.

10.4. TALLERES OPTATIVOS

Los talleres optativos serán cursados los primeros dos años del Ciclo Básico General.

La escuela brindará ofertas vinculadas con las características regionales, los intereses de los alumnos, y las posibilidades / institucionales, entre las cuales el alumno podrá elegir libremente. El único criterio de apertura de los talleres estará dado por un mínimo de 15 alumnos por talleres.

La organización de los grupos, en este caso, no tendrá que responder a la agrupación por división.

Los talleres optativos tienen módulos de 120 minutos. No existe necesariamente correlación entre el taller optativo elegido en un año y el elegido en el año siguiente.

ESQUEMA DE LOS TALLERES

	1º AÑO	2º AÑO	3º AÑO
CIENCIAS EXACTAS Y NATURALES	Taller Obligatorio Integrado *	Taller Obligatorio Integrado *	Taller obligato rio con especi- ficidad en el / área (x)
CIENCIAS SOCIALES	Taller Obligatorio Integrado *	Taller Obligatorio Integrado *	Taller obligato rio con especi- ficidad en el / área (x)
COMUNICACION Y EXPRESION	Taller Obligatorio Integrado *	Taller Obligatorio Integrado *	Taller obligato rio con especi- ficidad en el / área (x)
	<u>Taller opta- tivo</u>	<u>Taller opta- tivo</u>	

* Un módulo semanal de 80 minutos.

(x) Un módulo semanal de 120 minutos.

11. AREA DE LAS CIENCIAS EXACTAS Y NATURALES

11.1. FUNDAMENTACION

Todos los aspectos de la vida humana reciben influencia de los descubrimientos científicos, de su desarrollo y perfeccionamiento. La ciencia y la tecnología han transformado el trabajo del hombre y la forma en que él representa su realidad. Este proceso no ha sido de acumulación lineal sino caracterizado por avances y retrocesos que se han visto afectados por múltiples revisiones críticas en el devenir histórico y que se ha emparentado con conflictos sociales y culturales muy significativos.

La ciencia intenta comprender causalmente los fenómenos de la realidad. En función de esta búsqueda, constituye sistemas de clasificación conceptuales, basados en leyes que sistematizan y predicen hechos y en teorías que les dan validez. El planteo de un problema, la elaboración de hipótesis, el diseño de modelos teóricos, constituyen momentos íntimamente entrelazados en el proceso de investigación científica.

Como la realidad es dinámica, la relación del hombre con la naturaleza y sus respuestas es también dinámica. Por lo tanto, la validez universal del conocimiento científico es siempre relativa a los ejes de espacio, tiempo e instrumentos conceptuales y tecnológicos desde los que se aborda la realidad.

El científico no es una persona aislada sino que nace y se desarrolla en un medio socio-cultural en el cual elabora concepciones políticas, sociales, culturales y religiosas que influyen de diferente manera en el desarrollo del pensamiento. De esta forma, la ciencia y la investigación no son fenómenos desvinculados de la Historia y de los procesos sociales.

La investigación científica origina conocimientos que son utilizados y aplicados para planificar acciones que tienen un fuerte impacto en las condiciones sociales de la vida, en el campo de la salud, la alimentación, la vivienda, el trabajo, la educación, etc. Esto confirma la fuerte interacción entre las Ciencias de la Naturaleza y las Ciencias Sociales.

También han de tenerse en cuenta los modos no científicos de abordar la realidad, porque lo científico y lo no científico se ligan en este intento. La epistemología contemporánea concibe a la ciencia como una confluencia de las dos posturas configurando un proceso cíclico de construcciones y desconstrucciones.

11.2. NEIUBOLOGIA

En lo que se refiere a la Matemática, algunos epistemólogos consideran que los matemáticos trabajan con su objeto de estudio, estableciendo relaciones formales entre enunciados simbólicos. Las relaciones formales no suelen entrar en contradicción con la realidad, sin embargo en su génesis la consideran y en la aplicación se retroalimentan con ella.

La matemática es una disciplina deductiva que exige coherencia entre los enunciados y el sistema al que estos pertenecen, cuya expresión está constituida por un lenguaje simbólico de alto grado de abstracción. Dicho sistema y dicho lenguaje simbólico sólo son aprehehibles en el marco de las estructuras operatorias de la inteligencia /

que dirigen el razonamiento. El aprendizaje de la matemática muestra al sujeto esas mismas estructuras expresadas en un lenguaje simbólico / de progresivo nivel de abstracción. Este proceso consiste básicamente en el ajuste recíproco de las estructuras operatorias espontáneas de la inteligencia y de los contenidos y métodos relativos a los campos matemáticos.

Respetando el método deductivo de la Matemática y de la Lógica y, // sin reducirla a un mero instrumento de las Ciencias Naturales, es importante, desde un enfoque pedagógico, que el proceso de conocimiento de las estructuras y nociones matemáticas se genere a partir de / la construcción de relaciones entre fenómenos reales. Los primeros / pasos en la construcción de las operaciones se apoyan en la refle- / xión generada a partir de actividades sobre modelos o fenómenos concretos. La actividad desarrollada por el sujeto y una paulatina abstracción le permiten descubrir la existencia de una misma estructu- / ra, organizada para diferentes contenidos. La formalización y teorización posterior será el último paso del proceso de adquisición del / conocimiento, y no el primero.

Hacemos nuestras las palabras del Dr. Luis. A. SANTALO:

"Desde Euclides hasta Bourbaki se ha procurado siempre ordenar el edficio matemático bajo las reglas de una lógica estricta e inflexi- / ble, lo cual es magnífico e irreprochable desde el punto de vista / matemático profesional, que debe desear para su ciencia una seguri- / dad y una armonía perfecta. Pero el problema de la enseñanza, a // los niveles elementales y medio, es otra cosa muy distinta. No se / trata de formar matemáticos, introduciéndolos de entrada en los so- / fisticados caminos y preciosuras de la alta matemática, sino de en- / señar a usar la matemática, educar en el método matemático. Y el método matemático, el que siguen los matemáticos para sus descubi-// mientos, no es el lento y pesado camino de la lógica, sino que sal- / tan razonamientos e intuyen resultados que luego exponen poco a po- / co, mediante una serie de razonamientos atomizados".

"Una cosa es "descubrir" y otra "exponer el descubrimiento", y, en / la enseñanza hay que enseñar a descubrir más que enseñar a exponer / lo descubierto".

"Es difícil imaginar un aprendizaje perfectamente ordenado según u- / na curva de pendiente continua y creciente, dependiente sólo de la / capacidad del alumno, aunque ello parece ser el ideal de la enseñanza actual. En realidad, el aprendizaje es siempre un avance en zig- / zag, que salta de la motivación de las aplicaciones, para volver en / busca de definiciones necesarias y de algunos razonamientos de apo- / yo, y saltar nuevamente en busca de atractivas novedades".

"Por eso los contenidos, aunque sea imprescindible elegir una orde- / nación en los programas, muchas veces deben exponerse mezclados, u- / niendo conceptos análogos en su fondo, aunque alejados de la ordena- / ción establecida".

"SANTALO, LUIS A., ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA EN LA ESCUELA MEDIA, Buenos Aires, /// 1981.-"

Entenderemos, entonces, que se ha desarrollado la comprensión de u- / na noción matemática cuando el alumno sea capaz de justificar su u- / tilización espontánea para la resolución de problemas. La Física, // la Química, la Biología, etc., como disciplinas investigadoras de / hechos, fenómenos, sucesos y procesos, se apoyan en las relaciones /

formales lógicas y matemáticas para explicar las complejas relaciones fácticas del medio natural y social. Las estructuras lógico-matemáticas del sujeto son condición necesaria, aunque no suficiente, para posibilitar la adquisición de las nociones causales y las estrategias metodológicas de las Ciencias Naturales.

La invención y el descubrimiento de nociones causales del área, estarán íntimamente ligados a las hipótesis espontáneas del alumno acerca del mundo físico; éstas son un referente de su proceso de construcción cognoscitiva.

Nada sirve si el conocimiento es transmitido como saber dogmático // que deja intactos o peor aún, bloquea sin transformarlos sus sistemas de creencias y modelos explicativos surgidos de su propia indagación y experiencia. En todo caso se favorecerá la formación científica como un proceso de apropiación creativa de la ciencia, como estrategia de formulación de problemas y de su resolución, partiendo // de lo que es significativo socialmente como contenido de elaboración y psicológicamente como método propio de organización sistemática de la actividad.

En esta circunstancia, la formación experimental del alumno, no será considerada como un recurso didáctico sino como el único camino válido para llegar a una conceptualización de las nociones abordadas.

Con respecto al criterio de definición operacional de los conceptos, cabe aclarar que éste no se reduce a que el alumno "siga" instrucciones de un diseño experimental de cuya lógica sólo el docente puede dar cuenta. Se trata de que las operaciones comúnmente entendidas como el conjunto de procesos y comportamientos experimentales mediante los cuales se descubre una regularidad e inventa un modelo explicativo, sean producto de las operaciones intelectuales del sujeto como actividad interiorizada de planeamiento de la experiencia a partir // del planteo de un problema.

En este sentido, la actividad experimental sistemática requiere del desarrollo de operaciones lógico-matemáticas propias del período de la transición a las operaciones formales, pero esto no implica ni // que debamos relegar a este período la actividad experimental espontánea del sujeto ni que su sistematicidad surja "por generación espontánea", con independencia de la función problematizadora que la escuela puede lograr en la formación de las conductas experimentales // del alumno. Pero la actividad facilitadora de la escuela no puede // continuar insistiendo en reducir la formación científica, a la mera recolección de datos y leyes dadas por incuestionables y universales a priori de toda experiencia, ni de una formación metodológica aislada de la construcción concreta y formalizada como mandamiento, sin construcción histórica ni pedagógica.

Cuestionar, pedir justificación, contraponer alternativas a las hipótesis o estrategias espontáneas, problematizar situaciones conflictivas, promover el tratamiento de contradicciones y el descubrimiento y explicación de errores en las predicciones, favorecer la reflexión comparada de estrategias utilizadas para resolver problemas no-funcionales diferentes, son los caminos pedagógicos que el docente puede promover con los alumnos como medio y objetivo de la formación // científica.

La actividad científica no parte de la resolución de un problema sino del planteo del mismo. Sin problema, sin conflicto, sin sensación de que hay algo por conocer o algo conocido que merece contrastarse, no hay hipótesis ni real formación. Sin problema, sin cuestionamien-

to no hay actitud activa ni crítica ante las hipótesis propias ni ante la realidad. Un problema no es el nombre de un tema subrayado con doble línea, ni su transformación en una pregunta, sino una hipótesis. Una hipótesis no es una definición general y a priori recuadrada, sino una inferencia que busca y necesita contrastarse a partir / de un problema específico. Una ley general no es un dogma desde el / que se deduce el conjunto de las experiencias sino un conjunto, desde el que se parte y al que se llega cíclicamente por la construcción del experimento y la creación de modelos explicativos nuevos. - Nuestras primeras leyes deben ser siempre las hipótesis de los alumnos como marco a partir del cual se construye la experiencia educativa.

La escuela tiene mucho que desaprender para favorecer la formación / del espíritu científico reducido hoy a los rituales de un racionalismo sin vocación de aplicarse y a un empirismo que pierde su vocación de explicar. La experiencia, el experimento, el método y la noción, / son conceptos que deben resignificarse en el marco de la fundamentación de todas las áreas.

12. AREA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

12.1. FUNDAMENTACION

La transformación del objeto de estudio de las ciencias sociales, el constante desarrollo y aproximación que éstas sufren en su epistemología y la coexistencia de modelos explicativos múltiples en cada una de ellas ponen de relieve la existencia de una realidad dinámica, conformada por grupos y procesos sociales heterogéneos y complejos. - A esto se suma que el sujeto de conocimiento es parte y fin de los / procesos y fenómenos que se propone explicar, aún cuando la objetividad constituya un intento permanente por recuperar los diferentes // puntos de vista desde los cuales la estructura y la dinámica social / son abordables.

Las Ciencias Sociales incorporarán de manera integrada las dimensiones sincrónicas y diacrónicas de los procesos.

Las primeras permitirán reconocer las relaciones entre los procesos / sociales, económicos, culturales y políticos de una sociedad en interacción transformadora con su medio en donde se producen dinámicamente dichos procesos, en un momento determinado.

El segundo enfoque incorporará el eje temporal, como la dimensión en la que se constituye históricamente la génesis de las relaciones que los cortes sincrónicos describen.

Las Ciencias Sociales abordarán el estudio del hombre como ser social, el origen, composición y desarrollo de la sociedad y los procesos económicos, políticos y culturales que de ella derivan. Todo esto ubicado en un espacio donde se refleja la intervención transformadora del hombre a través del trabajo y el desarrollo social, científico y tecnológico.

En el marco ya explicitado de nuestra comprensión de las ciencias y / del aprendizaje de las mismas en el ciclo básico, el área de las // Ciencias Sociales estará orientada a la comprensión de los procesos / y fenómenos culturales, sean estos sociales, políticos, económicos, / artísticos, científicos y geográficos que permitan un abordaje objetivo, crítico y valorativo de la realidad regional, nacional e internacional.

Dicho abordaje, en el marco del pluralismo -político, e ideológico/ y religioso- pondrá énfasis en aquellos procesos que afianzaron y / consolidaron nuestra independencia como República Federal, el desarrollo económico y social, la democratización de la participación / política y la justicia en las oportunidades de creación y distribución social de las riquezas y la cultura.

A tal efecto, se resalta la historicidad de los procesos sociales / como un instrumento para comprender el presente y las tendencias de su transformación. La historia es retomada así desde un modelo en / donde es la sociedad su protagonista, superando de esta manera explicaciones fragmentarias.

Asimismo, a través de la comprensión de las formas de organización/ institucional que ha tenido y tiene el Estado se busca que el alumno sea consciente de la necesidad de:

- a. Afianzar el Estado Nacional como resultado de la integración federal.
- b. Defender el funcionamiento del Estado en el marco de la /// Constitución y el estricto respeto por los derechos humanos.
- c. Profundizar formas democráticas de participación de todos / los sectores sociales en la política y la gestión del Estado.
- d. Actualizar la organización institucional del Estado y sus / relaciones con los diferentes sectores sociales en el marco de la dinámica propia de la sociedad y del sistema internacional.

Las Ciencias Sociales plantearán en forma integral la relación entre los grupos sociales y el medio. Abordará el estudio del impacto social, cultural, político, geográfico y económico de los cambios / tecnológicos y su influencia recíproca. La comprensión de las transformaciones que el desarrollo de la ciencia y la tecnología han producido en la representación que el hombre tiene de la realidad y de sí mismo, así como su incidencia en las condiciones de vida, son lineamientos de conceptualización interdisciplinarios en los que el área se compromete íntimamente con las ciencias naturales.

12.2. METODOLOGIA

La adquisición de nociones básicas que permitan comprender los fenómenos culturales, económicos, políticos, sociales, geográficos e // históricos estará en función de la realidad témporo-espacial cercana y naturalmente significativa para el alumno. De esta forma se desarrollará paralelamente el aprendizaje de los procesos y fenómenos nacionales e internacionales y el análisis histórico sin los cuales la comprensión quedará incompleta.

El proceso de aprendizaje deberá permitir al alumno conocer la pluralidad de ideas presente en los diversos modelos explicativos de / las ciencias sociales. Los valores sociales que se manifiestan a // través de este proceso deben incorporarse a su proyecto de vida en conjunto, a partir de la reflexión crítica y el desarrollo consensual y solidario de los mismos en la convivencia escolar.

La validez científica del aprendizaje no estará sólo dado por la rigurosidad de los conceptos adquiridos, sino en que éstos sean el //

producto de la creatividad constructiva de los alumnos en las tareas de investigación.

Si estos procesos no existen o se integran como instrucciones que el alumno sigue sin comprender en sus objetivos y relaciones, el aprendizaje se reduce a un paseo costumbrista por "temas", que pierden // significado social y cognoscitivo para el alumno y relevancia pedagógica para el proceso educativo.

La utilización en dicho proceso de métodos, estrategias, procedimientos e instrumentos técnicos propios de las ciencias sociales permitirá paulatinamente el descubrimiento de la existencia, por parte de // los alumnos, de modelos metodológicos como producto de la reflexión / sistemática acerca de la propia actividad y no sólo como formulación normativa afalada de la práctica pedagógica.

La discusión profunda y previa al planteo y delimitación de un problema, la elaboración de hipótesis propias y diversas, la planificación de estrategias de abordaje documental y de campo, el diseño de // encuestas, guías de observación y entrevistas, la convivencia con // grupos comunitarios, la representación espacial, gráfica y matemática de las relaciones encontradas, el análisis estadístico básico y / la contrastación crítica con las hipótesis iniciales, son también objeto de aprendizaje del área y procesos fundamentales para un proyecto educativo basado en el aprender a aprender.

13. AREA DE LA COMUNICACION Y LA EXPRESION

13.1. FUNDAMENTACION

La caracterización del área de Comunicación y Expresión, así como su justificación teórica, permite un sinnúmero de abordajes, tantos como teorías posibles acerca de los lenguajes y los signos que en ellos se articulan, o enfoques desde la estética, sus conceptos y categorías históricas, funciones y actividades de apropiación del conocimiento y realización transformadora de la naturaleza y de la vida / social.

En esta oportunidad, el objetivo es lograr una delimitación conceptual, que dé marco a las prácticas pedagógicas que -entendemos- deben garantizar el derecho a la expresión y al diálogo creativo.

Creemos que hasta el momento, los fenómenos concernientes a la comunicación y a la expresión, prácticamente no han encontrado vías o canales de desarrollo en la escuela. En ella, seguimos insistiendo en // los momentos informativos apropiados para el pensamiento convergente y asimilador, sin enfrentar la reflexión y problematización de las / cuestiones determinantes en la vida cotidiana de la mayoría.

Vivimos implicados en un mundo saturado de imágenes, sonidos, gestos y palabras. Estamos permanentemente confrontados en una lucha entre // lo inteligible y lo sensible, que nunca desemboca en una síntesis. / En nombre de una falsa "racionalidad" se ha cercenado tanto el desarrollo del pensamiento lógico como la posibilidad de expresión y // creación.

Hemos descuidado espacios tan preciosos y determinantes para la vida misma, como el cuerpo, sus percepciones, sentimientos y emociones. / No hay lugar en nuestro sistema educativo para la expresión sensible

del mundo, mientras la realidad que nos muestran los medios de comunicación social, nos sitúa indefensos ante este nuevo habitat, saturado de estímulos, condicionamientos, provocaciones sensoriales y emocionales descontextuadas.

Nuestras maneras de sentir, percibir, imaginar, orientarnos, reflexionar, movernos y actuar, son la consecuencia de una fuerte presión del medio que exige afinamientos perceptuales y acomodaciones vitales cotidianas.

No se puede seguir pensando que la capacidad de lectura de la realidad es algo natural, que está dado y por lo tanto fuera de todo aprendizaje. Por lo general la escuela no alienta un tipo de práctica que implique el desarrollo de una actitud crítica y cuestionadora por parte de los estudiantes. El manejo y el dominio de los distintos códigos constituyen hoy un bien cultural indispensable para el desenvolvimiento social del individuo. Poder comunicarnos a través de nuestra escritura, entender los mensajes que se emiten desde la televisión, poder leer (y entender) un diario, poder dar sentido, y por lo tanto sentir goce, placer, ante cualquier hecho estético, son prácticas dominadas tan sólo por un sector muy limitado de la población.

La adaptación del sistema educativo a la realidad nos exige comportarnos como ágiles disparadores de respuestas a la vez variadas, válidas, conscientes y comprometidas con la vida en sociedad.

Mientras aplicamos recetas para situaciones conocidas, o transferimos conocimientos definitivos y acabados, la vida nos está pidiendo que seamos capaces de definir con claridad los problemas que se nos presentan, y que pongamos a su disposición métodos y herramientas múltiples, para encontrar los caminos alternativos de la acción.

Sabemos que la creatividad ha cobrado especial sentido en el mundo contemporáneo. Si aceptamos este desafío, la escuela ha de garantizar espacios para la originalidad, la sensibilidad, las asociaciones y utilizaciones inusuales, la fluidez en la elaboración y producción de mensajes y objetos de cultura, el nivel de inventiva y las comunicaciones expresivas innovadoras.

Sabemos, obviamente, que la escuela no es la única responsable de las muchas desigualdades que aquejan a nuestra sociedad. Con su transformación no aspiramos a dar solución a la totalidad de esos problemas, pero sí a los que dependen de su alcance.

La educación en su doble objetivo de transmisión y renovación de la cultura, debe tener como misión conservar y transformar, heredar y crear, comunicar y suscitar la expresión y el descubrimiento de nuevos horizontes; porque educar es una tarea por definición prospectiva y, por lo tanto, orientadora en la elección de los futuros posibles.

13.2. LA PROFESIA

El área de la Comunicación y la Expresión abarca disciplinas que, sin perder su especificidad, tienen en común una serie de aspectos teóricos y prácticos que posibilitan su agrupamiento: la lengua materna, una lengua extranjera, la plástica, la música y la educación física.-

El abordaje de estas disciplinas buscará rescatar tanto la dimensión comunicativa y cultural, como la expresiva -individual y colectiva- que conforman a cada una de estas prácticas.

Al hablar de la dimensión comunicativa y cultural, pensamos en orientar el trabajo del área hacia el reconocimiento y la recreación de // los distintos lenguajes y sistemas de signos, a través de los cuales/ se constituye una cultura y la sociedad se expresa y comunica.

La comunicación es el resultado de un intercambio fundado en la educación de receptores-emisores, capaces de articular viejas y nuevas relaciones entre significantes y significados.

Las palabras, los gestos y movimientos, las imágenes y los sonidos, / permiten y de hecho realizan modificaciones sustanciales en nuestra / comprensión de la realidad y, en consecuencia, transmiten, recrean y/ transforman la cultura; porque la expresión, vehiculizada de todas es-
tas múltiples maneras, ha sido y es dato primero, así como clave para la comprensión de las formas de ser y existir propias de los pueblos.

Los lenguajes son, para esta propuesta, las herramientas sociales que se experimentarán en la aventura de la acción, constituyéndose a la / vez como forma de conocimiento de las estructuras significativas propias de los grupos (Códigos), puestas en juego para una lectura crítica y movilizadora. En este sentido, reivindicamos la faz cognitiva de la realidad y el mundo que ofrece toda obra de arte, a la que consideramos tan rica y legítima como la que ofrece el discurso científico.-

Así se estimulará la sensibilidad y la imaginación para la expresión/ creativa y la comunicación fluida con los otros, confrontando y re-// creando mensajes en tiempos de reflexión y replanteos individuales y/ colectivos que, seguramente han de transformar el entorno educativo,/ cultural y social.

Partiremos del descubrimiento y desarrollo de las posibilidades perceptivas de cada uno en su medio y con los otros, explorando los diferentes signos técnicos, lingüísticos, musicales y gestuales, y enriqueciendo el vínculo expresivo y comunicativo, para posibilitar un // cambio más profundo y continuo del proceso de aprendizaje.

Y si pensamos a la cultura, como una trama que atraviesa la totalidad de los hechos sociales, interesará también la reflexión sobre fenómenos comunicativos más complejos, que en muchos casos se construyen a/ partir de la combinación de dos o más lenguajes (el cine y la televisión, la radio o la prensa, la arquitectura y el urbanismo, la publicidad y los graffiti callejeros, el teatro, el deporte, la danza y el diseño). También interesarán las reflexiones sobre aquellos fenómenos comunicativos mediatizados por las instituciones (la escuela, por ejemplo), cuyos mensajes son, muchas veces contrapuestos y contradictorios.

Desde esta perspectiva comunicacional, podrán establecerse las relaciones del mensaje/objeto de estudio (una pintura, una composición musical, el modo en que caminamos, los vestidos, la alimentación, un // partido de fútbol, el mobiliario, una publicidad, un noticiero de /// T.V.), con la herencia cultural y el desarrollo histórico de la construcción de cada disciplina.

Al hablar de la dimensión expresiva, que recorre todas las prácticas/ involucradas en estas disciplinas, pensamos en orientar las actividades del área hacia el desarrollo de la capacidad expresiva de los alumnos, a partir del trabajo con sus emociones, necesidades y reflexiones propias, entendiendo al hombre como una totalidad psicofísica.

De esta manera, el trabajo global del área apuntará tanto al reconocimiento como al enriquecimiento de las competencias (comunicativa y //

cultural) de cada uno. Entendemos por competencia comunicativa, el / conocimiento que cada uno posee de los distintos lenguajes con que / se comunica su comunidad, y su capacidad de aprobación y uso creativo de los mismos. Entendemos por competencia cultural al conjunto de conocimientos implícitos que cada uno posee sobre el mundo que lo rodea, y que opera tanto en la codificación como en la decodificación / de un mensaje.

Hablamos de reconocimiento de dichas competencias, en tanto el alumno al llegar a la escuela, es ya un ser social, que se comunica con / su entorno por medio de distintos códigos y lenguajes. Esta toma de / conciencia de los distintos circuitos comunicativos que se desencadenan a partir de la interacción sujeto-sociedad, es el punto de partida para lograr el desarrollo y enriquecimiento de las competencias / con que llegan los alumnos, a partir de lo cual podrá resignificarse la realidad y enriquecerse la cultura.

Si tenemos en cuenta que todas las disciplinas involucradas, implican un "hacer" individual y grupal, la metodología con la que se trabajará en el aula, deberá organizarse, necesariamente, en torno a la producción concreta de signos-mensajes, y a la posterior reflexión / sobre ella.

Todas las prácticas creativas de producción, se sustentarán en una / concepción abierta de los lenguajes expresivos, entendidos como materias maleables en una perspectiva de experimentación y búsqueda. La / propuesta será operar sobre los códigos, explorando el conjunto de / posibilidades expresivas que cada uno ofrece para re-crear y transformar la realidad.

Por último esta propuesta lleva implícita la necesidad de desterrar / de las prácticas educativas la tradicional concepción elitista que / deposita en algunos pocos, el don de la palabra o el genio de la /// creación artística.

La creatividad dejará entonces de ser considerada como un acto casi / místico, propio de algunos individuos, absolutamente desprendido de / contexto histórico-social. Será así concebida como algo posible para todos, donde lo personal y lo cultural confluyen e interactúan. Este sujeto, históricamente situado y comprometido con su entorno, ha de / ser un lector crítico de la realidad, capaz de experimentar, recrear y producir cultura.

13.3. FUNDAMENTACION DE LA DIMENSION COMUNICACIONAL DEL AREA

Como señalamos en la fundamentación general, una de las dimensiones / que recorre todas las prácticas involucradas en el área, es la dimensión comunicacional. Dimensión que está totalmente ligada a la expresiva, pero que tiene sus especificidades.

El objetivo del trabajo en este terreno apuntará a formar a los alumnos como lectores hábiles y críticos de los distintos fenómenos comunicacionales y culturales.

Para ello se buscará que conozcan no sólo las particularidades de cada lenguaje, sino además, que reflexionen sobre el proceso comunicativo en sus distintas variantes.

No nos interesa aferrarnos a ninguno de los infinitos esquemas de la comunicación que históricamente se han pensado. Pero sí nos interesa el trabajo de búsqueda, reflexión y experimentación a partir de los /

distintos componentes del circuito.

¿Cómo aparece (o no) el emisor de un mensaje en el mensaje mismo? /
¿Desde dónde se produce, es decir, desde qué espacio del campo cultural, desde qué ideología? ¿Para qué tipo de destinatario está diseñado el mensaje?

Estas son algunas de las preguntas que nos proponemos contestar en / relación con los ejes componentes-polos del circuito: destinador y / destinatario. Es importante que quede claro que ya no nos interesan / las biografías de estos sujetos, sino su inserción social y las condiciones (sociales, culturales, ideológicas) de producción y decodificación.

También nos interesará abocar los problemas que surgen de la relación entre mensaje y referente. ¿Cómo aparece reproducido -y transformado el referente del mensaje? ¿Qué recortes (elipsis) se producen? ¿Sobre qué referente trabaja el mensaje?, son algunas de las preguntas para trabajar este punto.

Importará además analizar la influencia del canal y de las condiciones de circulación del mensaje sobre el mensaje mismo y la decodificación.

Queda por último el trabajo sobre el mensaje y el código en que se / ha plasmado.

Cabe aclarar que hasta ahora hemos usado el término "mensaje" simplemente por convención. Pero no es un término que nos satisfaga por // las connotaciones contenidistas que comporta. Preferimos hablar de / "texto" o de configuración "significante", ya que todo acto de codificación produce necesariamente, significación, así como todo acto de decodificación (o lectura) resignifica ese significado previo.

Al trabajar sobre la configuración significativa veremos sobre qué / código (o combinación de códigos) se articula: cuál es la retórica / que despliega en su construcción; qué fenómenos propios de cada lenguaje está concretando, y cómo se relaciona con la historia de esos / lenguajes (qué estrategia o género retoma de la historia de esos lenguajes, cómo lo reelabora, etc.).

La riqueza de todo acto comunicativo (desde el interpersonal a los / más complejos medios de comunicación de masas) nos impide agotar su / análisis en estas pocas líneas; pero sí dejar esbozados algunos / lineamientos que permitan iniciar la reflexión sobre este tema y favorecer el desarrollo de la habilidad lectora.

14. AREA DE LA TECNOLOGIA

14.1. FUNDAMENTACION

El Ciclo Básico General propone una formación tecnológica integrada / al desarrollo de todas las áreas del currículum, favoreciendo la actualización permanente del mismo, de acuerdo con los progresos de // las ciencias y la tecnología.

Frecuentemente, la organización de un campo de conocimientos en los / programas de estudio para cualquier disciplina, se establece a partir de una traslación lineal del mundo adulto-profesional. En el caso particular del conocimiento tecnológico suele insistirse en plan-

tearlo, aún en los niveles elementales, como derivado de las ciencias naturales, como aplicación por parte de los alumnos de lo aprendido / en las disciplinas científicas.

El criterio opuesto se sigue cuando se reduce lo tecnológico al dominio de un conjunto de destrezas manuales tomando como modelo, no ya / los métodos artesanales, sino el de un operario que procesa una materia fragmentada del circuito productivo.

En el primer caso se sobrevaloran las posibilidades cognitivas de los alumnos de asimilar conocimientos científicos de alto grado de abstracción para "aplicarlos" en la construcción de dispositivos que históricamente reconocen una génesis donde lo abstracto y lo empírico se articulan a partir de un predominio de lo segundo.

En el segundo caso se subestiman las competencias que presentan los alumnos para concebir globalmente el desarrollo de un proyecto y la conceptualización progresiva del mismo. Esto último introduce una dimensión esencial del conocimiento tecnológico, generalmente ausente / en la enseñanza tradicional: la necesidad de plantear una situación / que fundamente los procesos de producción, tanto de conocimiento como de cosas.

Para ajustar el significado del vocablo "tecnología", se citan los siguientes conceptos en los cuales se emplea la "palabra tecnología en / el sentido general de elaboración e invención de los medios o instrumentos utilizados por el hombre para extender su capacidad de control sobre las realidades físicas y humanas en términos mecánicos, químicos, electromagnéticos".

"La expresión organizada a nivel escolar de la cultura tecnológica, / se conoce como educación tecnológica, en la que se debe propender a / desarrollar un razonamiento más general sobre las tecnologías en su / conjunto".

"... se podrá hablar de una cultura tecnológica como conocimiento de la tecnología, como análisis de los diversos aspectos e interrelaciones entre las tecnologías, las técnicas y todos los fenómenos de la / realidad física y antropológica que se vincula con aquellas". (*)

Resulta entonces que el proceso de innovación y reproducción que caracteriza a la tecnología se inicia a partir de una situación o necesidad social y se aplica sobre ella para mantenerla o modificarla. Lo que media entre estos dos momentos es un proceso de diseño, encuadrado dentro de un proyecto más general que articula adaptativamente el medio físico y social, al nuevo producto y al grupo productor del mismo.

El habla común limita el uso del término tecnología a la combinación / de elementos materiales. El diseño, permite superar esta limitación / ampliando el concepto, ya que "diseña todo aquel que concibe actos // destinados a transformar situaciones existentes en otras, específicamente dentro de sus preferencias. La actividad intelectual que produce artefactos materiales no es fundamentalmente diferente de la que / receta medicamentos para un paciente enfermo, ni de la que imagina un nuevo plan de ventas para una compañía o una política de mejoras sociales para un estado. El diseño, interpretado de ese modo constituye la esencia de toda preparación profesional, es la marca distintiva // que separa las profesiones de las ciencias". (**)

(*) WILLIAR-CASELLA.- "CUADERNOS DE LA FUNDACIÓN EUGENIO BLANCO", Año 1, nº 3 - 1983.-

(**) SIMON, HERBERT, A. "LAS CIENCIAS DE LO ARTIFICIAL", ATE - España - 1979.

Si el acento en el diseño permite conceptualizar los aspectos comunes a toda producción de artefactos y organización, es necesario plantear también, la construcción progresiva de un marco elemental de comprensión de los sistemas mismos en su interacción con el medio, luego de/ ser producidos. Este marco debe incluir las diferentes clases de sistemas y los conceptos básicos para describirlos, haciendo referencia/ a dos aspectos:

1. los relativos a la estructura
2. los relativos al funcionamiento

El primer caso se refiere a las partes pre-existentes que de acuerdo/ con sus propiedades, funciones y los variados modos de combinarlas, / dan lugar al producto.

El segundo caso implica un análisis de las variables posibles que a-/ dopta el sistema en relación con un medio y un tiempo determinados.

Este encuadre, debería entenderse como una introducción elemental a / una teoría de los sistemas.

Finalmente, en este enfoque de la tecnología, que atraviesa las dis-/ tintas áreas, es importante distinguir y caracterizar el papel de las organizaciones estatales y privadas vinculadas al desarrollo científico-tecnológico y su rol en la producción de tecnologías adaptadas a / las realidades locales, regionales y nacionales (SECYT - INTI - IRAM-FUNDACION CAMPOMAR - AGUA Y ENERGIA - etc.).

Por la presencia de componentes específicos de las otras áreas en ésta, el trabajo interáreas será fundamental a fin de articular y enriquecer problemáticas sin generar trabajos paralelos.

Por otra parte el componente específico del área tecnológica queda // planteado en torno de la posibilidad material de construcción de objetos como resultado de un proceso de diseño y de conceptualización y / representación de los productos logrados a partir de algunos elementos característicos de las llamadas teorías de sistemas.