



Tipo de documento: Tesina de Grado de Ciencias de la Comunicación

Título del documento: La inclusión del discurso comunicacional en la Educación Polimodal a partir del proceso de Reforma de los '90

Autores (en el caso de tesis y directores):

Esteban Carbonaro

Fernanda Saforcada, dir.

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis): 2008

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Ciencias Sociales
Ciencias de la Comunicación
Año 2008

Tesina de Licenciatura
“La inclusión del discurso
comunicacional en la Educación
Polimodal a partir del proceso de
Reforma de los ´90”.

Tutora: Lic. Fernanda Saforcada
Mail: fsaforcada@gmail.com

Alumno: Esteban Carbonaro
Mail: estebancarbonaro@hotmail.com

Indice

1. Introducción.....	2
2. Acerca de la investigación	
2.1 Objetivos y preguntas de esta investigación.....	6
2.2 Metodología.....	9
3. La Argentina en reforma: la década de los `90.....	16
3.1 Las políticas comunicacionales de los gobiernos menemistas.....	17
3.2 Las problemáticas comunicacionales de fines de siglo XX.....	20
3.3 Los vínculos entre la Comunicación y la Educación.....	26
3.4 Instituciones escolares y educación secundaria: entre la marea neoliberal y el consumo	33
3.5 Aproximaciones a la reforma educativa.....	45
3.6 La política curricular de la reforma educativa.....	52
4. La Comunicación en los Reforma Educativa.....	63
4.1 Los primeros esbozos.....	63
4.2 La Comunicación como contenido de la escuela secundaria.....	65
4.3 Los ecos en la Provincia de Buenos Aires.....	72
4.3.1 Los primeros pasos: la resolución 4625/98.....	74
4.3.2 Cambiar para sobrevivir: la resolución 6247/03.....	85
5. La Comunicación llega a las aulas.....	93
5.1 ¿Y Quiénes enseñan esto?	95
5.2 ¿Cómo enseñar la Comunicación?.....	98
5.3 La voz de los alumnos, según la mirada de sus docentes.....	103
5.4. Las riquezas y las pobreza de enseñar la Comunicación en la escuela secundaria.....	108
6. Conclusiones.....	115
7. Bibliografía.....	121
8. Anexo	
Entrevistas a docentes.....	126
Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal. Lenguajes Artísticos y Comunicacionales	147
Contenidos Básicos Orientados para la Educación Polimodal. Comunicación, Artes y Diseño.....	155
Resolución N° 4625/98.....	175
Resolución N° 6247/03.....	197

1. Introducción

La presente investigación surge a partir de una vivencia personal: haber transitado por el proceso de reforma educativa desde el primer año de implementación. Ser parte de la primera promoción del Polimodal generó interrogantes que pervivieron durante toda la formación universitaria. ¿Por qué llegó la Comunicación a la escuela media? ¿Por qué una modalidad que vinculaba este campo con el Arte y el Diseño? ¿Qué aportes otorgaba la Comunicación a los adolescentes? ¿Qué impactos generó en los directivos y docentes la llegada de un nuevo curriculum decidido en las esferas provinciales y nacionales? ¿Qué mutaciones se producían del discurso innovador a la implementación en los establecimientos educativos? Estas preguntas podrán encontrarse a lo largo de las líneas de esta tesina. Para dar algunas respuestas, y también plantear nuevos interrogantes, se volvió fundamental realizar una exploración de los documentos producidos en el proceso de reforma educativa y el discurso de los actores sociales que vivían en su cotidianeidad la puesta en marcha de las políticas educativas.

Aproximarse al proceso de reforma educativa de los '90 implicó indagar en las políticas comunicacionales de los gobiernos menemistas. Esta decisión radicó en la hipótesis de que la fuerte apuesta a lo comunicacional en este proceso de reforma debía tener algún tipo de vinculación con el escenario comunicacional. Fue necesario adentrarse en las principales cuestiones teóricas que abordaban las Ciencias de la Comunicación en el contexto del proceso de reforma para poder visualizar cuánto de sus temáticas se incorporaban en los lineamientos curriculares nacionales y provinciales. Por otro lado, esta incorporación de lo comunicacional en la tradicional escuela media,

demandaba indagar sobre la vinculación entre las Ciencias de la Educación y las Ciencias de la Comunicación, ya que analizar la conexión entre estos dos campos permitiría pensar en posibles respuestas y nuevos problemas en lo que respecta a sus mutuas influencias en temáticas afines tales como los medios masivos de comunicación y su inserción en las prácticas escolares. Asimismo, era necesario acercarse a la escuela secundaria contemporánea para conocer cuánto de lo que alguna vez fue quedó y cómo las cuestiones teóricas que rodeaban a las Ciencias de la Comunicación se volvieron “carne” en las aulas.

Conocer el proceso de Reforma Educativa se volvió fundamental para entender los cambios en la escuela secundaria. Se optó por ir desde las cuestiones más generales hasta llegar a la realidad concreta de las escuelas. Entonces, se indagó en las características principales de las cuestiones teóricas a nivel internacional y nacional que constituían este proceso. Se comenzó por reconstruir el contexto internacional y nacional de la reforma educativa y su dimensión curricular. En un segundo nivel, se accedió a los lineamientos de política curricular a nivel nacional y de la Provincia de Buenos Aires para poder realizar un primer acercamiento al estudio de dicho proceso. Este abordaje general se profundizó con el estudio de las definiciones curriculares relacionadas con la comunicación como contenido escolar. Sin embargo, este fenómeno social que involucraba a docentes y alumnos, cambios en la infraestructura curricular y edilicia, y más interrogantes que certezas no podía ser conocido plenamente si no se salía de la esfera documental. La llegada a los lugares donde los “papeles se volvían personas” permitió explorar cuánto de lo que se decía se volvía acto. Las riquezas y las debilidades de la implementación de estas políticas curriculares fueron conocidas mediante los

discursos de los actores sociales. En ellos se encontraba el testimonio de “cuánto de reforma había tenido la reforma”. La llegada de lo comunicacional produjo impactos, interrogantes, enfrentamientos e innovaciones a las que cada docente y alumno dio su respuesta personal.

Esta investigación propone ser un punto de partida para indagar cómo y por qué las Ciencias de la Comunicación se vinculan cada vez más con el campo educativo y sobre todo, con la escuela media. El aval desde lo curricular y el peso que tienen los medios masivos en la vida cotidiana de los estudiantes permiten inferir la gran relevancia contemporánea de lo mediático y la necesidad de una alfabetización que incluya y exceda a la lecto-escritura. Nuevos lenguajes, nuevas formas de lectura y la llegada de innovadores dispositivos de comunicación conviven con el pizarrón y la tiza. Enseñar la comunicación se vuelve un problema que la didáctica deberá afrontar. Pero estas cuestiones no deben dejar de lado que lo comunicacional tiene una fuerte raigambre político-económica. Siguiendo a Uranga (2005), los debates públicos que se plantean en la Argentina sobre la comunicación y sobre las industrias culturales en general, suelen evitar cuestiones centrales: las raíces económicas que atraviesan la realidad actual del sector infocomunicacional y las condiciones políticas que hicieron posible el escenario mediático actual. Así, la Comunicación, arraigada en un sólido eje político-económico, se inserta en el proceso de reforma educativa y abre un abanico de preocupaciones que plantean desafíos tanto para las Ciencias de la Comunicación como para las Ciencias de la Educación.

Finalmente, esta investigación intenta realizar un aporte en la reflexión de cuán relevante es la tarea del comunicador en tanto educador. El ámbito

escolar es un lugar en constante proceso de cambio, en el que el presente se hace pasado en un “abrir y cerrar de ojos”.

Los cambios curriculares implementados en 1999 implicaron que el campo laboral de los comunicadores se siguiera ampliando, lo que demanda una mayor formación específica en las áreas de la sociedad que demandan estos profesionales con urgencia. Sin embargo, podría preguntarse cuánto de esta demanda real se confirma en la apertura de las instituciones a estos profesionales. En las líneas siguientes se hará hincapié en la apertura de la escuela a los docentes de la comunicación y en la tarea cotidiana de hacer pedagógico un saber que se enseñaba sólo en la universidad.

A partir de las preguntas planteadas y los conflictos puestos en juego, los apartados siguientes intentarán desarrollar estas cuestiones con el fin de aportar nuevos elementos que promuevan la reflexión y el debate.

2. Acerca de la investigación

2.1 Objetivos y preguntas de esta investigación

La presente tesina es el producto de una investigación realizada en los años 2007 y 2008, desde una lógica cualitativa.

Como sostiene Achilli, toda investigación se posiciona en una lógica específica de investigación, que se define como “las modalidades de articulación que asumen, en el proceso de investigación, por lo menos tres órdenes de problemas: a) la formulación de la/s pregunta/s de investigación, del problema a investigar, que contiene explícita o implícitamente determinada concepción de ‘lo social’; b) cómo se accede al conocimiento de ello y c) qué resultados obtener” (1994: 4).

Los interrogantes son el principal disparador que motivan a querer conocer un fragmento de lo social que es percibido como enigmático. Lo desconocido se vuelve un problema a explorar y a describir. Para esta tarea se vuelve fundamental el uso de ciertas herramientas teóricas que ayuden a conocer dicho problema y permitan pensarlo de nuevas y distintas manera. Los resultados serán parciales, abiertos a la discusión y a la reformulación. La ausencia de cierre permitirá delimitar nuevos problemas, en una lógica de investigación en espiral y de carácter recursivo.

Como se dijo, en esta investigación el abordaje del problema fue de tipo cualitativo, en el marco de una perspectiva crítica, considerando que el cuestionamiento constante, en tanto herramienta para la profundización de las instancias de análisis, se vuelve central para dar cuenta de un mundo social en

constante cambio y que no se rige por lógicas mecanicistas sino de profundas paradojas (De alba, 1996).

El objetivo general de esta investigación fue conocer y analizar el proceso de desarrollo e implementación de las políticas curriculares, específicamente la inclusión de la comunicación como contenido curricular, en el proceso de Reforma de los '90. Para el logro de este objetivo general, se propusieron los siguientes objetivos específicos:

- Reconstruir el escenario en el que se enmarcó el proceso de reforma teniendo en cuenta las políticas comunicacionales y las principales discusiones teóricas en este campo. Se pretende conocer los vínculos entre las Ciencias de la Comunicación y el ámbito educativo en el marco de las propuestas curriculares para la educación Polimodal.
- Describir y analizar los contenidos relacionados con la comunicación que se incorporaron en los diseños curriculares a nivel nacional y en la Provincia de Buenos Aires, en el marco del proceso de reforma educativa. Se pretende indagar en las propuestas curriculares que desde los documentos nacionales y las resoluciones de la Provincia de Buenos Aires se diseñaron, ya que constituyen un primer marco para delimitar las propuestas de enseñanza de la comunicación
- Reconstruir las representaciones de los directivos y docentes respecto a estos contenidos y estudiar las políticas institucionales desarrolladas para su inclusión y/o modificación. Se procura conocer las decisiones tomadas en los establecimientos educativos a

partir de las líneas de acción de los niveles nacionales y provinciales, y de sus propios intereses y limitaciones. Interesa indagar los puntos de vistas de los docentes en tanto actores sociales fundamentales para el desarrollo de la política curricular en las aulas.

Esta investigación partió de una serie de interrogantes acerca de las políticas curriculares nacionales, provinciales e institucionales en el marco de la reforma educativa de los `90. En el inicio del proceso de indagación nos preguntábamos cuáles habían sido los aportes de la reforma educativa respecto de la introducción de la comunicación como contenido; cómo había sido el proceso de implementación de estas políticas curriculares y cuáles habían sido las dificultades; cómo impactó este proceso en el personal docente; por último, qué semejanzas y qué diferencias se habían producido en la puesta en funcionamiento de estas políticas en los colegios de gestión estatal y privada.

La realización del trabajo de campo generó nuevas preguntas y la reformulación de algunas de las formuladas. Así, el foco fue centrándose en la distancia entre los discursos esgrimidos desde los documentos producidos por las gestiones nacional y provincial que introducían estos cambios y los argumentos con lo que buscaban legitimarlos por un lado, y las circunstancias reales en las que se ponían en funcionamiento estos cambios por otro.

A lo largo del trabajo de campo, dos interrogantes adquirieron un lugar preponderante: ¿por qué la comunicación había tenido un lugar central en las políticas curriculares?, ¿por qué, habiendo tenido este lugar central en las políticas curriculares, su lugar en las aulas había sido cuestionado y

desvalorizado en los imaginarios de los docentes? Esta paradoja atraviesa las líneas de cada capítulo y abre a la búsqueda de posibles respuestas.

Por otro lado, una tercer pregunta adquirió un rol central: ¿por qué desde los documentos producidos se pretendía volcar una gran cantidad de temáticas propias de la Licenciatura en Comunicación, en los planes de estudio para un bachiller de escuela media? Este interrogante se complejizaba más cuando la información que obteníamos daba cuenta de las dificultades para concentrar profesionales en este campo y de que existía un imaginario que asociaba la Comunicación con lo simple y lo ajeno a una inserción laboral exitosa.

Finalmente, la comparación entre colegios públicos y privados fue abandonada debido a que los resultados obtenidos en el campo dieron cuenta de lo árido de esta línea de análisis y llevaron a decidir, por esta razón, priorizar las líneas antes descriptas.

2.2 Metodología

El trabajo de campo abarcó tres ámbitos de indagación: el nivel nacional, el nivel provincial y el nivel institucional o local. Se utilizaron dos tipos de fuentes de información: fuentes documentales y entrevistas a informantes clave. Para el nivel nacional y el provincial, se llevó a cabo una exploración sistemática y exhaustiva de documentación del proceso de Reforma Educativa y, dentro de ella, de la reforma curricular. Entre los documentos analizados se incluyen los siguientes:

- Ley Federal de Educación N° 24.195.

- Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal para Lenguajes artísticos y Comunicacionales, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Contenidos Básicos Orientados para la Educación Polimodal en la Modalidad de Comunicación, Artes y Diseño, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Documentos para la Concertación Serie A - Nº 6, Serie A - Nº 10 y Serie A - Nº 17, Consejo Federal de Cultura y Educación, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Resolución 4625/98 de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Escuelas.
- Resolución 6244/03 de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Escuelas.

También se entrevistó en profundidad a uno de los miembros del equipo nacional a cargo de la realización de los Contenidos Básicos de la Educación Polimodal.

En cuanto al nivel institucional, se seleccionaron tres instituciones – ubicadas en las localidades de Avellaneda, Gerli y Lanús– tomando como criterios para seleccionarlás, la accesibilidad a las instituciones y la orientación de los colegios. Los tres establecimientos seleccionados poseen la modalidad de Comunicación, Arte y Diseño; uno de ellos es de gestión pública y los otros dos, de gestión privada.

El acceso a las escuelas se llevó a cabo mediante el diálogo con sus directivos, quienes funcionaron a modo de barrera para acceder a los docentes.

Esto se destaca debido a que existe en las escuelas cierta sensación de invasión ante la llegada de otro que propone reflexionar sobre las prácticas que se desarrollan más allá de las paredes.

Una vez logrado el acceso, se relevaron los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y se realizaron entrevistas semiestructuradas a profesores y directivos. En total, se realizaron nueve entrevistas.

La muestra fue intencional, tomando como criterios que se tratara de docentes que enseñaran materias del área que aquí se estudia y que una parte de ellos ya estuvieran en ejercicio durante el proceso de Reforma Educativa y otra parte se integrara de docentes que se incorporaron después, una vez que el Polimodal ya se encontraba en funcionamiento.

Los docentes entrevistados son profesores de las materias o espacios curriculares “Cultura y Comunicación”; “Comunicación”; ECI (Espacios Curriculares Institucionales) tales como “Comunicación Radial” y “La comunicación social”; y espacios curriculares del campo del diseño (pertenecientes a la orientación en Comunicación), como “Diseño” e “Imágenes y Contextos”. No todos los entrevistados tenían una formación estrictamente comunicacional y algunos provenían del campo de las letras.

También se realizaron entrevistas en profundidad a dos directivos con el objeto de indagar sobre la organización curricular –continuidades y discontinuidades– de la Modalidad de Comunicación, Arte y Diseño.

El acercamiento al campo se realizó con el supuesto de que en la Ciencias Sociales existen varios enfoques epistemológicos que compiten permanentemente entre sí para comprender y explicar los fenómenos que abordan. Coincidiendo con la concepción de que la teoría social no significa

tanto la determinación de los hechos como un intento de dar sentido a experiencias no resueltas, la finalidad de este trabajo fue aportar herramientas para interpretar algunos de los diversos significados posibles del fragmento de la vida social indagado, lo que implica asumir, como sostiene Popkewitz (1988), que los conceptos que se usan para conocer la realidad solamente brindan una visión que es aproximada y parcial, y están condicionados por factores contextuales.

En la perspectiva de este autor, concebimos que la finalidad de la ciencia social no es la utilidad de los conocimientos que aporta, sino su capacidad para desplegar y liberar la conciencia de los individuos, para que éstos consideren las posibilidades de su situación. Sin embargo, la interpelación a la reflexión se convierte en una estrategia para promover cambios en el accionar de los actores sociales; allí reside el valor del aporte que hace la ciencia social en tanto discurso que interpela a los individuos a repensar su propia práctica.

Popkewitz (1988) destaca que la ciencia social, en tanto componente de la Ciencia en general, es una comunidad de discurso, una respuesta a compromisos sociales y culturales, y una actividad de una comunidad profesional. Así, la dimensión discursiva adquiere un rol central para las Ciencias Sociales. A los fines de este trabajo, las Ciencias de la Comunicación como parte de esta comunidad, poseen un lugar privilegiado por la gran cantidad de problemáticas sociales que puede abordar mediante su vinculación con otras ciencias sociales. Las Ciencias de la Comunicación, en tanto discursos productores de teoría, se introducen y se producen en un mundo donde existen sistemas institucionales predefinidos, convenciones lingüísticas

y prioridades establecidas. Este lenguaje teórico contiene supuestos y concepciones que están influidos o determinados por las tensiones y luchas que se desarrollan en la sociedad. Las ciencias sociales y las ciencias de la comunicación no son inmunes a este fenómeno.

Es fundamental destacar que los valores que se afirman en toda investigación siempre son políticos e implican decisiones que priorizan ciertas cuestiones y dejan de lado otras que son consideradas de una menor relevancia. Así, lejos de estar aislada de la sociedad, la práctica investigadora afirma determinados valores, creencias y esperanzas sociales. De esta forma, se rompe el mito de una objetividad pura: toda investigación se construye desde un enfoque determinado, desde cierto paradigma (Popkewitz, 1988).

Esta investigación se inscribe en una perspectiva crítica que se propone explícitamente promover la potencialidad del pensamiento de los individuos como disparadora de un rol activo en la vida social. Esta ciencia crítica se caracteriza por su interés emancipatorio, que se desprende del interés por querer liberarse de las limitaciones del colectivo social, sean las que provienen de los discursos hegemónicos o de la carencia de posibilidades para enfrentarse a dichos discursos; limitaciones que obstaculizan la libertad de los individuos y de los colectivos sociales para determinar sus objetivos y acciones sobre la base de sus propias reflexiones. Este interés emancipatorio motiva una ciencia social que aspira a hacer reflexionar a los individuos en cuanto a sus orígenes, sus metas, sus creencias y las acciones que emprenden.

El presente trabajo se enmarca en la aspiración de una ciencia crítica que persigue un interés educativo en el desarrollo de la autonomía racional y de las formas democráticas de vida social. Esto permite pensar en una ciencia que

es simultáneamente “crítica”, “educativa” y “científica”. Es crítica, en tanto que proporciona medios para revelar y eliminar las insuficiencias en la auto-comprensión y formas de vida social de los individuos. Es educativa en el sentido de que ella misma es un proceso educativo destinado a generar auto-consciencia y acción ilustrada. Es científica porque expone y defiende los criterios de evaluación racional con los que opera y de los que depende su pretensión de una categoría científica (Carr, 1990). Así, se pretende que estas tres esferas permitan potenciar el espíritu crítico mediante una labor científica de análisis sistemático de lo recogido en el campo que posibilite el aprendizaje sobre las cuestiones analizadas.

La perspectiva asumida se inscribe, siguiendo a Achilli (1994), en una lógica compleja/dialéctica, de acuerdo con la cual existe una constante reconstrucción de significaciones, a partir de concebir el mundo de lo social como complejo, contradictorio y en permanente movimiento. Las cuestiones analizadas se vuelven un haz de significaciones que circulan por la red social discursiva y de ninguna manera se pretende dar un cierre a los posibles aportes. Debe destacarse la necesidad de seguir formulando interrogantes que abran nuevas líneas de debate. De esta forma, reconocer la complejidad de lo social supone relacionar distintos niveles y órdenes de mediaciones en los procesos sociales: “niveles socioestructurales, institucionales y cotidianos interactuando en una ‘dialéctica relacional’ con las experiencias y significaciones que construyen los sujetos en sus nexos de condicionamientos objetivos” (Achilli, 1994: 7). Esta perspectiva supone una lógica de investigación que se basa en un proceso dialéctico y recursivo, en la que los

fenómenos estudiados se abordan desde una constante interpelación, una indagación continua y un análisis permanente.

3. La Argentina en reforma: la década de los '90

Pensar el proceso de reforma educativa en los años '90, las implicancias de la introducción de la comunicación en el ámbito educativo y sus repercusiones en el campo de la comunicación es un trabajo arduo de reconstrucción de un escenario complejo y lleno de riquezas. Para lograrlo, es necesario conocer las políticas gubernamentales en la esfera económica, educativa y cultural.

La Argentina de los '90 fue gobernada por Carlos Menem, quien accedió a la reelección –reforma constitucional mediante– en el '94, lo que le permitió diez años de ejercicio del mandato presidencial. Puede hablarse entonces de una década menemista, entre los años '89 y '99, contextualizada por el auge de políticas de la Nueva Derecha.

Este conjunto de ideas, esbozadas por la Sociedad de Mont Pelerin y corporizadas por Milton Friedman y Friedrich Hayek entre otros, direccionó las políticas gubernamentales de Menem. Las propuestas neoliberales hacen hincapié, siguiendo los lineamientos de Perry Anderson (1999), en un estado fuerte capaz de quebrar el poder de los sindicatos pero limitado a su vez en lo que concierne a los gastos sociales y la intervención económica. Esta concepción del rol estatal fue ideada en el auge del estado benefactor keynesiano y puesto en práctica por vez primera en los gobiernos de Margaret Thatcher y Ronald Reagan. El contexto de estanflación del año '73, tras los años dorados de los '50 y '60, generaron las condiciones para un cambio en un paradigma económico considerado agotado. En América Latina, fue el gobierno de Pinochet quien importó el modelo neoliberal/neoconservador. Chile es considerado el país pionero con medidas tales como desempleo

masivo, represión sindical, redistribución de la renta a favor de los sectores sociales con mayor nivel de ingresos, privatizaciones y desregulación. Siguiendo a García Delgado (1994), en el proceso de conformación histórica del Estado argentino ha habido tres grandes modelos: el constituido a mediados del siglo XIX con el Estado Liberal-Oligárquico; el conformado a partir de la década de los `40, con el Estado social nacional-popular; y el que comienza a conformarse a fines de los `70, con la crisis del Estado de Bienestar, las políticas de ajuste y la nueva integración al mercado mundial: el Estado post-social o neoliberal.

Las principales características del Estado neoliberal se sintetizan en un cambio en el eje económico, en el que predomina el mecanismo autorregulador del mercado, el triunfo de un nuevo paradigma tecnológico cuyo pivotes son el mercado, el consumo y el management. Sin embargo, este tipo de estado debe entenderse en el marco del neocoservadurismo que supone el respeto a la libertad desde una concepción de libertad negativa, conjugado con un fuerte control social. Desde esta perspectiva de la Nueva Derecha, se considera que el mercado es más democrático que el régimen político que exige sometimiento. Así, siguiendo a Feldfeber (1997), los fundamentos liberales del proyecto neoconservador consisten en la autonomía individual, el mercado como integración a través de su mano invisible y la autoridad impersonal.

3.1 Las políticas comunicacionales de los gobiernos menemistas

Analizar las repercusiones del proceso de reforma implica partir de las políticas estatales llevadas a cabo. Desde la perspectiva de Oszlak y O'Donnell (1984), las políticas son concebidas como las acciones y omisiones que

manifiestan la modalidad de intervención del Estado en relación con una cuestión que genera la atención por parte de los actores sociales. A partir de la toma de posición o no del Estado puede inferirse una direccionalidad, es decir, una postura normativa que provocará consecuencias sociales.

Las políticas en materia de comunicación no permanecieron ajenas al afán privatizador. Siguiendo a Baranchuk (2005) un claro ejemplo de esto se produjo el 22 de diciembre de 1989, siete meses después de iniciada la primera presidencia de Menem, cuando se promulgó el decreto 1540/89 que concedió licencias de las estaciones LS84 TV canal 11 Televisión Federal (Telefé) y LS 85 Canal 13 a Arte Radiotelevisivo Argentino SA (Artear). Ese mismo año se privatizaron LR3 Belgrano y LR35 Excelsior entre las principales emisoras de capital federal. Estas primeras privatizaciones conformaron un mapa multimediático a partir de dos grupos que, gracias a estas políticas, hegemonizarían los medios: el grupo Telefé y el Grupo Clarín. Su dominio era enriquecido por la eliminación de las trabas legales para el cruzamiento de los intereses de las empresas gráficas y audiovisuales. También se produjo una oleada de capitales extranjeros para inversiones en materia de redes de fibras ópticas y renovación de equipamiento. Los medios que quedaron en manos del gobierno nacional no constituyeron perfiles diferentes a los privados comerciales, ni tampoco propusieron alternativas para la producción y difusión de programas elaborados siguiendo lineamientos de participación social. El sistema estatal quedó configurado por el SOR (Sistema Oficial de Radiodifusión), integrado por ATC (convertido en 1992 por un decreto presidencial en sociedad anónima, adoptando así un modelo similar de organización interna a la actividad privada) y Radio Nacional; una estación de

radio en cada provincia; las repetidoras del canal oficial de televisión y las estaciones de Radiodifusión Argentina al Exterior.

Este período, el que va desde el '90 hasta el '95, se caracterizó por la presencia de agentes nacionales en un mercado oligopólico. Durante la segunda presidencia de Menem, la radiodifusión y las telecomunicaciones tuvieron como eje principal la presencia del capital financiero trasnacional, la concentración y centralización del capital, la incorporación intensiva de nuevas tecnologías y la expansión de servicios ofertados (Albornoz-Hernández, 2005). Las comunicaciones ocuparon el primer lugar entre los sectores que recibieron inversiones extranjeras. Así se conformaron dos grandes conglomerados mediáticos, el Grupo Clarín y la sociedad Citicorp Equito Investment (CEI)-Teléfonica, que protagonizaron el duopolio más significativo en las comunicaciones sociales de la Argentina de finales de siglo XX.

Las principales políticas de los '90 en materia comunicacional dan cuenta de parte del proceso de desmantelamiento del Estado cuyo eje de acción fue la privatización y la libre entrada de capitales extranjeros. El marco normativo que lo rigió fue la anacrónica ley 22.285 de radiodifusión, que data de la dictadura, y que ha sido sometida a cambios parciales para justificar su direccionamiento en torno a los medios de comunicación. Ejemplo de ello son la ley 26.696 de Reforma del Estado, la ley 24.124 ratificatoria de un Tratado de Promoción y Protección Recíproca de Inversiones firmado con los Estados Unidos y varios decretos de necesidad y urgencia. Así, podría afirmarse que los procesos de privatización alcanzaron a las comunicaciones, dejando en un segundo plano su posible función comunitaria y su potencial como agente de

cambio social. De este modo, se potenció la esfera mercantil y se priorizó el carácter de industria cultural, haciendo de los medios meras empresas.

3.2 Las problemáticas comunicacionales de fin de siglo.

Las concepciones con las que se pensaron los fenómenos comunicacionales en los '90 consistieron en un análisis de los procesos comunicológicos no sólo como instancias económicas, políticas y tecnológicas, sino más bien como fenómenos de producción de identidad, de reconstitución de los sujetos y de los actores sociales (Barbero, 1995). De esta manera, el campo de la comunicación se presenta como un lugar de recepción de afluentes provenientes del análisis de una gran variedad de problemáticas sociales. Una de ellas es la educación mediante la incorporación de la Comunicación en tanto saber que circula por las aulas de una renovada escuela media rebautizada Polimodal. Lo comunicacional se constituye en dimensión de análisis y en contenido escolar en las políticas estatales.

Barbero (1995) destaca que las promesas incumplidas de la modernidad, tales como la liberación social, política y cultural, produjeron un desencantamiento del mundo. Sin embargo, los medios se han constituido en reencantadores de ese mundo constituyéndose ya no sólo en fenómenos meramente comerciales ni de manipulación ideológica, tal como los definían las posiciones apocalípticas (Eco, 2001). Ellos forman parte de un fenómeno cultural a través del cual las personas viven la constitución del sentido de su vida. Esto se vive en la desaparición de las distancias y la supresión de los tiempos que desembocan en la experiencia misteriosa, mágica y reencantadora. De esta forma se produce lo que Barbero denomina la capacidad de los medios

de transfigurar, de poetizar, de volver trascendente lo que aparentemente es repetitivo e inocuo. Por lo tanto, los medios se constituyen en dadores de sentido para las personas, en especial, de los jóvenes. Algunas de las instituciones que otorgaban sentido al sujeto moderno, como el Estado, la familia, la Iglesia y la escuela, permanecen en muchas ocasiones en una posición de resistencia ante los medios aunque son invadidas y superadas por el carácter expansivo de la realidad mediática. Los estudiantes permanecen parte de su día en una escuela muchas veces anacrónica, que pretende usar los medios masivos como simples herramientas sin darse cuenta de que sus aulas están repletas de los usuarios por antonomasia. Por su parte, los medios ocupan espacios en la vida de niños y jóvenes que la escuela y la familia no quieren o no pueden ocupar, sea por omisión, incapacidad o desinterés. Así, se constituyen en nuevos y potentes agentes de socialización de niños jóvenes, los que construyen su identidad mediante la interacción con estos “nuevos educadores”.

Este rol de los medios se inserta en un escenario caracterizado por la globalización de las sociedades y la mundialización de las culturas (Ortiz, 1995). Se asiste a una sociedad global concebida como una totalidad que penetra las diversas formaciones sociales existentes. Se afirma así la especificidad de una megasociedad, concebidas como relaciones sociales planetarias articuladas en un todo. Esta sociedad global posee su propia inteligibilidad, ya que las relaciones internacionales dejan de ser vistas como “inter” (nacionales, civilizatorias o culturales) para constituirse como “intra”, esto es, estructurales al movimiento de globalización. Los límites dentro-fuera, centro-periferia se vuelven insuficientes para la comprensión de esta nueva

configuración social. De esta manera, se produce un desterritorialización del espacio como condición para la conformación de un mundo-mundo (Ortiz, 1995). Lo que este autor llama modernidad mundo rompe con las barreras de los Estado-Nación y se pone en comunión con el auge de las políticas neoliberales. En éstas, el mercado se constituye como precondition para la realización de la libertad individual y debe asumir las decisiones político-sociales y ser el que gobierne el destino de la humanidad (Pita, 2002). Esta concepción mercantil se observa en los empresarios culturales quienes exigen que los productos artísticos y comunicacionales se rijan por criterios materiales que cumplan los tiempos de ejecución de los trabajos, estimen precios tomando en cuenta la lógica económica y no sólo las necesidades intrínsecas de creación (García Canclini, 1992). De esta forma, los medios en su carácter de instrumentos tecnológicos, se constituyen en los canales fundamentales para anular las distancias físicas y sociales, derribando los límites políticos y territoriales. Las fronteras del saber escapan a las paredes de la escuela y al discurso monopolístico del docente, a las restricciones y permisos de los padres. Ya no hay barreras políticas, económicas ni morales para la circulación de todo tipo de significaciones. Los medios garantizan el libre albedrío para la expansión ilimitada del interés mercantil y hacer destrozos con el concepto de territorio dando rienda suelta a un nuevo espacio: el virtual.

Se asiste a un fenómeno de descentralización comunicacional que se traduce en una desregulación tras el retiro del Estado como agente de interés público. Lo que se afirma como transmisión de iniciativas a la sociedad civil, es paralelo en el discurso neoconservador, a la concentración del poder en empresas privadas multimediales y monopolísticas. El desinterés del Estado por

la circulación democrática de la información, la propiedad, el acceso de los medios masivos en tanto servicios públicos implica su conversión en una mercancía y reduce su accesibilidad a sectores privilegiados. La potencialidad comunicacional que podrían proveer los medios queda supeditada a la lógica comercial. La meta no es mejorar los vínculos sociales sino maximizar ganancias con una perspectiva anclada en el carácter de servicio y no de derecho a la comunicación, de usuarios y no ciudadanos. El Estado se convierte en garante del funcionamiento mercantil de lo comunicacional, encontrando las clases dominantes una esfera más para mantener su hegemonía. De esta forma, los medios se terminan configurando en un espacio social donde se reproduce la desigualdad económica en vez de propiciar, mediante políticas estatales adecuadas, su potencial educativo y propagador de valores.

La problemática del consumo se convierte en un eje analítico para pensar los medios en esta década. Debe contemplarse en los actos de consumo un conjunto de procesos socioculturales en el que se realizan apropiaciones y uso de los productos, y pensar estos procesos socioculturales más allá de un ejercicio de gusto y de acciones irreflexivas. Por lo tanto se vuelve central analizar a los actos de consumo en tanto prácticas activas de consumidores selectivos ante la inmensidad de ofertas que se le hace desde la esfera mercantil. El consumo implica una racionalidad económica (García Canclini, 1995) que asigna un rol activo al receptor quien participa en un escenario de disputas por aquello que se produce en la sociedad y por las maneras de usarlo. Ejemplo de ello es que la construcción de la identidad de los receptores ya no se define únicamente por los criterios de estado y nación subsumidos en límites

territoriales; sino que se la concibe como una comunidad interpretativa de consumidores en la que los acuerdos entre productores, instituciones, mercados y receptores se hacen a través de redes internacionales y mediante pactos de lecturas de renovación continua. Tal como plantea García Canclini (1995), la disyuntiva está en que los consumidores se sitúen en un solo proceso de interacción, el que regula el mercado, o ejercer como ciudadano una reflexión y una experimentación más amplia que tome en cuenta las múltiples potencialidades de los objetos. De esta forma, el consumo no es solo una práctica reproductivista sino productora de sentido, lugar de lucha por la posesión y por los usos de los bienes simbólicos (Sunkel, 2002).

Este rol principal de la instancia de recepción implica un desplazamiento de lo que Barbero define como mediacentrismo (Barbero, 1987) poniendo énfasis en las mediaciones, es decir, en los lugares de los que provienen las contricciones que delimitan y configuran la materialidad social y la expresividad cultural. Estos lugares son aquellos en los que se desarrollan las prácticas cotidianas que estructuran los usos sociales de la comunicación, ya sea la cotidianidad familiar, los vínculos vecinales, la amistad, entre otros. Estos lugares son instancias de lecturas, apropiaciones y resemantizaciones. A pesar del predominio de lo mercantil, de las crisis de las instituciones y de la desigualdad en el acceso a los medios, los individuos ya no son pensados como receptores pasivos sino como agentes activos que se constituyen como consumidores que poseen la capacidad de resignificar los discursos sociales.

En este contexto deviene fundamental indagar cuál sería la importancia de lo educacional como factor relevante para producir un cambio en la identidad de la comunidad interpretativa de consumidores. El aporte de la

esfera educativa mediante la provisión de herramientas específicas, permitiría pensar el consumo como una práctica productora de sentido y lo convertirían en un insumo para el proceso de enseñanza y aprendizaje. El mediacentrismo sería apropiado por la educación y usado ya no como una herramienta para ilustrar el saber, sino como objeto para la propia reflexión de los actores sociales involucrados en las aulas. De este modo, las instituciones escolares harían una incorporación no meramente instrumental y la aprehensión de lo mediático modificaría la identidad educativa. La flexibilización de la escuela ante la inminente realidad mediática se vuelve necesaria para que los actores sociales que albergan los colegios potencien su identificación con un ámbito escolar que se ha alejado de su cotidianeidad.

Siguiendo a Bourdieu (2003), el consumo es un momento del proceso de comunicación, un acto de desciframiento y decodificación que supone el dominio explícito de un código específico. Por lo tanto, las prácticas culturales y las preferencias correspondientes están estrechamente ligadas al nivel de instrucción y al origen social. Entonces, no puede desvincularse lo educativo del consumo, donde los medios actúan como una bisagra que nuclea estas cuestiones. En las escuelas, el consumo “entra” por la ventana y, con él, los medios como columna vertebral de una realidad que excede al paisaje moderno en el que se configura el dispositivo escolar (Pineau, 1996).

Puede concluirse que la problemática del consumo genera una inflexión teórica-metodológica desde el énfasis del mensaje como estructura ideológica, a los procesos de consumo, situándose los análisis comunicacionales en el contexto de los procesos socio-culturales. Así, la investigación en el consumo significa un cambio teórico-epistemológico en el lugar desde el cual se mira y

se formulan interrogantes sobre los procesos comunicacionales. Si se hace hincapié en pensar los ejes temáticos comunicacionales actuales, y se los vincula con el campo de la educación, debe pensarse a los estudiantes como consumidores de un mundo globalizado donde los medios de comunicación se encuentran en tensión con las instituciones tradicionales que configuraron, desde los inicios de la modernidad, las identidades de niños, adolescentes y jóvenes. Ante el desencantamiento y el crecimiento de la desigualdad económica, lo comunicacional ofrece un mundo de posibilidades que muchas veces queda en eso y, sin embargo, basta para poner en tela de juicio años de instituciones educativas que deben día a día reforzar su legitimidad.

3.3 Los vínculos entre la Comunicación y la Educación

En el apartado anterior se desarrollaron los principales ejes temáticos que aunaban las cuestiones comunicaciones. Estas fueron analizadas a la luz de sus vínculos educativos. Sin embargo, la relación entre comunicación y educación lleva más de treinta años de historia. Siguiendo a Sandra Carli (2004), la relación comunicación/educación es una conceptualización heredada de un ciclo histórico en el que los sistemas educativos fueron conmovidos por la presencia de los emergentes medios de comunicación –en particular de la televisión– y la pedagogía, como viejo sistema totalizador de ideas sobre educación, fue impactada por los conocimientos de las incipientes teorías de la comunicación. En los años sesenta, la educación pasó a pensarse como comunicación, sea por su relación con los *mass media* y las alternativas educativas generadas por el uso de los medios como soporte, o por la revalorización de la importancia del lenguaje en la interacción cara a cara entre

educador y educando. Hoy, esa conceptualización, que tuvo la capacidad de contener un conjunto de experiencias, teorías y fenómenos ubicados durante cierto tiempo en el margen de las prácticas educativas hegemónicas y que dio lugar en las últimas décadas a la institucionalización de un campo de conocimiento y de experiencias, resulta limitante para pensar la complejidad de los procesos educativos en un sentido amplio. Según Carli (2004), hoy en día se producen procesos educativos complejos en los que se han generado un conjunto de transformaciones derivadas del nuevo escenario de la globalización económica y tecnológica, pero también de las hibridaciones particulares que en los contextos nacionales y locales ha generado la combinación entre globalización, ajuste económico y deterioro social.

Sandra Carli (2004) plantea que el debate actual radica en la pertinencia de construir una nueva mirada de la educación que recupere el impacto de las transformaciones que se han producido en el mundo, en el ciclo histórico que se inaugura a mediados de los años sesenta, y que considere el pasaje de la centralidad cultural del sistema educativo a diversas formas de reforma del mismo y de reubicación en un campo nuevo. El primer aspecto es la redefinición de las categorías espacio-temporales de la educación a partir de la mutación tecnológica y cultural que ha significado el desarrollo de la informática en distintas esferas. Esta mutación tiene un alcance desigual y parcial en tanto están pendientes metas de conexión digital en las escuelas públicas y la devaluación ha aumentado las dificultades de acceso al equipamiento tecnológico. Una segunda dimensión es el creciente peso de la inestabilidad e incertidumbre en la configuración y el sentido de los procesos educativos ante la destrucción de los horizontes de empleo y del modelo de

sociedad integrada, y el aumento de la polarización social. En tercer lugar, los procesos de deslocalización como nuevas localizaciones. Estos se caracterizan por la existencia de una red virtual que da forma a nuevos espacios de intercambio de aprendizajes sociales más allá de las fronteras espaciales de las instituciones educativas. Sin embargo, estas mismas instituciones devienen en espacios cada vez más localizados a partir de la notoria segmentación social. Una cuarta cuestión es la multiplicación de agentes y referentes educativos, a la vez que el debilitamiento de los agentes educativos tradicionales. La notoria ampliación del alcance educativo, la expansión de las redes de la sociedad civil, el debilitamiento de la identidad del maestro como autoridad cultural, jaqueado por la pauperización social, y el aumento de la conflictividad social en las aulas son algunos de los procesos que caracterizan el contexto en el que los docentes. Ante estas situaciones, los docentes deben fundamentar su legitimidad en tanto que agentes educadores de los futuros ciudadanos. El empobrecido escenario económico y los cambios en las instituciones más sólidas erigidas en la modernidad afectan la identidad de la educación. Esta última se ve sometida a la paradoja de una formación permanente pero sometida a las necesidades del mercado y a los conflictos sociales que traspasan no solo las paredes de las aulas, sino también las prácticas de enseñanza.

Sandra Carli (2003) destaca que en los años `60 y a principios de los `70 podrían definirse cuatro líneas de exploración: la televisión educativa, la tecnología educativa, el crecimiento de la programación infantil de televisión y los programas de divulgación educativa para la población adulta. Los estudios de la época indicaban un predominio de una lectura de impacto de la

propaganda en la clave de la Mass Communication Research y el análisis de los efectos nocivos de la publicidad sobre la audiencia infantil y juvenil. Se evaluaba el papel que podía tener la educación en relación con el consumo en términos de la preparación de un buen consumidor. Frente al poder omnímodo de la publicidad se consideraba que la educación podía contrarrestar ese poder penetrando en el campo de las relaciones económicas y operando sobre las decisiones de consumo de los sujetos. Existía aún la idea de que educación y mercado eran campos separados, diferencia que distancia los sesenta de los noventa. La crítica a la propaganda se dirigía a su principal mecanismo, el que consistía en la sugestión del sujeto, asociada a la percepción subliminal y ligada entonces a la investigación motivacional. Esta crítica no reconocía que, en la pedagogía positivista, la llamada “sugestión pedagógica” había sido un instrumento pedagógico de la escuela con el que el maestro debía operar como medio moderno y simbólico para ejercer influencia sobre los alumnos. El debate de ese entonces era si ese rol sugestivo de la educación comenzaba a ser desempeñado por los medios de comunicación de masas y no por la escuela.

Los `70 marcan un punto de inflexión en las reflexiones sobre esta relación. Los organismos internacionales comienzan a instalar la idea de la necesidad de evaluación de la calidad, eficiencia y productividad de las inversiones, y sus influencias a través de la deuda externa y la cooperación internacional pondrán estas cuestiones en el centro del discurso educativo de los años ochenta y noventa. Así, los setenta fueron el punto máximo de un ciclo caracterizado por la incorporación masiva de los jóvenes en el sistema secundario y universitario en un contexto de mayor politización de la sociedad argentina con la participación de una generación formada por el sistema

educativo mayoritariamente público, al mismo tiempo que se sentaban las bases de un largo proceso de privatización y segmentación del sistema educativo que se inicia más claramente con la dictadura.

Siguiendo a Carli (2003), en los años ochenta el nuevo ciclo mundial de la globalización económica y tecnológica encuentra a la Argentina con un sistema educativo masificado, con ampliación del acceso, pero con notorias disfunciones, con insuficiente y precario equipamiento tecnológico, con un escenario económico complejo que tendrá consecuencias diversas sobre la educación en su conjunto y con las huellas políticas y culturales de un genocidio devastador.

En esta década, la tecnología educativa se había debilitado como propuesta. Muchas experiencias de la comunicación y la educación se habían extinguido o se habían volado hacia otros desafíos, y el cambio tecnológico comenzaba a imponer desafíos epistemológicos bastante más complejos que incorporar el audiovisual en el aula. En los setenta se había insistido, desde el punto de vista teórico, en el análisis cuasiunilateral del sistema educativo desde su carácter reproductivo de la ideología y del poder. En cambio, en los ochenta, junto con el reconocimiento de las limitaciones teóricas de ese paradigma interpretativo, se comenzaba a señalar que el sistema educativo había dejado de cumplir en la Argentina una función reproductora de las concepciones de los sectores sociales hegemónicos. Esta crisis reproductiva del sistema fue contemporánea de las transformaciones estructurales en el sistema de medios: la privatización de los canales oficiales, el avance de la televisión, la expansión del cable y, más tarde, la conformación de los multimedios.

El proceso que atravesaba la sociedad de masas, cuya identidad se fundamentaba en el auge de las actividades productivas ligadas a la producción industrial, las estructuras culturales clásicas y la participación política de los ciudadanos, comenzó a invertirse en los `90. Así, a finales del siglo XX, comenzó a desarrollarse una entrada masiva en el consumo, la exclusión creciente del mundo de la producción, la caída gradual de la participación política y diverso tipo de consecuencias sobre el campo cultural.

A pesar de las mutaciones en los vínculos entre comunicación y educación, Jorge Huergo (2000) señala que desde el campo de la educación, la relación Comunicación y Educación se reduce al uso de medios y tecnologías en la educación formal y no formal, de manera innovadora pero marcadamente instrumental. Desde el campo comunicacional se ha observado la búsqueda de bases para investigaciones en Comunicación/Educación referidas a la relación entre audiencias infanto-juveniles y educación, sobre mediaciones familiares y grupales, sobre discursos, pedagógicos entre otros. Este autor señala que el campo de la Comunicación/Educación se ha presentado como un terreno viscoso, con materiales blandos, a veces con escasas líneas de demarcación; y, a la vez, problemático, porque está siendo pretendido por algunas perspectivas teóricas y prácticas con diferentes tradiciones e historias, pero que se constituyen con límites excluyentes, y en esa medida se van transformando en visiones duras, a veces dogmáticas. La propuesta es sustituir la “y” por la barra “/” –Comunicación/Educación– e intenta significar la recuperación de procesos de vinculación/expresión/liberación; el reconocimiento de los contextos históricos, socioculturales y políticos donde surgen o se originan los problemas y las producciones teóricas y la propuesta de algunas bases preliminares para la

reconstrucción de un espacio teórico transdisciplinario, movido más por un campo problemático común con relaciones tensas, que por miradas disciplinares escindidas.

El vínculo entre comunicación y educación no escapa a la escuela. Barbero (2003) destaca la ausencia de políticas conjuntas de Cultura/Comunicación/Educación. Señala la necesidad de que el ecosistema comunicacional se articule con las dinámicas de la cultura y la educación mediante políticas de Estado, tal como los retos culturales que la comunicación le plantea a la educación. Esta hipótesis se sustenta en la idea de que nada le puede hacer más daño a la escuela que introducir modernizaciones tecnológicas sin antes cambiar el modelo de comunicación que subyace al sistema escolar, caracterizado por un modelo predominantemente vertical, autoritario en la relación maestro-alumno y linealmente secuencial en el aprendizaje. Incorporarle a este modelo los medios y las tecnologías modernizantes sería reforzar aún más los obstáculos que la escuela tiene para insertarse en la etapa de esta compleja y desconcertante realidad de la sociedad. Destaca Barbero que mientras permanezca la verticalidad en la relación docente-alumno y la secuencialidad en el modelo pedagógico, no habrá tecnología capaz de sacar a la escuela del autismo en que vive. Esta última ha dejado de ser el único lugar de legitimación del saber, pues hay una multiplicidad de saberes que circulan por otros canales. Las escuelas siguen viendo en los medios únicamente la posibilidad de “ilustrar” lo que se dice, de “desaburrir” la enseñanza y de amenizar las jornadas escolares muchas veces caracterizadas por la inercia en su desarrollo. Señala Barbero que la actitud defensiva de la escuela y del sistema educativo están llevando a desconocer o disfrazar el problema de

fondo: el desafío que le plantea un ecosistema educativo en el que lo que emerge es otra cultura, otro modo de ver y leer, de aprender y conocer. La actitud defensiva se limita a identificar lo mejor del modelo pedagógico tradicional con el libro, y anatematizar el mundo visual con el mundo de la frivolidad, de la alienación, de la manipulación.

Más allá de los aportes de Barbero –que permiten reflexionar sobre el vínculo entre la escuela y los medios masivos de comunicación ya no como meros insumos didácticos–, lo cierto es que se trata de una realidad compleja en la que la escuela no ha podido dar respuestas a los desafíos que implican la inserción de los medios y su constitución como contenidos de aprendizaje y ya no herramientas pedagógicas, que forman parte de la cotidianeidad de la población escolar.

3.4 Instituciones escolares y educación secundaria: entre la marea neoliberal y el consumo

La escuela secundaria no es solo el resultado de un diseño o una normativa externa, sino que evoluciona en el tiempo, aunque mantiene características particulares enraizadas en su historia. Su realidad actual proviene de la práctica reflexiva de sus actores sociales, los que construyen día a día un trabajo continuo que define sus fines y sus resultados (Gallart, 1999). Todas las escuelas secundarias presentan un conjunto de roles que asumen diferentes responsabilidades y cuotas de poder institucional. Existen tres roles que definen la tarea escolar. El primero es el directivo, que es la última instancia institucional de los conflictos internos y hace realidad con sus decisiones el proyecto institucional y pedagógico de la escuela. El segundo es el

docente, que tiene la responsabilidad directa del proceso de enseñanza en el aula y debería implementar las decisiones tomadas por las instancias superiores. Por último, están los alumnos, quienes poseen una mayor o menor adhesión a los objetivos de la escuela. Su capacidad y voluntad de aprendizaje junto a la aceptación de las normas escolares se vuelven fundamentales para que la institución persista y logre sus objetivos (Gallart, 1999).

La perspectiva descripta líneas atrás se enmarca en lo que Ball (1987) caracteriza como parte de las propuestas de los teóricos de la organización. Estos sociólogos tendieron a concentrar su atención en los aspectos más técnicos de la enseñanza, tales como las disposiciones curriculares y lo normativo. Este autor sostiene que las escuelas deben comprenderse desde el cambio, las limitaciones y las posibilidades de desarrollo educativo, y la centralidad de los procesos interorganizativos. Así, ha predominado un análisis sociológico macro en desmedro de un abordaje micro, en el que se privilegia el accionar de los actores sociales y las instancias de enfrentamiento y resignificación.

Siguiendo a Ball (1987), una concepción alternativa de la escuela, que la concibe desde la perspectiva micropolítica, debe enraizarse en cuatro elementos. El primero de ellos es pensar en diversos tipos de controles entre los cuales la escuela oscila. Así, los establecimientos ocupan un lugar intermedio entre las organizaciones laborales jerárquicas y las organizaciones controladas por sus miembros; y también pueden ser concebidas como sistemas de elaboración de productos e instituciones de servicios públicos. Por otro lado, desde el nivel directivo pueden variar entre posturas democráticas, burocráticas y oligárquicas. Debe destacarse que los diversos controles existentes están

sujetos a negociaciones y disputas, ya que los límites del control se modifican continuamente y su trazado es diferente en las distintas escuelas.

Un segundo elemento es la diversidad de metas. Las escuelas se caracterizan por la ausencia de consenso. Así, la propia estructura de la escuela es la que permite y reproduce la distensión y la diversidad de objetivos. Entonces, la relativa autonomía dentro de la organización da origen a una flojedad estructural caracterizada por una falta de coordinación entre las actividades y las metas de los actores en unidades funcionales separadas, la existencia de múltiples ámbitos de interés y jurisdicción que se sobreponen, y complejos proceso de toma de decisiones.

Un tercer elemento que propone Ball es la ideología asociada a las diversas perspectivas y los compromisos educativos de los profesores. Así, existen diversas concepciones respecto de las prácticas áulicas, la clasificación y la relación con los estudiantes. Si bien en la cotidianeidad se ocultan las diferencias, en los tiempos de crisis y de cambios, o en instancias de reflexión, las discrepancias sobre la práctica dan a conocer profundas divisiones en la ideología de la enseñanza. Aunque no todas las decisiones son ideológicas, prácticamente todas las cuestiones relacionadas con la organización y la enseñanza de los alumnos, la estructura del curriculum, las relaciones entre profesores y alumnos, y las normas de toma de decisiones en la institución tienen fuertes bases ideológicas. Esto significa que contienen las simientes de la disensión política y filosófica, y de la parcialidad.

Un último elemento resaltado por Ball son los conflictos. Estos se vuelven prioridad para tomar en cuenta las órdenes, los objetivos, los intereses y las ideologías entre los miembros de la organización y dan por resultado la

controversia o la lucha por el control de la organización. Así, las escuelas son concebidas como organizaciones sociales, es decir, campos de lucha que están constituidas por conflictos cotidianos y potenciales entre sus miembros.

De este modo, no es posible abordar la escuela como institución – cualquiera sea su nivel educativo– y los modos en que cambios políticos y/o curriculares inciden en ella, sin tener en consideración que los mismos impactarán en una organización compleja en la que las relaciones de poder y las disputas por el control determinan su dinámica.

La escuela secundaria, como todos los niveles de la educación, se vio envuelta en las propuestas de reforma educativa llevadas a cabo en la región latinoamericana. Estas tuvieron como base la expansión de un mismo núcleo de diagnósticos y las propuestas de los discursos oficiales acerca de la crisis educativa y de sus supuestas salidas. Por otro lado, se llevó a cabo una circulación de los documentos y recomendaciones del Banco Mundial y del FMI que adquirieron un rol fundamental en la definición de las políticas públicas destinadas al sector educativo.

De acuerdo con Gentili (1998) existe una retórica y un núcleo de propuestas comunes que orienta las políticas de ajuste implementadas en la esfera educacional. Este conjunto de discursos e ideas sintetiza la racionalidad política neoliberal de diseñar la reforma educativa en América Latina en los '90.

Desde la perspectiva neoliberal, los sistemas educativos latinoamericanos se enfrentan a una crisis de eficacia, eficiencia y productividad. Se interpreta que los sistemas educativos latinoamericanos crecieron cuantitativamente sin garantizar un consecuente crecimiento

cualitativo. Ante este contexto, se intenta demostrar que la crisis de calidad expresa la incapacidad gerencial del Estado para administrar los sistemas educativos nacionales. Destaca Gentili (1998) que los gobiernos neoliberales proponen que la cuestión central no es aumentar el presupuesto educativo, sino gastar mejor; que no hace falta más trabajadores en educación, sino docentes mejor formados y capacitados; que no hace falta construir más escuelas, sino hacer un uso más racional del espacio escolar; que no hace falta más alumnos sino alumnos más responsables y comprometidos con el estudio. Se trata de transferir la educación de la esfera de la política a la del mercado, negando su condición de derecho social, transformándola en una posibilidad de consumo individual y variable según el mérito la capacidad de los consumidores.

De acuerdo con Gentili (1998), los “culpables” de la crisis educativa, desde la perspectiva neoliberal, son tres. Primero, el Estado interventor que fue el principal culpable y promotor de la crisis. Segundo, los grandes sindicatos que han exigido al Estado aquello que genera la crisis: más intervención, aumento de recursos, criterios igualitarios y expansión de la escuela pública. Por último, es la sociedad misma quien no cultivó los componentes necesarios, tales como los principios éticos de la competencia, la meritocracia, el esfuerzo, la tarea ardua y constante, la admiración a los triunfadores, entre otros.

Las estrategias para salir de la crisis, según el planteo de Gentili (1998) se centran en mecanismos de control de la calidad y la necesidad de articular y subordinar la producción del sistema educativo a las demandas que formula el mercado de trabajo. La implementación de estas medidas depende de la consultas a los especialistas y técnicos competentes que disponen del saber instrumental necesario para llevar a cabo las propuestas de reforma: expertos

en curriculum, en evaluación, en formación de profesores. Los organismos internacionales serían los que aportarían todo tipo de especialistas y expertos en las temáticas educativas.

Más allá de las propuestas de la Nueva Derecha en educación, se vuelve fundamental realizar un recorrido por los orígenes de los colegios en tanto que institución. Siguiendo a Corea y Lewkowicz (2004), la escuela se efectuó como un acuerdo, una utopía universalista con el pasaje del cuerpo infantil desde la educación familiar a la educación escolar. Este traspaso requería un dispositivo de alianza entre adultos –los padres y los docentes– que se sustentaba en dos elementos: las leyes de obligatoriedad escolar y la confianza que los padres depositaban en los docentes, concebidos como adultos especializados, y la legitimidad que se le adjudicaba a la educación escolar. Dicha legitimidad está dada si las familias perciben que la escuela sirve para cumplir ciertas funciones, aún cuando esas funciones fueron variando con el tiempo. En la actualidad, la alianza se sostiene sobre la base de un creciente reconocimiento inverso al anterior: es la cultura escolar la que está puesta en la mira, acusada de anacronismo, despotismo y rigidez. Y es ahora el docente quien debe comprender y aceptar la existencia de una multiplicidad de responsabilidades relativas a las opciones culturales.

El cambio de sentido de la alianza implica un nuevo relato pedagógico que surge con mucha fuerza a partir de los años 80 del siglo XX y que proclama que las escuelas tienen que adaptarse a la comunidad, a los alumnos y a las situaciones. La escuela ya no se alía a la familia para civilizarla. Es ahora la familia la que cada vez más presiona sobre las escuelas para que ésta se ajuste a las demandas específicas y los saberes correspondientes. Los educadores no

tienen más remedio que resignar su posición autoritaria y, adaptándose a las disímiles situaciones, ahora deben consensuar situaciones con adolescentes y padres.

El tránsito por la escuela, en tanto que institución disciplinaria, causaba las operaciones necesarias para habitar la meta institución estatal. El Estado-Nación delegaba en sus dispositivos institucionales la producción y la reproducción de su soporte objetivo: el ciudadano. Ante el debilitamiento del Estado-Nación, la escuela en particular se vio alterada en su consistencia, su sentido, su campo de implicación y su propio ser. El agotamiento del Estado-Nación como principio general de articulación simbólica trastocó radicalmente el estatuto de las instituciones de encierro. Sin meta-regulación estatal, la escuela queda huérfana de la función que el Estado-Nación le transfirió (la producción y reproducción del lazo social ciudadano). Sin proyecto general donde implicarse, se vuelve necesario pensar nuevas funciones, tareas y sentidos. Las condiciones generales con las que tienen que lidiar las escuelas no son las estatales sino las mercantiles en constante cambio. La subjetividad dominante ya no es institucional sino mass mediática (Corea y Lewkowicz, 2004).

Según el planteo de Minzi (2003), desde los setenta en adelante se consolida el rol del mercado como nuevo agente. El proceso de socialización infantil tradicionalmente basado en la fuerte alianza entre la familia y la escuela, adquiere nuevas características ante la influencia del mercado como nuevo y potente agente socializador. Los niños comienzan a ser interpelados desde los agentes del mercado antes que desde la esfera pública de participación. El niño ya no es solamente hijo, alumno y futuro ciudadano,

aquel ser incompleto del que hablaban el Estado, la escuela y la pedagogía moderna. El niño es sujeto y sujeto consumidor. El mercado construye un nuevo destinatario y también dota de nuevos rasgos a la niñez. Los niños resultan de interés para el mercado porque conforman tres mercados al mismo tiempo. Es un primer mercado primario, dado que tiene dinero propio, necesidades, deseos, autoridad y decisión para gastar. Además se vuelve un mercado de influencia, porque influyen directa o indirectamente en las compras para el hogar que realizan sus padres u otros consumos que involucran a las familias. Finalmente se vuelve un mercado futuro, ya que con la edad se volverán en consumidores de todos los bienes y servicios

Estos niños y adolescentes, interpelados desde una esfera mediática privatizada que los constituyen como consumidores, se ven inmersos en un escenario escolar caracterizado por el auge de las privatizaciones en el ámbito educativo. Según Kessler (2002), la expansión de la oferta privada llevó a permear ideológicamente a los actores legitimando la construcción de ciudadano consumidor como sujeto de derecho en el ámbito educativo. Así, los estudiantes son concebidos como ciudadanos con derecho a consumir educación. En este marco, el autor plantea que se empezaron a cristalizar pares dicotómicos entre educación pública-menor calidad de la educación y educación privada-mayor calidad. Esto puede concebirse como una relación entre sectores sociales y capital cultural a partir del déficit del rol compensador del estado. Sin embargo, debe destacarse que aunque exista una segmentación de las experiencias escolares de docentes y alumnos, también hay cuestiones en común. Una de ellas es el convencimiento de que, en última instancia, todo se puede hacer en la escuela. El pasaje del sistema disciplinario tradicional a las

pautas de convivencia fue un elemento más que erosionó las estructuras de las casi centenarias escuelas.

En este contexto complejo, tanto a nivel político-social, como a nivel de las instituciones escolares, la escuela secundaria no sólo ha recibido el impacto de estos procesos, sino que ha modificado su propio sentido. Como señala Tenti (2002), el secundario de hoy no tiene el mismo significado social que tenía en sus orígenes. En primer lugar no era obligatorio. Por el contrario, era una escuela para pocos y que tenía una declarada y reconocida vocación selectiva. Se trataba de un nivel educativo creado para formar las élites dirigentes urbanas de la república naciente. Además, era una estación de tránsito para los estudios superiores. También podía abrir puertas para desempeñar cargos superiores en la administración pública o en la actividad privada. De esta forma, el criterio meritocrático que la caracterizaba tenía una legitimidad social. El que no satisfacía determinadas reglas de conducta o niveles mínimos de aprendizaje era excluido o se excluía de la institución.

De aquellos orígenes a nuestros días, el secundario se convirtió en el techo de la escolaridad obligatoria para el conjunto de los ciudadanos. Así, su función consiste en formar la base de la ciudadanía, lo que se traduce en una vocación universal y no selectiva. Entonces, los sectores tradicionalmente excluidos de este nivel de escolaridad se incorporan a la educación secundaria y alcanzan el mismo título, el cual ha virado socialmente su significación. Este cambio se hace visible en la realidad de que el título secundario ya no garantiza la inserción en el mercado de trabajo y en el aumento de la demanda de titulación. Luego del escenario en el que se desarrolló el proceso de reforma educativa, se vuelve fundamental dar cuenta de los cambios efectivos que se

produjeron en la escolarización y en los niveles de ingreso en los `90. Según la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE, 2003), existe un cambio porcentual en la tasa de población de 5-29 años de edad que en los `80 fue 3 veces mayor que en los años `90. Esta diferencia indica que el grado de avance en el involucramiento escolar de la población de 5 a 29 años de edad durante los años `90 fue tres veces menor que el de los `80. Sin embargo, en los años `90 la tasa de escolarización de los adolescentes (12 a 14 años) creció más del doble que en los años `80. Una diferencia similar puede apreciarse entre los jóvenes en edad de cursar el Polimodal. Así, la reforma educativa implementada durante los años `90 tuvo un importante impacto en el aumento de la inclusión escolar de la población en edad de hacerlo. Sin embargo, el impacto en el crecimiento de la población escolarizada de los `90 fue menor que en la de los `80 porque los que más elevaron su escolarización en los `90 fueron menos numerosos que los que lo hicieron en los `80. El siguiente cuadro permite observar un incremento de las tasas de escolarización tanto para la EGB como para el Polimodal. Debe destacarse que el crecimiento más notable es el que corresponde al nivel Polimodal con un incremento del 16,8 %.

GRUPOS ETÁREOS	TASAS DE ESCOLARIZACIÓN (%)		
	1980	1991	2001
Estructura Primaria /Secundaria			
6 a 12 años	93,9	96,9	98,1
13 a 17 años	63,3	71,8	85,3
Estructura EGB/Polimodal			
6 a 14 años	91,3	94,2	97,2
6 a 11 años	93,9	97,1	98,2
12 a 14 años	85,4	88,2	95,1
15 a 17 años	51,8	62,6	79,4

Fuente: DINIECE (2003)

Según la DINIECE (2003), en el Polimodal las tasas de egreso muestran un leve ascenso, junto a períodos de estancamiento. Una excepción es la abrupta caída de la tasa en el año 2000. Sin embargo, a pesar del escenario del aumento generalizado del egreso en el nivel medio, quedan aún grandes contingentes de alumnos que habiendo accedido a este nivel, no lo terminan. El siguiente cuadro permite observar el decrecimiento en las tasas de egreso de los alumnos de nivel Polimodal. Desde su implementación, en 1999, hasta la primera promoción hubo un descenso del 2,3 %, una elevada caída de 10,4 % entre el primer y segundo año de implementación. Por otro lado, las tasas de egreso del tercer ciclo de la EGB han sido más elevadas antes y durante la implementación del Polimodal.

Argentina, 1996-2001. Alumnos de educación común matriculados en EGB 3 y Polimodal por año y tasa de egreso de EGB 3 y Plimodal por año.

	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Educación General Básica, Ciclo 3						
Alumnos matriculados	1.887.903	1.911.509	1.979.925	1.986.846	2.039.364	2.054.209
Tasa de egreso	60,2	68,6	75,6	75,3	73,9	73,0
Polimodal						
Alumnos matriculados	1.075.264	1.130.096	1.168.152	1.251.598	1.337.493	1.387.763
Tasa de egreso	57,2	61,0	61,2	60,7	50,3	58,4

Fuente: DINIECE (2003)

El nivel Polimodal, al que acceden muchos menos estudiantes que a la EGB por la selección que ya se ha producido, presenta sin embargo valores más elevados de no promoción que los ciclos anteriores. En el contexto de una tasa promedio nacional que prácticamente se mantiene dentro del 14 %, la provincia de Buenos Aires posee un promedio muy cercano con el 13,86 %, alejándose así de casos extremos como los de Jujuy con el 28,05 % y el de Corrientes con un 6,32 %¹. Por otro lado, en el Polimodal la repitencia es

¹ Estos datos corresponden a 1999, año en que se inició el funcionamiento del Polimodal

mucho más baja que para EGB3 y, a escala nacional, muestra un proceso paulatino de disminución entre 1996 y 1999. En ese último año, la tasa se situaba cerca del 5 %. Buenos Aires se encontraba entre las provincias con más bajo nivel con un 4, 26 %. Otro indicador es la alta proporción de estudiantes que cursan el nivel Polimodal con una edad superior a la prevista, lo que constituye una característica generalizada en todo el país. En esta condición estaba en 1999 1 de cada 3 y 1 de cada 2 estudiantes, según la provincia, en un contexto en el que la mayoría de ellas superaba la media nacional de más del 37 %. Por otro lado, los valores más altos se hallan en el primer año de este nivel y decrecen hasta el 3º año del Polimodal, lo cual es congruente con bajas tasas de repitencia y altas de abandono. La provincia de Buenos Aires presentaba en 1999 una tasa de sobreedad del 38,09 % que no la ubicaba en un lugar diferenciado del resto del país. En cambio, la Capital federal, con un 30, 07 % poseía los menores niveles de sobreedad.

Otro indicador es la tasa de abandono. Si bien ha disminuido en el período 1996-99, presenta para el total del país y en muchas jurisdicciones una tendencia al incremento a partir de 1998. En 1999, más del 13 % de los estudiantes de Polimodal no se inscribían en el año siguiente. Las provincias más afectadas por el abandono eran, en el último año considerado, Jujuy y Formosa –donde de cada 6 alumnos, 1 abandonaba– seguidas por Córdoba, Salta y Buenos Aires, donde 1 de cada 7 alumnos abandonaba. Sin embargo, es necesario señalar que en el período 1996-99 se ha operado un incremento significativo de la matrícula de este nivel en casi todas las jurisdicciones, excepto en la Ciudad de Buenos Aires, y en las provincias de Córdoba y Tucumán.

Finalmente, la proporción de estudiantes de Polimodal que logran egresar, luego de aumento significativo producido entre 1996 y 1997, tiende a estabilizarse en alrededor del 60 % para el total del país. En la gran mayoría de las provincias, de cada 10 alumnos que ingresaron al nivel en 1999, conseguían egresar entre 6 y 7. En tanto que en las provincias de Buenos Aires, Salta, Formosa y Jujuy, solo alrededor de 5.

Los datos expuestos en las líneas anteriores intentan revelar que la puesta en funcionamiento de la reforma apuntó a incrementar los niveles de ingreso y egreso de los estudiantes al nivel medio, haciéndose hincapié en potenciar la universalidad de la secundaria. Este primer eje será complementado con una fuerte política a nivel curricular². Sin embargo, los resultados dan cuenta de la necesidad de repensar la educación secundaria teniendo en cuenta su identidad, su vinculación con otras instituciones y los cambios en el contexto económico y social. No se observa un interés por modificar la “máquina escolar”, sino únicamente en “aceitar” sus engranajes.

3.5 Aproximaciones a la reforma educativa

Las cuestiones comunicacionales analizadas, junto a las políticas gubernamentales de la década menemista y la implementación, con los matices nacionales, de recetas neoliberales son el marco de otro aspecto crucial de la Argentina de los ´90: la reforma educativa. Sin embargo, es necesario remontarse a los ´70 para comprender la hegemonía de la Nueva Derecha en los ´90. Decibe (2000) señala que entre 1976 y 1982 se llevó a cabo en el país una política de vaciamiento de los contenidos de la enseñanza; una

² Las políticas curriculares serán analizadas en el próximo apartado

persecución ideológica a personas e ideas; una retracción sistemática del Estado a un rol subsidiario en materia educativa; sumada a una transferencia de parte de los servicios educativos a las provincias sin los recursos financieros para atenderlos y un proceso de privatización de la educación pública. Las conclusiones del Congreso Pedagógico Nacional, que se desarrolló entre 1984 y 1988, sirvieron de base para que, a partir de 1990, se produjera el debate de una ley general marco que definiera los cambios estratégicos que este congreso había planteado. Decibe (2000) señala que entre las temáticas que más relevancia tuvieron se destacaron la descentralización; la extensión del período de obligatoriedad; la revisión de la propuesta pedagógica; la atención a las diferencias que se registraban en los rendimientos según poblaciones, sectores sociales y ubicación geográfica; la vinculación con las demandas del mundo del trabajo y la nueva formación para lo docentes.

De acuerdo con Feldfeber (2000), el discurso de la reforma redefinió el tema de la educación pública como un problema de gestión, ya que la distinción entre los ámbitos público y privado en materia educativa, se redujo a un tema de gestión. La educación pública pasó a considerarse en la Ley Federal de Educación como la educación de gestión estatal. Al ámbito privado y del mercado se los identificó con la eficiencia, la eficacia, la productividad y la libertad. Estos aspectos responden a las propuestas neoliberales/neocoservadoras para la educación. Siguiendo a Feldfeber (1997), éstas consisten en la mercantilización del fenómeno educativo, la privatización de los servicios de educación, la introducción de la lógica de la gestión privada al sector público y el entrenamiento del sujeto para el puesto del trabajo.

Según esta autora, la reforma puede caracterizarse por los siguientes aspectos:

- Fue una reforma que se impulsó desde los organismos internacionales. Los lineamientos emanaron de organismos financieros internacionales como el Banco Mundial, el FMI y el BID y las recomendaciones de las propuestas de transformación productiva con equidad de la CEPAL/UNESCO. A partir de estas entidades se aplicaron medidas tendientes a descentralizar el sistema educativo; priorizar la educación primaria y reasignar recursos de la educación superior; crear sistemas nacionales de evaluación de la calidad; priorizar la capacitación docente en servicio por sobre la formación inicial; promover políticas de incentivos pagos diferenciales docentes en función de la productividad y asignar recursos de acuerdo a criterios de equidad y eficiencia.
- Una reforma desde el pensamiento único, que es la traducción en términos ideológicos con pretensión universal de un conjunto de fuerzas económicas, en particular las del capitalismo internacional.
- Se especializó por ser una reforma diseñada desde arriba que descentralizó las responsabilidades y centralizó el control. Se creó un nuevo discurso basado en la autonomía institucional y en responsabilizarse por los resultados educativos. Así, se instalaron mecanismos de regulación central a la vez que se desreguló la responsabilidad por el sostenimiento directo del sistema. Finalmente, los resultados medidos en términos de calidad educativa.
- Se destacó por ser una reforma afín al modelo educativo neoliberal. Se basó en un estado mínimo en términos de prestación del servicio y, a su

vez, fuerte en términos de concentración y manejo de recursos financieros y técnicos.

- Se presentó como una reforma que daría una salida a la crisis y como una política destinada a compensar las diferencias. En este proceso, se otorgó un lugar central a la definición de los Contenidos Básicos Comunes y en torno a ellos se pautaron los plazos de la reforma y se articularon gran parte de las propuestas de capacitación docente.
- Finalmente, fue una reforma que se destinó a reconvertir a los docentes mediante un discurso que promovía la profesionalización de los educadores. La capacitación fue definida desde las instancias centrales, sin participación de los docentes y generalmente estuvo dirigida al docente en forma aislada.

Señala Feldfeber (2000) que la legislación fue uno de los instrumentos fundamentales del proceso de Reforma. Las principales leyes sancionadas fueron la Ley de Transferencia de Servicios Educativos de Nivel Medio y Superior no universitario N° 24.049, sancionada el 6 de diciembre de 1991 y promulgada en enero de 1992; la Ley de Educación Superior N° 24.521, sancionada el 20 de julio de 1995; el Pacto Federal Educativo, suscripto el 11 de septiembre de 1994 y convertido en Ley N° 24.856 en agosto de 1997; la reforma de la cláusula constitucional acerca de la potestad del Congreso de sancionar leyes de organización y base del sistema educativo (art. 75, inc. 19 de la Constitución reformada en 1994) y La Ley Federal de Educación 24.195, sancionada el 14 de abril de 1993.

La Ley Federal de Educación introdujo cambios que se iniciaron en 1996. Más allá de estos cambios estructurales y la incorporación de un nuevo

lenguaje (los neologismos de EGB, CBC, TTP, etc), la sanción de la ley puede analizarse como un retroceso en materia de derechos educativos ya que se priorizó la centralización del conocimiento como factor de competitividad y no en su carácter de derecho básico para la formación de los ciudadanos³.

Según Tenti y Tedesco (2001), el proceso de transformación educativa de los '90 generó un impacto sobre la cobertura. Se produjo una ampliación de las oportunidades de educación básica de la población. La expansión de la obligatoriedad y las intervenciones concretas desplegadas para hacerla efectiva produjeron una mejora significativa de la cobertura, en especial de la franja de edad de los 13 a los 18 años. Esta expansión de la cobertura benefició a la población de bajos ingresos, tradicionalmente excluida del acceso al nivel medio, y estuvo basada fundamentalmente en el esfuerzo del sector público.

Destacan estos autores que la expansión de la matrícula estuvo acompañada por resultados menos satisfactorios desde el punto de vista de la retención y de la calidad de los resultados de aprendizaje. La incorporación masiva de nuevos sectores sociales provocó desafíos significativos a la calidad de la oferta pedagógica. Sin embargo, los resultados en calidad no han estado a la altura de los esfuerzos de un proceso de transformación tan integral y profundo, ni de los requerimientos de una sociedad moderna.

También se produjo una inversión educativa que se visibilizó en el incremento del 29%, lejos de cumplir con los objetivos determinados por la

³ Destaca Feldfeber (2000) que, si bien la Ley Federal de Educación significó un retroceso en materia de derechos humanos, si se compara el texto sancionado con el proyecto enviado por el poder Ejecutivo y la primera media sanción de Senado, puede pensarse que la Ley finalmente sancionada representó un relativo avance, teniendo en cuenta algunas de las modificaciones introducidas durante el trámite parlamentario, que fueron en gran medida influidas por la movilización de la comunidad educativa, que se oponía a la aprobación de una ley que retrocediera en materia de justicia social y no contemplara los principios de gratuidad, laicidad y responsabilidad indelegable del Estado en materia educativa.

Ley Federal de Educación (duplicación de la inversión en cinco años o bien aumento en un 50% en términos del porcentaje del PBI). De hecho, a consecuencia del proceso de descentralización, las provincias, que en 1991 eran responsables del 63.2 % de la inversión pública en educación, en 1999 llegaron a asumir más de tres cuartas partes de la misma con un 76,2 %.

Señalan Tenti y Tedesco (2001) que el cambio de contenidos y la modificación de la estructura fueron acompañados de un programa masivo de capacitación y perfeccionamiento docente ejecutado a través de la Red Federal de Formación Docente Continua. La oferta se desplegó en dos dimensiones de contenido: la disciplinar y didáctica, y la de gestión institucional (para directores y supervisores). En 1994 participaron en actividades de capacitación casi 200.000 docentes del nivel primario (más del 70% del total) y más de 130.000 del nivel medio (57% del total).

Asimismo, el proceso de reforma se propuso disminuir la desigualdad en la oferta educativa a través del mejoramiento de la infraestructura y los equipamientos didácticos de las instituciones y un programa de becas. Según Tenti y Tedesco (2001), desde el Plan Social Educativo se realizó la renovación de la infraestructura edilicia de los establecimientos escolares situados en los contextos urbanos y rurales más carenciados del país para disminuir las diferencias en materia de calidad de las oportunidades educativas que se ofrecían a la población. El programa de becas apuntó a alumnos del Tercer Ciclo de la EGB y el nivel Polimodal.

Otro tema relevante fue la nueva división del trabajo entre el Estado Nacional y las provincias, a partir de la transferencia de la totalidad de las instituciones. El primero se reservó básicamente la tarea de orientación técnica

pedagógica, la producción de información, la compensación de desigualdades. De esta forma, se conformó un sistema nacional de estadísticas educativas y de evaluación de la calidad de la educación que proveyera de información sistemática sobre el comportamiento de las principales variables que tenían que ver con el acceso, la eficacia interna, la calidad y equidad del sistema educativo. En cambio, las provincias asumieron la mayor parte de responsabilidad en el financiamiento, a pesar de que no todas las provincias contaban con las mismas capacidades y recursos para asumir exitosamente estas responsabilidades.

Siguiendo a Tenti y Tedesco (2000), la dimensión social del proceso de reforma educativa estuvo fuertemente vinculada al contexto económico de la Argentina de los '90 y sus consecuencias en términos de la concentración de la riqueza, la profundización de la polarización social y el incremento del desempleo y de la pobreza. Por lo tanto, el contexto sobre el cual se desarrollaron los procesos de transformación educativa han determinado buena parte de sus resultados y las reacciones que dicho proceso suscitó entre la población y los actores del sistema educativo. De este modo, no solo los docentes tuvieron que enfrentar situaciones pedagógicas más difíciles en las escuelas, sino que ellos mismos fueron víctimas de pobreza.

El Plan Social Educativo, descrito líneas atrás destinó sus fondos con un criterio progresivo, en la medida en que se asignaron a aquellas provincias y establecimientos que presentaban las situaciones más críticas en términos de satisfacción de necesidades básicas. No ocurrió lo mismo con los recursos asignados en el marco el denominado Pacto Federal Educativo, los cuales estuvieron dirigidos a facilitar las condiciones materiales y técnicas para la

implementación efectiva de la reforma educativa. En este caso, los recursos beneficiaron a aquellas provincias con las mayores capacidades técnicas y administrativas como para formular proyectos en forma oportuna y adecuada.

Desde otras perspectivas, el análisis que se realiza del proceso de reforma es muy diferente. CTERA (2005) ha señalado que las reformas educativas neoliberales en la Argentina, basadas en los procesos de transferencia y reforma de la estructura, impactaron fuertemente en un sistema centralizado, burocratizado y homogeneizante, pero que dicho impacto no fue democratizador, sino que cristalizó y profundizó las desigualdades y segmentaciones ya existentes. Por otro lado, se destaca que el resultado de las políticas educativas fue haber hecho explotar la estructura organizativa del sistema, lo que muestra la incapacidad del modelo educativo de la reforma para definir una educación básica común nacional; niveles crecientes de dificultad para definir cuáles son los niveles del sistema educativo, su unidad pedagógica y sus modos de articulación vertical y horizontal; la ausencia de políticas estatales que garanticen el cumplimiento/efectivización de la obligatoriedad y la imposibilidad de hablar de un sistema educativo nacional.

3.6 La política curricular de la reforma educativa

La Ley Federal de Educación transforma la estructura educativa de siete grados de la escuela primaria y cinco de la escuela secundaria en una nueva organización. La inserción en el ámbito escolar mantiene la educación inicial de los tres a los cinco años. Continúa con nueve años de Educación General Básica (EGB) y finaliza en tres años de Educación Polimodal. Establece diez años de obligatoriedad; desde el último año del nivel inicial

(sala de 5 años) más los nueve de la EGB. Ésta se divide en tres ciclos de tres años cada uno con características curriculares, pedagógicas y organizativas claramente definidas. Sin embargo, la incorporación de alumnos excluidos del sistema a la escuela resultó un hecho más formal que real, en tanto que el sistema no pudo garantizarles reales posibilidades de permanencia en condiciones de realizar un verdadero aprendizaje (Feldfeber, 2000).

La educación Polimodal, según se define en el Documento para la Concertación Serie A-Nº 10 (Ministerio de Cultura y Educación), tenía como objetivo garantizar tres funciones básicas: la formación del ciudadano/a, la preparación para proseguir estudios superiores y la formación para desempeñar actividades laborales. Asimismo, se proponía que la Educación Polimodal debía cumplir en forma integrada y equivalente las siguientes funciones:

- Función ética y ciudadana: para brindar a los estudiantes una formación que profundizara y desarrollara valores y competencias vinculados con la elaboración de proyectos personales de vida y con la integración a la sociedad como personas responsables, críticas y solidarias.
- Función propedeutica: para garantizar a los estudiantes una sólida formación que les permitiera continuar cualquier tipo de estudios superiores desarrollando capacidades permanentes de aprendizaje.
- Función de preparación para la vida productiva: para ofrecer a los estudiantes una orientación hacia amplios campos del mundo del trabajo, fortaleciendo las competencias que les permitieran adaptarse flexiblemente a sus cambios y aprovechar sus posibilidades.

Así, en febrero del año 1997, el Consejo Federal de Cultura y Educación dio a conocer los contenidos básicos para la Educación Polimodal, mediante la resolución 57/97. La Educación Polimodal cumpliría estas funciones a través de dos tipos de formación:

- a) Una Formación General de Fundamento (FGF) que retomaría, con mayores niveles de complejidad y profundidad, los contenidos de la Educación General Básica
- b) Una Formación Orientada (FO) que desarrollaría, contextualizaría y especificaría los contenidos de la Formación General de Fundamento, atendiendo a distintos campos del conocimiento y del quehacer social y productivo

La Formación General de Fundamento se traducía en Contenidos Básicos Comunes. Según lo expuesto en Documento para la Concertación Serie A-Nº 6 (Ministerio de cultura y educación), los CBC se orientarían a la formación de competencias que eran conceptualizadas como las competencias que se referían a las capacidades complejas, que poseían distintos grados de integración y se ponían de manifiesto en una gran variedad de situaciones correspondientes a los diversos ámbitos de la vida humana, personal y social. Estas competencias eran expresiones de los distintos grados de desarrollo personal y participación activa en los procesos sociales. Toda competencia era definida como una síntesis de las experiencias que el sujeto había logrado construir en el marco de su entorno vital amplio, pasado y presente. En el mismo documento se destacaba que los CBC se apoyarían en un concepto amplio y renovado de contenido educativo. Este era definido como aquel que

designaban al conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por parte de los alumnos se consideraba esencial para la formación de las competencias previstas.

Por otro lado se destacaban ocho criterios para la selección de los CBC, entre los que se incluían:

- La significatividad social: esta orientación hacía referencia a la importancia de los CBC para contribuir a mejorar la calidad de vida del conjunto de la población.
- La extensión y profundidad: en la selección de los CBC sería imprescindible reemplazar el afán de abarcarlo todo por el de elegir en términos de su potencia educadora. Era necesario discriminar los contenidos que sólo se podían aprenderse en la escuela de aquellos que las nuevas formas de la cotidianidad social podía poner a disposición de los alumnos fuera de la escuela.
- La integración y totalización: se apuntaba a establecer conexiones de sentido entre los diferentes contenidos incluidos en los currículos. De esta forma, los CBC promoverían la vinculación entre la teoría y la práctica, entre lo conceptual y lo aplicado, entre lo actitudinal y la práctica social, la transferencia de generalizaciones a contextos concretos y la consideración de situaciones reales como punto de partida para la construcción de nociones teóricas.
- La articulación horizontal y vertical: la articulación horizontal significaba que los conceptos, procedimientos y valores se conectaban entre sí garantizando la coherencia al interior de cada campo o áreas curriculares y en la totalidad de los campos o áreas curriculares. En tanto que la

articulación vertical intentaría facilitar y garantizar propuestas curriculares jurisdiccionales e institucionales que tuvieran en cuenta la lógica interna de las distintas disciplinas y áreas del conocimiento.

- La actualización: el objetivo era hacer una permanente revisión Los CBC seleccionados deberían estar actualizados no sólo por ser representativos del conocimiento disponible más novedoso sino por tener en cuenta los cambios en la lógica de creación de nuevos conocimientos. Los contenidos deberán presentarse como productos no acabados de un proceso que se desarrollaba en el tiempo, a través de una elaboración, presentación y contrastación de perspectivas múltiples.
- La apertura: los CBC debían presentarse abiertos en distintos sentidos. Deberían poder aplicarse en diversas situaciones, asociarse creativamente para realizar producciones, constituirse en herramientas útiles para la resolución de problemas reales y simulados y configurarse como claves para la comprensión de la realidad cercana y lejana en el espacio y en el tiempo.
- La jerarquización: operaba como un criterio que se complementaría con varios de los enumerados anteriormente.

El documento señalaba que los CBC se caracterizaban por su claridad y sencillez, y se constituían como un conjunto de enunciados de orientación para los funcionarios, para los directivos, para los docentes y también para los padres y los alumnos.

Se proponía que el curriculum implicaba distintos niveles de concreción. El primero de ellos eran los CBC. De esta forma, el nivel nacional

era el primero y los CBC se elaboraban mediante la recolección de las necesidades, experiencias y aportes de las diferentes jurisdicciones que integran la Nación. Sus objetivos eran preservar y fortalecer la unidad nacional, respetando la diversidad regional; promover la justicia social y la equidad para posibilitar a toda la población su plena realización como persona; promover la cultura del trabajo y la producción como valor social para incrementar el desarrollo de la Nación.

El segundo nivel era el Jurisdiccional, que implicaba desarrollar los aportes de cada jurisdicción, articulándolos con la visión más global de primer nivel. Cada jurisdicción produciría sus lineamientos curriculares sobre la base de las Orientaciones Generales y Específicas.

Por último, estaba el tercer nivel de concreción, el Institucional. Este implicaba la formulación de un proyecto curricular institucional, que garantizara y enriqueciera lo establecido en el primero y en el segundo nivel y que impulsara a su vez su evaluación y revisión permanente.

Siguiendo a Decibe (2000) a nivel curricular, se hizo énfasis en respetar la diversidad de regiones pero resguardando a su vez la unidad nacional. De esta forma, se optó por un modelo de organización de contenidos de tres niveles: Nacional (Contenidos Básicos Comunes), Provincial (Diseños Curriculares Jurisdiccionales) e Institucional (Proyecto Educativo Institucional). Los CBC eran obligatorios en todo el país y establecían expectativas de logros comunes para el territorio argentino. Los diseños curriculares provinciales adecuaban los CBC a las realidades regionales y establecían la secuencia y el ordenamiento de los contenidos, definían la metodología de la enseñanza y explicitaban los criterios de promoción y

acreditación. El PEI suponía la formulación de un proyecto propio de cada institución.

Los capítulos de los CBC para la Educación Polimodal eran diez: Lengua y Literatura - Lenguas Extranjeras - Matemática – Ciencias Naturales - Ciencias Sociales - Tecnología - Educación Artística -Educación Física - Formación Ética y Ciudadana – Humanidades. Según el Documento para la Concertación Serie A-Nº 10 (Ministerio de Cultura y Educación), todas las modalidades compartirían una orientación que sería, a la vez, humanística, social, científica y técnica, aunque organizarían y desarrollarían los contenidos a partir de los requerimientos propios del campo que diferenciaba a cada modalidad de las otras, y de los contextos regionales y comunitarios en los que las instituciones desarrollaban su actividad.

Al igual que para la EGB, se presentaron contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Con respecto a estos últimos, se presentaban Contenidos Actitudinales Generales para la Educación Polimodal, como fundamento de los contenidos actitudinales propios de cada capítulo de los CBC.

El otro tipo de formación que incluye el Polimodal era la Formación Orientada que se manifestaba en Contenidos Básicos Orientados, que contextualizaban y profundizaban los contenidos básicos en diferentes campos del conocimiento y del quehacer social y productivo. Además, las instituciones educativas elaborarían proyectos que vincularían a la escuela con su entorno (Decibe, 2000).

La organización de los capítulos de CBC y CBO no prescribían una organización curricular para su enseñanza, dado que el diseño curricular era competencia de cada jurisdicción.

Los dos tipos de formación señalados configuraban cinco modalidades:

- Ciencias Naturales;
- Economía y Gestión de las Organizaciones;
- Humanidades y Ciencias Sociales;
- Producción de Bienes y Servicios; y
- Comunicación, Arte y Diseño.

En paralelo con el Polimodal, las escuelas podían ofrecer el Trayecto Técnico Profesional (TTP), que habilitaba para tareas laborales específicas. En función de su profundidad y duración (que podía variar desde un contraturno completo hasta un año más de estudio), este circuito habilitaba para el título de técnico.

Este cambio de estructura, siguiendo con la política de descentralización, dejó a cada provincia la decisión del inicio y ritmo de aplicación, pero la nueva estructura debía regir en forma completa en enero de 2001.

La puesta en marcha de los cambios en las escuelas comenzó, de manera masiva, en marzo de 1996, con la transformación del último año del nivel inicial y de los tres primeros años de la EGB. En 1997, algunas provincias agregaron el segundo ciclo y otras las primeras experiencias del tercer ciclo.

Según el Documento para la Concertación Serie A – N° 10, la Formación Orientada (FO) se expresaba en Contenidos Básicos Orientados

(CBO) y en Contenidos Diferenciados (CD). Los CBO focalizaban el núcleo de competencias fundamentales en ciertos campos amplios del saber y del hacer. Se presentaron capítulos de CBO para cada una de las cinco modalidades propuestas. Los CD proporcionaban campos de aplicación de esas competencias fundamentales y promovían la vinculación de las instituciones escolares con sus entornos socio- productivos, de acuerdo a los Proyectos Institucionales de cada establecimiento. Cada jurisdicción debía fijar los criterios para su selección y organización.

El mismo documento señalaba que para la modalidad de Comunicación, Artes y Diseño, la Formación Orientada profundizaba, focalizaba y contextualizaba contenidos referidos a la comprensión de los procesos expresivos, comunicativos y de producción artística, al desarrollo de capacidades de apreciación estética, al uso creativo de distintos lenguajes expresivo-comunicacionales y al dominio de los soportes técnicos en ellos involucrados. Los CBO focalizaban el núcleo de competencias fundamentales en los campos del saber y del hacer de las artes, el diseño y la comunicación.

La FGF y la FO podía ser integrada y aplicada en el desarrollo de proyectos de producción artística y expresivo-comunicativa. Los campos de aplicación susceptibles de generar CD podían estar asociados a los campos de las artes, la comunicación y la comunidad, o las industrias culturales, o la salud y la naturaleza, u otros.

Siguiendo el Documento para la Concertación Serie A – N° 17, en la Estructura Curricular Básica definida para la Educación Polimodal se diferencian tres tipos de espacios curriculares, que se constituyen en referencia para la organización de las distintas propuestas curriculares del nivel: a)

Espacios curriculares de todas las modalidades.; b) Espacios curriculares propios de cada modalidad y c) Espacios curriculares de definición institucional.

Los espacios curriculares de todas las modalidades son “Lengua y Literatura”, “Lenguas extranjeras”, “Matemática”, “Formación Ética y Ciudadana” y “Educación Física o Corporal”.

Los espacios curriculares propios de cada modalidad tenían la función de posibilitar el aprendizaje de las competencias fundamentales en relación con los contenidos de los campos del saber y del quehacer que se han definido para cada modalidad, articulándose con los otros espacios⁴.

Los espacios curriculares de definición institucional tenían la función de incorporar los requerimientos y particularidades de cada contexto institucional y las demandas, necesidades e intereses de los/as alumnos/as. Serían definidos por las instituciones a partir de las pautas establecidas en este Acuerdo Marco para la Educación Polimodal y de los criterios que establecieran las provincias. Para la Estructura Curricular Básica de la Educación Polimodal se establecían entre 3 y 5 espacios curriculares de definición institucional, según los que queden disponibles para llegar al total de 30 al construir la propuesta curricular

⁴ La Estructura Curricular Básica incluye un total de siete (7) espacios curriculares propios de cada modalidad: cuatro (4) comunes y tres (3) opcionales, que serían establecidos por cada provincia, o bien, seleccionados por las instituciones a partir de un listado que la provincia propusiera como indicativo para cada modalidad. Los espacios propios de “Ciencias Naturales” eran: “Biología II”, “Química II” “Física II” y “Proyecto de investigación e intervención socio-comunitaria”. Los espacios propios de “Economía y Gestión de las Organizaciones” eran “Teoría y gestión de las organizaciones I”, “Derecho”, “Sistemas de información” y “Proyecto y Gestión de Microemprendimientos”. Los espacios propios de “Humanidades y Ciencias Sociales” eran “Cultura y Comunicación”, “Sociología”, “Ciencias Políticas” y “Proyecto de investigación e intervención socio-comunitaria”. Los espacios propios de “Producción de Bienes y Servicios” eran “Tecnologías de control”, “Tecnologías de los materiales”, “Marco jurídico de los procesos productivos” y “Proyecto tecnológico”. Los espacios propios de “Comunicación, Artes y Diseño” eran “Lenguajes II”, “Diseño”, “Imágenes y contextos” y “Producción y gestión comunicacional”

provincial o institucional, a partir de los criterios de selección y de las reglas de composición de cada modalidad.

Para concluir, el Documento para la Concertación Serie A – N° 17 señalaba que la Estructura Curricular Básica de la Educación Polimodal se integraba con un máximo de treinta (30) espacios curriculares distribuidos en no más de diez (10) espacios curriculares por año. Así, la Estructura Curricular Básica de la Educación Polimodal se integraba con: a) Entre dieciocho (18) y veinte (20) espacios curriculares de todas las modalidades; b) Hasta siete (7) espacios curriculares propios de la modalidad entre los que se encuentren los cuatro (4) comunes de la modalidad acordados en este documento c) Entre tres (3) y cinco (5) espacios curriculares de definición institucional.

4. La Comunicación en la Reforma Educativa

4.1 Los primeros esbozos

Como se describió en el apartado anterior, los contenidos para el Polimodal se plasmaron en una Formación General de Fundamento, mediante los CBC, y una Formación Orientada, a través de los CBO. Los CBC de Lenguajes artísticos y Comunicacionales se proponían desarrollar las capacidades para la producción, comprensión, reflexión y apreciación de los valores involucrados en los lenguajes artísticos y comunicacionales. A través de este conjunto de contenidos, los estudiantes del Nivel Polimodal podrían ampliar sus competencias expresivas, comunicativas, comprensivas, críticas, verbales, gestuales, corporales, sonoras y visuales y utilizar diferentes modos de representación, así como recorrer los procesos de comunicación en donde se relacionarían intelecto, emoción, sensación, percepción y dominio técnico para producir y recepcionar discursos que integraran diferentes lenguajes. Según este documento, el análisis y la apreciación de las manifestaciones artísticas y comunicacionales con apertura a distintas estéticas y desde diferentes ópticas (formales, funcionales, históricas y sociales) contribuirían a la interpretación y el conocimiento de diferentes textos⁵

Los CBC de Lenguajes Artísticos y Comunicacionales no prescribían una organización curricular para su enseñanza. Fueron presentados en bloques:

Bloque 1: Arte, comunicación, significación y contextos.

Bloque 2: Lenguajes artísticos y comunicacionales.

⁵ Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación, Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal, Lenguajes artísticos y Comunicacionales, 1997.

Bloque 3: Contenidos procedimentales de los lenguajes artísticos y comunicacionales.

Bloque 4: Contenidos actitudinales.

Esta organización permitiría integraciones e interconexiones entre los bloques y un vínculo permanente entre el bloque 3 (de contenidos procedimentales) y 4 (de contenidos actitudinales) con los contenidos de los bloques restantes. En la caracterización de cada bloque se detallaba una síntesis explicativa de los contenidos a desarrollar, las expectativas de logros al finalizar la Educación Polimodal (este punto se exceptuaba en el bloque de contenidos actitudinales) y una propuesta de alcance de los contenidos.

Los Contenidos Básicos Orientados (CBO) de Arte, Diseño y Comunicación concebían los campos de la comunicación y las artes como una red de múltiples lenguajes, como una trama en la que estos se perfilaban con sus características propias y se desarrollaban con aportes mutuos. Estos contenidos se organizaban alrededor de imágenes, lenguajes y contextos que interactuaban permanentemente en el marco de la cultura. Se focalizaban los modos en que cada contexto, espacio-temporalmente definido, ha construido sus imágenes, concebidas como construcciones compartidas del pensar, el hacer y el sentir, teniendo en cuenta los códigos y lenguajes utilizados y los conceptos y categorías que sustentan⁶.

Los CBO propuestos se organizaron en los siguientes capítulos y bloques:

Capítulo 1: Lenguajes y cambios culturales.

-Bloque 1: Comunicación, Artes y Cultura.

⁶ Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Contenidos Básicos Orientados para la Educación Polimodal, Comunicación, Artes y Diseño, 1996).

-Bloque 2: Imágenes y contextos.

-Bloque 3: Los lenguajes.

Capítulo 2: Materiales, soportes, recursos y tecnologías de las imágenes.

-Bloque 1: Materiales, soportes y técnicas del texto verbal.

-Bloque 2: Materiales, soportes, técnicas y recursos de las imágenes fijas y en movimiento.

-Bloque 3: Diseño.

-Bloque 4: Proyectos de producción y gestión en Comunicación, Artes y Diseño.

Capítulo 3: Comunicación, artes, realidad y complejidad.

Las opciones posibles para esta modalidad que concretizarían en los espacios

Curriculares Institucionales eran:

- 1) Comunicación, Artes y comunidad.
- 2) Comunicación, Artes e industria cultural.
- 3) Artes, comunicación, salud y naturaleza.
- 4) Cultura global: lenguajes y comunicación

4.2 La Comunicación como contenido de la escuela secundaria.

Tanto los CBC como los CBO constituyeron los grandes lineamientos a nivel nacional que fueron elaborados por el Consejo Federal de Cultura y Educación de la Argentina. Estos contenidos fueron derivados a cada una de las provincias para que éstas, conforme a su realidad, se apropiaran de aquello que creyeran más conveniente. Por otro lado, tenían la libertad de generar proyectos propios para dar una formación específica a sus estudiantes, sobre todo en las regiones rurales.

¿Cómo se manifiesta lo comunicacional en estos contenidos? Una primera aproximación es que aparece vinculado con dos campos aledaños: el arte y el diseño. Así, el documento nacional intenta vincular estas tres áreas del saber a lo largo de los listados de contenidos conceptuales de cada bloque y capítulo. Se conceptualiza siempre lo comunicacional junto a lo artístico, sosteniéndolos como fenómenos que están insertos en la vida cotidiana y como elementos constituyentes del patrimonio cultural. Se intenta que los estudiantes puedan reconocer los elementos que participan de los procesos comunicacionales, diferenciando los contextos y códigos utilizados, y los distintos tipos de comunicación tales como la interpersonal y la masiva. Desde lo metodológico, se propone el análisis y la comparación de las producciones artísticas.

La comunicación es pensada como estrechamente unida a las artes y la cultura, aunque el documento nunca define qué entiende por cada una de estas palabras. Sin embargo, se señala una larga lista de contenidos conceptuales que supuestamente vincularían estos campos. Algunos de ellos son⁷:

- Las teorías de la comunicación.
- Los medios y cultura de masas.
- El proceso comunicacional: los mensajes.
- Los tipos y estilos comunicacionales.
- La comunicación interpersonal, institucional y masiva
- Los medios y el arte copular
- Los lenguajes artísticos y lenguajes mediáticos: préstamos, vinculaciones y diferencias. Los formatos y géneros: prensa, publicidad,

⁷ La totalidad de los contenidos se encuentran en el anexo de la presente investigación

televisión, radio, cine, video, ordenadores, redes, multimedios e hipermedios.

- Los medios de comunicación y diversidad cultural.
- La imagen y visibilidad cultural.
- El origen y desarrollo de los medios masivos de comunicación.
- La globalización de la información.
- La audiencia mundial.
- La producción y manipulación de los mensajes.
- Los medios de comunicación y democracia.
- Los medios en Argentina y en otros espacios.
- Las audiencias: teorías de la recepción.
- Las mediaciones.
- El producto audiencia.
- El posicionamiento de la audiencia.
- Los medios y audiencia joven.
- La democracia; ciudadanos y medios.

Sin duda, esta lista exhaustiva de contenidos está vinculada con las problemáticas que se estudian en la formación de grado de la Licenciatura en Comunicación. Sin embargo, no se provee de listado de bibliografía, ni se explica detalladamente qué se quiere expresar con los títulos de los contenidos conceptuales. Los lineamientos son tan básicos y comunes, fiel al título del documento, que generan una sensación de inabarcabilidad. Se intenta sintetizar toda una licenciatura en una lista de contenidos que finalmente serán aplicados en algunas materias de los diseños curriculares. Se engloba lo comunicacional,

lo artístico y el diseño sin precisar cuál es la especificidad de cada uno, cuál es el perfil de profesor que se requiere y tampoco hay ninguna recomendación de cómo agrupar esos contenidos, a veces disímiles, en materias.

El documento destaca que los contenidos proponen el fortalecimiento de la capacidad de comprensión de las artes y la comunicación, sus significados y funciones según los contextos, teniendo en cuenta que en la producción y comprensión de los textos incide cómo se articulan los diferentes códigos (verbal, icónico, sonoro). Una vez más se señala un vínculo construido, sin justificaciones teóricas, de lo comunicacional y lo artístico. Se los entiende como lenguajes. Puede inferirse que la comunicación es entendida desde los lineamientos nacionales como un lenguaje diferenciado del lenguaje artístico. Este último incluye el lenguaje musical, el teatral y el plástico, en tanto que los lenguajes comunicacionales son pensados como monomediales o multimediales.

Se propone a los estudiantes que puedan analizar y elaborar producciones con diferentes lenguajes teniendo en cuenta los elementos que los constituyen. Para lograr esta propuesta, se propone utilizar y profundizar lenguajes monomediales y multimediales (fotografía, video, cine, radio, televisión, prensa gráfica, infografía, publicidad, entre otros) con sus técnicas, soportes y sistemas de producción y reproducción, lo que permitiría acceder y aplicar la creación de imágenes a diferentes medios y adecuarlas a diferentes campos de aplicación. El objetivo era que los estudiantes reconocieran los elementos de cada lenguaje, su organización e integración con otros, atendiendo a las dimensiones espaciales y temporales que daban una lógica específica a las producciones de los alumnos. Los contenidos de este bloque

contribuirían a que los adolescentes ampliaran la competencia comunicativa y la capacidad expresiva y comprensiva de los mensajes verbales y no verbales, y recorrieran los procesos comunicacionales utilizando de manera integrada los lenguajes, sus técnicas y las tecnologías de diverso tipo, resignificando el entorno cotidiano.

En la introducción de los contenidos básicos comunes se conceptualiza lo comunicacional como una competencia junto a otras, tales como la expresiva, comprensiva, crítica, verbal, gestual, corporal, sonora y visual. Junto a la capacidad de comunicarse, se plantea la implicancia social de lo comunicacional y su carácter procesual.

Los procesos de producción artística y comunicacional son definidos como complejos a partir de su vinculación con las problemáticas adolescentes como la búsqueda de la identidad personal, de los orígenes, del presente y del futuro; la preocupación por el bien común, los conflictos sociales, el entorno cotidiano, entre otros. Se concibe a los jóvenes como aquellos que se encuentran en un período de búsqueda y cambio. En este contexto, los lenguajes artísticos y comunicacionales se transforman en instrumentos que permitirían canalizar valores, ideas, sentimientos, emociones, afectos e imaginación. Se apunta a que los jóvenes puedan comprender el significado de las producciones (audiovisuales, plásticas, teatrales, musicales u otras) desde el lugar de la emisión y de la recepción. Esto brindaría a los jóvenes una mejor posibilidad de comprensión e interpretación del mundo. Por lo tanto, se propone un modelo de estudiante inserto en las prácticas comunicacionales que, educación Polimodal mediante, podría comprender las producciones mediáticas.

El Ministerio de Educación también elaboró Contenidos Básicos Orientados de cada modalidad. Los contenidos de la Modalidad de Comunicación, Artes y Diseño focalizaban los campos de la comunicación y las artes, y sus interacciones. Estos eran concebidos como una red de múltiples lenguajes, como una trama en la que estos se perfilaban con características propias y se desarrollaban mediante aportes mutuos y con la afluencia de conocimientos científicos y tecnológicos. Debe destacarse que sumada a la lógica de enumeraciones de contenidos, se propone una serie de opciones de contenidos a abordar que vinculan lo comunicacional con otras áreas impensadas.

La opción “Comunicación, Artes y Comunidad” se proponía: “conocer el contexto comunitario, diferenciar los grupos infra-comunitarios; individualizar los roles y funciones que ellos desempeñan en la comunidad; diferenciar los vínculos y sistemas de comunicación, axial como su dinámica grupal, son contenidos que posibilitaran a los estudiantes acercarse, redescubrir y reconocer el propio entorno”⁸.

La opción 2 “Comunicación, Artes e Industria Cultural”, señalaba “el análisis de ciertas industrias como la cinematográfica, la discográfica, la publicitaria, multimedia, entre otras, posibilitara a los estudiantes observar la interacción del arte, la comunicación, la industria y el consumo, en el marco de una sociedad en la que invención y creación se requieren a ritmo acelerado. Los contenidos seleccionados permitirán a los alumnos y las alumnas comprender el papel que desempeñan las industrias culturales que se han

⁸ Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Contenidos Básicos Orientados para la Educación Polimodal. Comunicación, Artes y Diseño, 1996.

convertido, en los últimos decenios, en los medios de mayor impacto para la difusión y la promoción de la cultura, las artes y el producto comunicacional”⁹.

La opción 3 “Artes, Comunicación, Salud y Naturaleza”, destacaba que “los contenidos de esta opción ofrecen un ámbito de encuentro entre los campos de las artes, la comunicación, la salud y las ciencias naturales. Por un lado se plantean las relaciones entre contenidos correspondientes a la salud en su vinculación con las artes, considerando los alcances terapéuticos de las prácticas artísticas, consideradas como actividades creativas y recreativas en diferentes procesos de salud y enfermedad (...)”. En relación con lo comunicacional, estos contenidos proponen la lectura y producción de mensajes relacionados con la salud, en diferentes lenguajes y con distintos soportes, en campañas de concientización, prevención, difusión, protección y divulgación, atendiendo el impacto de los mensajes en las audiencias. En cuanto al campo compartido por las artes, la comunicación y las ciencias naturales, estos contenidos posibilitarán a los estudiantes, reconocer y utilizar materiales y soportes naturales para la producción artística, incorporando diferentes métodos de reciclaje y uso de dichos materiales, y observando principios de protección y cuidado de la naturaleza. En el campo de la comunicación, se ofrece también la lectura y producción de mensajes relacionados con la naturaleza, particularmente aquellos referidos a la concientización, cuidado y protección del medio ambiente, atendiendo el impacto de los mensajes en las audiencias.

En la opción 4 “Cultura Global: Lenguajes y Comunicación” se destacaba que “los contenidos de esta opción proponen sistematizar y

⁹ Ibid.

complementar la formación general de fundamento en lenguas extranjeras para que los estudiantes accedan al aprendizaje de contenidos relacionados con el mundo actual e incorporen áreas vesicales y formatos discursivos específicos desde la perspectiva de la modalidad y la óptica de las disciplinas que conforman el campo de las Ciencias del Lenguaje”¹⁰. En este contexto se abordaran temas que incluyen perspectivas de análisis social y cultural, de la información y la comunicación globalizada, las redes informáticas, el estudio de las audiencias metas de la información y la incidencia de la misma sobre ellas; las artes, en particular la música y la literatura, y el humor; las relaciones y organizaciones internacionales, y la identidad nacional; la competencia intercultural, el rol de los diferentes tipos de lenguas y el ingles como lengua franca.

Luego del recorrido por las orientaciones propuestas, es destacable la diversidad de temáticas con las que son vinculadas las cuestiones comunicacionales. Esa apertura abría un gran espectro para que cada comunidad educativa adoptase aquellas propuestas que más le interesaran para llevar a las aulas. Así, los documentos nacionales ponían en juego un amplio curriculum cuyo primer recorte sería dado por cada provincia.

4.3 Los ecos en la Provincia de Buenos Aires

Tal como se planteó en la descripción del proceso de reforma educativa, la descentralización a nivel curricular fue uno de los ejes centrales. A partir de los lineamientos nacionales promovidos desde el Consejo Federal de

¹⁰ Ibid.

Educación y concretizados en los CBC¹¹ y en los CBO¹², cada jurisdicción provincial debió producir sus propios diseños curriculares. La provincia de Buenos Aires creó sus diseños curriculares mediante la resolución 4625 de 1998, que rigió hasta el 2003. Ese año, los diseños curriculares sufrieron modificaciones a partir de la resolución 6247.

El marco normativo de esta resolución son otras resoluciones provinciales:

- La Resolución N° 4.947/95 que manifestó la firme voluntad de la Provincia de Buenos Aires de avanzar en la Transformación Educativa en el marco jurídico ofrecido por la Constitución Provincial y de acuerdo con los principios y normas emanadas de la Ley Provincial de Educación N° 11612. En esa Resolución se disponía el comienzo gradual de la Transformación, implementando en la Primera Etapa los años iniciales de cada uno de los tres Ciclos de la Educación General Básica (E.G.B.) en 1996.
- La resolución N° 3.708/96 daba continuidad a la Transformación Educativa, incluyendo segundo, quinto y octavo años de la Educación General Básica, en una implementación gradual y progresiva que garantizaría la extensión de la escolaridad obligatoria y generaría un cambio y mejoraría la calidad del sistema.
- La Resolución N°1171/97 que completaba el proceso de implementación de la educación de la Educación General Básica, observándose que la aplicación gradual y progresiva del nuevo sistema educativo había

¹¹ Fueron elaborados los CBC para Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Tecnología y Educación Artística, Formación Ética y Ciudadana y Humanidades.

¹² Fueron elaborados los CBO para cada una de las modalidades de Polimodal: Humanidades y Ciencias. Sociales. Ciencias. Naturales, Artes, Diseño y Comunicación. y Economía y Gestión de las Organizaciones.

posibilitado la reincorporación de alumnos a los que el antiguo sistema excluía y un significativo aumento de la tasa de pasaje de 7° a 8° año de E.G.B.

4.3.1 Los primeros pasos: la resolución 4625/98

El objetivo de esta resolución fue establecer la implementación gradual y progresiva del Nivel Polimodal, a partir del año 1999, en el sistema Educativo de la Provincia de Buenos Aires.

Ese documento justificó su existencia mediante la descripción de un contexto nacional y educativo que necesitaba ser modificado. Se sostenía que la velocidad de los cambios en las últimas décadas del siglo XX y ante la generación de nuevos paradigmas en los diferentes ámbitos de la sociedad, la principal respuesta era diseñar políticas adecuadas frente al Siglo XXI”. Sin embargo no se especifica cuáles eran dichos cambios, los nuevos paradigmas, ni qué se consideraba una “política adecuada”. Por otro lado, se planteaba una “necesidad de dar respuesta a las urgencias de una sociedad en la que los cambios tecnológicos se aceleran, mientras que los procesos sociales avanzan con distinto ritmo, se torna imprescindible que la Transformación Educativa produzca modificaciones sustanciales en los modelos pedagógicos, organizacionales y administrativos”. Una vez más, no se da cuenta de cuáles son las urgencias, en qué consisten los procesos sociales, ni cuáles deberían ser las modificaciones a los modelos pedagógicos, organizacionales y administrativos. En la resolución se planteaba una preocupación por la exclusión, ya que se señalaba que diferentes estudios realizados advertían sobre el nivel de riesgo de exclusión educativa que sufrían los adolescentes de 13 a

17 años de la Provincia y se destacaba que la mayoría de la población comprendida entre los 18 y los 24 años no había alcanzando el nivel de educación secundaria. También, se destacaba como imprescindible salvar la brecha con el segmento que aún quedaba pendiente, correspondiente al Nivel Polimodal, y lo consideraba como necesidad imperiosa para contribuir realmente al desarrollo de un acervo de capital humano, constituido como el verdadero factor esencial de desarrollo del país. Ante esta situación, se decidió establecer la implementación gradual y progresiva del Nivel Polimodal, a partir del año 1999, en el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires.

La resolución realiza una contextualización que intenta justificar las causas de una reforma en el secundario. La descripción, plagada de porcentajes y comparaciones con el resto del planeta, propone imitar el nivel de alfabetización de los países del primer mundo. Así, se desprende un mecanicismo cuya ecuación equivale a “más educación, más desarrollo”. En la resolución se afirma que la mayor parte de los análisis sobre economía globalizada convergían en que el desafío de ese momento sólo se superaría con el desarrollo de los recursos humanos, y esto dependía básicamente de la educación. Esta era definida como el valor agregado que producía la formación del capital humano. Este capital humano ya no estaba compuesto por hombres que supieran sólo hacer, ya que necesitan además conocer y fundamentalmente saber aprender.

Los datos cuantitativos abundaban y se proponían como el argumento más real para justificar la propuesta. Ejemplo de ello era cuando se sostenía que el 80% de la producción de bienes y servicios en el contexto de ese

entonces estaba ocupada por bienes que poseían valor agregado de conocimiento.

La comparación era otro recurso para impulsar el cambio. Se sostenía que si se analizaban las tasas brutas de escolarización en el nivel secundario y se comparaban con la de los países que más grado de desarrollo habían obtenido con los países de América Latina y el Caribe, se advertía una gran diferencia en los porcentajes alcanzados. Así, se explicitaba que la Argentina había pasado en forma ascendente de un magro 57% al inicio de los 80, a un 72% en 1992, y que no obstante estaba muy lejos de las tasas normales alcanzadas por los países desarrollados. Se concluía que esa comparación evidenciaba una clara correlación con los resultados alcanzados a nivel de desarrollo y crecimiento. Ante esta situación, en la resolución se sostenía que el desarrollo y la consolidación del último ciclo de la ex escuela media, que pasaba a llamarse Polimodal, representaba un factor estratégico a alcanzar, porque era el sector que articulaba definitivamente la resultante del sistema de producción de conocimiento y formación, con el sistema de producción de bienes y servicios.

Finalmente, se proponía un nuevo objetivo. El mismo partía de enunciar que si en la Argentina en general y en la provincia de Buenos Aires se había logrado el objetivo de la universalización de la enseñanza básica, el contexto económico y sociocultural marcaba que lo imprescindible ya no alcanzaba. Por lo tanto, se hacía necesario lograr la universalización de la enseñanza pero no en términos de cobertura de nivel básico sino del ex nivel medio, ya que de otra forma no existían alternativas para hacer frente a los problemas que planteaba la globalización y el nuevo contexto internacional.

La resolución daba cuenta de los cambios que estaba sufriendo la educación media. Los dos primeros años de la antigua escuela media, se habían incorporado en la Educación General Básica, específicamente en su Tercer Ciclo, segmento que era considerado de gran potencialidad pedagógica y singular importancia en el nuevo modelo educativo. Por otra parte, los tres últimos años de Educación Media conformaban el nivel de Educación Polimodal.

Se destacaba que una de las consecuencias positivas del nuevo ciclo de E.G.B., era la retención de gran cantidad de preadolescentes, que anteriormente resultaban excluidos del sistema educativo, por no estar en condiciones de asumir aquel difícil tránsito entre las escuelas primarias y medias. Se citaba que en la Resolución N° 11714/97, la implementación de 8° año en 1997 había permitido un significativo aumento de la tasa de pasaje de 7° a 8° y la reincorporación de alumnos que el sistema anterior excluía. También se destacaba un aumento de la matrícula escolar en 64.500 alumnos, es decir, un 30% más.

Los principios sobre los que se basaba el diseño curricular de la Educación Polimodal procuraban una formación que afectara tres dimensiones educativas:

- la articulación con el mundo del trabajo,
- el desarrollo de concepciones y actitudes en torno a una nueva ciudadanía, y
- la posibilidad de realizar estudios posteriores como manifestación de la necesidad de educación permanente.

Según la resolución, el nuevo nivel educativo ofrecería una alternativa cualitativa y cuantitativamente superadora de la Educación Media. La Educación Polimodal lograría sujetos críticos, capaces de concebir la realidad como problema susceptible de resolución; informados, poseedores de saberes indispensables para integrarse en el mundo del estudio, del trabajo y de la convivencia ciudadana; aptos para proponer respuestas innovadoras que generen nuevas condiciones transformadoras de la realidad. De esta forma, la educación Polimodal procuraría lecturas globales, complejas, dinámicas e históricas de las sociedades, sus producciones, sus problemáticas, sus desafíos, elecciones y proyecciones. Por otro lado, se afirmaba que el alcance de los objetivos de la Educación Polimodal implicaba la construcción de un modelo de organización institucional y curricular abierto y dinámico. El documento señala que se pretendía la inclusión del conjunto de jóvenes bonaerenses en los beneficios de una educación de calidad que les facilitara su inserción en la sociedad como ciudadanos plenos en el ejercicio de sus derechos. A nivel social, se promovía el crecimiento comunitario y estratégico, en sus planos cívico y económico, en el marco de un desarrollo que se pretendía integral y sustentable.

Los cambios en la enseñanza media se comenzaron a aplicar a partir del ciclo lectivo de 1.999, año en que comenzó a dictarse el Primer Año Polimodal, y continuaban como ciclo cerrado los cursos de cuarto, quinto y sexto año del Nivel Medio, los que dejarían de existir cuando promocionen, en los años 1.999, 2.000 y 2.001, los alumnos afectados por la reforma.

Las cargas horarias del Nivel Polimodal estaban expresadas en Módulos de una hora reloj de duración que modificaban las horas cátedras de 40 minutos de la escuela media.

- Los contenidos relacionados con la comunicación aparecen en dos modalidades: Humanidades y Ciencias Sociales, con el espacio curricular de Cultura y Comunicación en 1º de Polimodal, y
- Arte, Diseño y Comunicación, con el espacio curricular de Comunicación en 2º año de Polimodal.

Debe destacarse que el espacio de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) era una asignatura común a todas las modalidades y reemplazaba a la materia Informática. Si bien excede los límites de esta investigación las líneas de análisis que en torno a las especificidades de este espacio curricular, es relevante destacar que su existencia como asignatura de las cinco modalidades permite dar cuenta de un claro interés por presentar la comunicación como vinculada estrechamente a lo tecnológico, en su ingreso en las aulas de la escuela secundaria.. No obstante, TIC no presenta ningún tipo de particularidad en cuanto a la modalidad de Arte, Comunicación y Diseño del Polimodal.

Finalmente, están los espacios curriculares institucionales (ECI) que deben ser definidos por cada establecimiento educativo y, por lo tanto, podrían ser espacios para potenciar las problemáticas comunicacionales.

Las tablas de equivalencias de ambas modalidades muestran que las materias relacionadas con comunicación eran una innovación en la currícula.

La provincia elaboró los diseños curriculares para cada espacio curricular, ya sean los comunes a todas las orientaciones como los propios de cada modalidad. A los fines de esta investigación, se detallarán los dos espacios curriculares vinculados con lo comunicacional: “Cultura y Comunicación” y “Comunicación”.

A continuación se detallan los espacios curriculares de la modalidad “Arte, Diseño y Comunicación” y de la modalidad “Humanidades y Ciencias Sociales” con las equivalencias con el diseño curricular vigente antes de la Reforma¹³.

ARTE, DISEÑO Y COMUNICACION¹⁴

	1°	2°	3°
Lengua y Literatura	2	2	2
Lengua Extranjera	2	2	2
Matemática	4	4	---
Educación Física	2	2	2
Física-Química	3	---	---
Biología	---	3	---
Historia Mundial Contemporánea	2	---	---
Historia Argentina Contemporánea	---	2	---
Geografía Mundial	2	---	---
Geografía Argentina y del Mercosur	---	---	2
Filosofía y Formación Ética y Ciudadana	2	2	---
Lenguajes Artísticos	4	4	---
Comunicación	---	2	---
Tecnologías de la Información y la Comunicación	---	---	3
Diseño	---	---	3

¹³ El resto de las modalidades podrán encontrarse en el anexo.

¹⁴ Resolución 4625/98

Imágenes y Contextos	---	---	2
Culturas y Estéticas Contemporáneas	---	---	3
Espacios Institucionales	2	2	6*
TOTAL	25	25	25

* Corresponde a dos (2) Espacios Curriculares

Los espacios curriculares que tienen que ver con la modalidad son: “Lenguajes Artísticos”, con una carga horaria de 4 horas reloj en 1º y 2º año; “Comunicación”, con una carga horaria de 2 horas reloj en 2º año; “Diseño”, con una carga horaria de 3 horas reloj en 3º año e “Imágenes y Contextos”, con una carga horaria de 2 horas reloj en 3º año. “Tecnologías de la Información y la Comunicación”, con una carga horaria de 3 horas reloj en 3º año y Culturas y Estéticas Contemporáneas con una carga horaria de 3 horas reloj en 3º son espacios curriculares comunes a todas las modalidades. Culturas y Estéticas Contemporáneas, se diferencia por tener una hora reloj más que en las restantes orientaciones. Por otro lado, la modalidad posee, respecto a los espacios curriculares institucionales (ECI), a ser elaborados por cada establecimiento educativo, dos horas en 1º año y 2º año, y 6 horas en 3º año.

TABLA DE EQUIVALENCIAS¹⁵

NIVEL MEDIO		POLIMODAL		DIF.
LENGUA EXTRANJERA	6	LENGUA EXTRANJERA	6	--
MATEMATICA	8.40	MATEMATICA	8	-0.40
LENGUA y LITERATURA	5.20	LENGUA y LITERATURA	6	+0.40
EDUCACION FISICA	6	EDUCACION FÍSICA	6	--
FISICA + QUIMICA	3.20	FISICO-QUIMICA	3	-0.20

¹⁵ Resolución 4625/98. La tabla de equivalencias compara el Bachiller de la escuela media y la modalidad de Arte, Diseño y Comunicación, la cual no existía antes de la Ley Federal de Educación

BIOLOGIA + EDUC. para la SALUD	2.40	BIOLOGIA	3	+0.20
HISTORIA	6	HISTORIA	5	-1
GEOGRAFIA	5.20	GEOGRAFIA	5	-0.20
EDUCACION CIVICA + FILOSOFIA	5.20	FILOSOF. y FORM. ETICA y CIUDADANA	4	-1.20
PSICOLOGIA	1.20			-1.20
ANTROPOLOGIA	1.20			-1.20
SOCIOLOGIA	1.20			-1.20
CIENCIAS POLITICAS	1.20			-1.20
INFORMATICA	4	TECNOL. de la INFOR. y la COMUNIC.	3	-1
CONTABILIDAD	2			-2
EDUCACION PLASTICA	2	LENGUAJES ARTISTICOS	8	+6
		COMUNICACIÓN	2	+2
		DISEÑO	3	+3
		IMAGENES y CONTEXTOS	2	+2
		CULTURAS y ESTETICAS CONTEMP.	3	+3
mjESPACIO INSTITUCIONALES	4	ESPACIOS INSTITUCIONALES	10	+6
TOTAL	66	TOTAL	75	+9

La tabla de equivalencias da cuenta de los “beneficios y perjuicios”, desde el punto de vista cuantitativo, en materia de horas de clase. En cuanto a la menor cantidad de horas, “Física” y “Química” se transforman en una sola materia. Lo mismo sucede con “Educación Cívica” y “Filosofía” que son sustituidas por “Filosofía y Formación Ética y Ciudadana I y II”. También disminuyen su carga horaria “Historia”, “Geografía”, “Matemática”, Informática (que pasa a llamarse “Tecnología de la Información y la Comunicación). Materias del Bachillerato, tales como “Psicología”, “Antropología”, “Sociología”, “Ciencias Políticas” y “Contabilidad” desaparecen del diseño curricular. Por otro lado, “Biología” y “Educación para la salud” son reducidas a “Biología” aunque se eleva la carga horaria total.

“Literatura” también sufre un incremento de su carga horaria. No obstante, los mayores cambios son para los espacios institucionales que se incrementan en 6 horas y en las materias que son propias de los campos del arte, el diseño y la comunicación. “Educación Plástica” que tenía una carga horaria de 2 horas pasa a ser sustituida por “Lenguajes Artísticos I y II” con un total de 8 horas. Además, se incorporan espacios nuevos como “Comunicación”, “Imágenes y Contextos”, “Diseño” y “Cultura y Estéticas Contemporáneas”.

A partir de la descripción anterior, puede inferirse un enfoque que apunta a profundizar saberes específicos de la modalidad -creada como un intento de ensamblar tres campos adyacentes pero con sus especificidades- como lo son el arte, el diseño y la comunicación- en desmedro de saberes más generales.

HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES¹⁶

	1°	2°	3°
Lengua y Literatura	2	2	2
Lengua Extranjera	2	2	2
Matemática	4	4	---
Educación Física	2	2	2
Física-Química	3	---	---
Biología	---	3	---
Historia Mundial Contemporánea	3	---	---
Historia Argentina Contemporánea	---	3	---
Geografía Mundial	3	---	---
Geografía Argentina y del Mercosur	---	3	---
Filosofía y Formación Ética y Ciudadana	2	2	---
Psicología	---	2	---
Sociología	---	---	3

¹⁶ Resolución 4625/98

Economía	---	---	2
Proyectos y Metodologías de la Investigación	---	---	3
Tecnologías de la Información y la Comunicación	---	---	3
Cultura y Comunicación	2	---	---
Culturas y Estéticas Contemporáneas	---	---	2
Espacios Institucionales	2	2	6*
TOTAL	25	25	25

* Corresponde a dos (2) Espacios Curriculares

En esta modalidad hay dos espacios curriculares vinculados a lo comunicacional. Ellos son “Cultura y Comunicación”, con una carga horaria de deshoras reloj en 1º año, y “Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)”, con una carga horaria de 3 horas reloj en 1º año. Los espacios institucionales, de 2 horas para 1º y 2º año, y de 6 horas para 3º año, podrían incluir temáticas vinculadas con la comunicación. Debe destacarse que “Cultura y Comunicación” sólo se encuentra en esta modalidad y que TIC forma parte de todas las modalidades.

TABLA DE EQUIVALENCIAS¹⁷

NIVEL MEDIO		POLIMODAL		DIF.
LENGUA y LITERATURA	5.20	LENGUA y LITERATURA	6	+0.40
LENGUA EXTRANJERA	6	LENGUA EXTRANJERA	6	--
MATEMATICA	8.40	MATEMATICA	8	-0.40
EDUCACION FISICA	6	EDUCACION FISICA	6	--
FISICA + QUIMICA	3.20	FISICO-QUIMICA	3	-0.20
BIOLOGIA + EDUC. para la SALUD	2.40	BIOLOGIA	3	+0.20

¹⁷ Resolución 4625/98. La tabla de equivalencias compara el Bachiller de la escuela media y su reemplazo, la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales. No se realiza el análisis comparativo ya excede a los intereses de esta investigación

HISTORIA	6	HISTORIA	6	--
GEOGRAFIA	5.20	GEOGRAFIA	6	+0.40
EDUCACION CIVICA + FILOSOFIA	5.20	FILOSOF. y FORM. ETICA y CIUDADANA	4	-1.20
PSICOLOGIA	1.20	PSICOLOGIA	2	+0.40
ANTROPOLOGIA	1.20			-1.20
SOCIOLOGIA	1.20	SOCIOLOGIA	3	+1.40
CIENCIAS POLITICAS	1.20			-1.20
		ECONOMIA	2	+2
		CULTURA y COMUNICACION	2	+2
		PROYECTO y METOD. de la INVESTIGACION	3	+3
INFORMATICA	4	TECNOL. de la INFOR. y la COMUNIC.	3	-1
CONTABILIDAD	2			-2
EDUCACION PLASTICA	2	CULTURAS y ESTETICAS CONTEMP.	2	-
ESPACIOS INSTITUCIONALES	4	ESPACIOS INSTITUCIONALES	10	+6
TOTAL	66	TOTAL	75	+5

4.3.2 Cambiar para sobrevivir: la resolución N° 6247/03

La finalidad de esta resolución fue aprobar un nuevo diseño curricular para todas las modalidades del Polimodal. Esta resolución rigió desde el año 2004 para los alumnos que ingresaban al 1° año Polimodal. A los alumnos que correspondían a las cohortes iniciadas en el año 2002 y 2003 se les garantizaría la continuidad conforme a lo pautado por la Resolución N° 4625/98.

Se pusieron en cuestionamiento los fines de la Educación Polimodal que se habían definido con la Ley de Educación Federal. Estos eran:

- Preparar para la incorporación conciente y responsable en una sociedad democrática y moderna.

- Preparar para la continuación de los estudios superiores (función propedéutica).
- Preparar para cubrir las demandas del sistema productivo (empleabilidad).

La existencia de esta resolución se justificó en dos razones. Primero, se señalaban profundos cambios en el contexto provincial, nacional y global del sistema educativo. Según los propios actores del sistema habían acumulado “valiosa experiencia”. Ambas cuestiones determinaban la necesidad de revisar los supuestos sobre los fines de la educación Polimodal.

El documento destaca el vínculo entre la educación y el trabajo. Se señalan tanto los procesos de homogeneización como los de fraccionamiento, que reordenaban las diferencias y las desigualdades sin suprimirlas en general y ahondándolas en los países periféricos. Esto producía un doble proceso: por una parte se comunicaba y se integraba, por otra, se segregaba y se dispersaba. Se señalaba que la información se convertía en un recurso clave, que trascendía todas las fronteras. Asimismo, se destacaba que el mundo laboral se transformaba, apareciendo nuevas ocupaciones que requerían fundamentalmente estrategias de identificación y resolución de problemas, mientras las expectativas de obtener empleo a largo plazo iban desapareciendo, las calificaciones para el mundo del trabajo se elevan y, simultáneamente, crece el desempleo y el trabajo informal. De esta forma, porciones cada vez más grandes de la población quedaban excluidas del mercado, ya sea porque soportaban todo el costo de la crisis económica o por no poder adquirir las capacidades necesarias para su inserción laboral.

La educación aparecía en este contexto como una práctica social necesaria para formar jóvenes, no sólo con las habilidades requeridas por el mercado, sino además poseedores de un pensamiento crítico y transformador de la realidad social; crítico porque revisaba permanentemente todo conocimiento y transformador porque imaginaba y creaba formas de intervención sobre el mundo natural y social.

Los cuestionamientos a la resolución anterior apuntaban a una falta en el nivel de concreción de la formación básica de fundamento. Se criticó la función propedeútica definida como *enseñar lo que toman en el ingreso a la facultad o lo que va a ser necesario en el TTP elegido* y la preocupación por *forjar empleabilidad* a partir de capacidades muy utilitarias, lo que conspiró contra esos mismos fines, al quitar el énfasis que debía ponerse en la formación cultural básica.

Por último, se criticó que la inexistencia de un diseño curricular y la falta de debate acerca de los fines de la Educación Polimodal, junto con el énfasis puesto en los aspectos administrativos de la transformación, habían dejado las decisiones sobre cuál era el recorte cultural que mejor conducía a la consecución de los fines, en manos de la *moda didáctica* o de las políticas editoriales; y en el mejor de los casos en manos de cada docente o de cada proyecto institucional. De este modo se concluía que los fines *enunciados* se convirtieron en generalidades y los resultados esperados en casi ausencias.

Se destacó que el rol de esta resolución era el de sostener el esquema original enunciado de los Fines de la Educación Polimodal. Pero la tarea básica sería darles un nuevo sentido, es decir, resignificar esos fines. Esta resignificación se podía sintetizar en que:

- se asumía la existencia de una finalidad primera, básica y común, que obligaría a seleccionar contenidos de fundamento, fuertemente formativos, en todas las áreas del conocimiento; y en que
- se argumentaba que el fomento de la empleabilidad y la función propedéutica eran fines importantes e impostergables pero secundarios que, si bien determinarían la selección de contenidos más particulares y operativos hasta con características de entrenamiento específico, no serían satisfechos sólo a través de ellos. Implicaría también una formación orientada, polivalente y no especializada que permitiría la adquisición de habilidades comunicacionales, científicas y tecnológicas, éticas y estéticas, aplicables a contextos complejos y cambiantes. Sin este requisito, la enseñanza para la empleabilidad se transformaría en capacitación laboral, y la relación de la escuela con el mundo del trabajo se convertiría en una carrera desigual por alcanzar saberes y capacidades.

A su vez, se destacaba que la prosecución de estudios requería dos tipos de saberes diferentes:

a) Una formación específica en las cuestiones disciplinares afines con las temáticas que eran objeto de estudio en las carreras del nivel superior (o aún en las tecnicaturas paralelas del nivel polimodal), más la comprensión de sus implicancias socio-históricas y culturales. Por ejemplo, una formación básica en matemática, física, química y biología puede constituir un buen fundamento para estudios superiores de ciencias.

b) La posesión de herramientas de aplicación general. Por ejemplo, dominio de la lengua materna como lector y productor de textos, capacidad para leer en algunas lenguas extranjeras, capacidad para la búsqueda, el análisis crítico y la organización de la información proveniente de distintas fuentes, habilidad para operar con el soporte tecnológico moderno y más adecuado.

Esta mirada sobre la empleabilidad y la función propedéutica de la Educación Polimodal determinaría la toma de decisiones curriculares en dos niveles distintos. Primero, en el nivel central, fijando el recorte de contenidos fundamentales de carácter más formativo y básico. Segundo, en los niveles no centrales (regiones, distritos, instituciones, departamentos disciplinares) al considerar los requerimientos contextuales más próximos.

Se definía como fin principal de la Educación Polimodal la formación de ciudadanos con un sólido bagaje cultural, capaces de transformar la realidad a través de su acción junto con la de otros. Esto significaba que todos los jóvenes que cursaran el nivel deberían adquirir irrenunciablemente los mismos saberes y las mismas capacidades que se relacionaban con este fin; más allá de su origen social, de su historia escolar previa, de su elección de modalidad u orientación y de su proyecto para el futuro.

A continuación se señalan los espacios curriculares e institucionales propios de las modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales y Arte, Diseño y Comunicación

Modalidad: Comunicación, Arte y Diseño¹⁸

Espacio Curricular	Carga Horaria		
	1er. Año	2do. Año	3er. Año

¹⁸ Nuevo diseño curricular según la Resolución 6247/03. Ver cita número 9 para comparar el diseño curricular de la resolución 4625/98

Biología	-----	-----	2
Comunicación	-----	2	-----
Culturas y Estéticas Contemporáneas	-----	-----	3
Derechos Humanos y Ciudadanía	2	-----	-----
Diseño	-----	-----	3
Educación Física	2	2	2
Filosofía	-----	2	-----
Física	2	-----	-----
Geografía I	2	-----	-----
Geografía Argentina II	-----	2	-----
Historia Argentina y Latinoamericana Siglo XIX	2	-----	-----
Historia Argentina y Latinoamericana Siglo XX	-----	2	-----
Imágenes y Contextos	-----	-----	2
Lengua y Literatura	2	2	3
Lenguas Extranjeras	2	2	2
Lenguajes Artísticos	4	4	-----
Matemática	4	4	2
Química	-----	2	-----
Salud y Adolescencia	2	-----	-----
Tecnologías de la Información y la Comunicación	2	-----	-----
ECI	-----	2	6
TOTAL	26	26	25

Modalidad: Humanidades y Ciencias Sociales¹⁹

Espacio Curricular	Carga Horaria		
	1er. Año	2do. Año	3er. Año
Biología	-----	-----	2
Cultura y Comunicación	2	-----	-----
Culturas y Estéticas Contemporáneas	-----	-----	2
Derechos Humanos y Ciudadanía	2	-----	-----
Economía	-----	-----	2
Educación Física	2	2	2
Filosofía	-----	2	-----
Física	2	-----	-----
Geografía I	3	-----	-----
Geografía II	-----	3	-----

¹⁹ Nuevo diseño curricular según la Resolución 6247/03. Ver cita número 11 para comparar el diseño curricular de la resolución 4625/98

Historia Argentina y Latinoamericana Siglo XIX	3	-----	-----
Historia Argentina y Latinoamericana Siglo XX	-----	3	-----
Lengua Extranjera	2	2	2
Lengua y Literatura	2	2	3
Matemática	4	4	2
Proyecto de Investigación	-----	-----	3
Psicología	-----	2	-----
Química	-----	2	-----
Salud y Adolescencia	2	-----	-----
Sociología	-----	-----	3
Tecnologías de la Información y la Comunicación	2	-----	-----
ECI	-----	4	4
TOTAL	26	26	25

Puede observarse que hay un listado de nuevas materias que son comunes a todas las modalidades²⁰ De la anterior resolución para la Modalidad de Arte, Diseño y Comunicación el diseño curricular posee las siguientes continuidades y modificaciones.

“Literatura” incrementa una hora en 3º año. “Matemática” pasa a estar también en 3º y se incrementa la carga horaria total de 8 a 10 hs. “Lengua extranjera”, “Educación Física” y “Cultura y Estética Contemporánea” no sufrieron ningún tipo de cambios. Biología pasó a estar en 3º año y su carga horaria se modifica de 3 a 2 horas. “Tecnología de la Información y la Comunicación” pasó a estar en 1º año y su carga horaria se reduce una hora. “Física-Química”, que estaba en 1º año se desdobló en “Física” para 1º año y en “Química” para 2º año con una carga horaria de 2 horas reloj cada una, lo que incrementa a un total de 4 horas, una hora más que la propuesta del Diseño Curricular anterior. “Filosofía y Formación Ética y Ciudadana”, de 1º y 2º año se desdobló en “Derechos Humanos y Ciudadanía”, en 1º y “Filosofía”, en 2º, manteniendo la misma

²⁰ Ver el resto de las modalidades en el anexo de esta investigación

carga horaria para cada espacio curricular. “Geografía Mundial” y “Geografía Argentina y del Mercosur”, que estaban en 1º y 3º año respectivamente, pasaron a llamarse “Geografía I” y “Geografía II”, en 1º y 2º año respectivamente y manteniendo la misma carga horaria. “Historia Mundial Contemporánea” e “Historia Argentina Contemporánea” pasaron a llamarse “Historia Argentina y Latinoamericana Siglo XIX” e “Historia Argentina y Latinoamericana Siglo XX” (manteniendo el respectivo orden en 1º y 2º año y conservando la misma carga horaria. Finalmente, se incorporó la materia “Salud y Adolescencia” en 1º año, con una carga horaria de 2 horas. Las materias propias de la modalidad tales como “Comunicación”, “Lenguajes Artísticos I y II” y “Diseño” no sufrieron ningún tipo de cambios. Los espacios institucionales de 2º y 3º quedaron con la misma carga horaria pero se quitaron los de 1º año quedando la modalidad en este año sin espacios institucionales. La carga horaria total pasó de ser 25 horas en cada año a ser 26 horas en los dos primeros años y 25 en tercero. En la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales²¹, el espacio curricular de Cultura y Comunicación no sufrió cambios.

A partir de la descripción de las modificaciones en el Diseño Curricular, puede afirmarse que la Modalidad de Arte, Diseño y Comunicación, sufrió cambios mínimos en su currícula. Las grandes modificaciones afectaron a los espacios comunes a todas las modalidades. Por lo tanto, puede inferirse una continuidad en cuanto a cómo pensar lo comunicacional desde su concreción en espacios curriculares y en carga horaria.

²¹ Las particularidades específicas de esta modalidad exceden los límites de esta investigación.

5. La Comunicación llega a las aulas

El siguiente apartado tiene la finalidad de describir cómo ha sido la implementación de los procesos de reforma educativa en las aulas. Para ello, se realizaron entrevistas a docentes de espacios curriculares e institucionales a fines con el campo de la comunicación en Polimodales de Humanidades y Ciencias Sociales y Comunicación, Arte y Diseño. También se indagó a directivos de dichos Polimodales y se accedió al Proyecto Educativo Institucional de los colegios. Debe destacarse que tanto los docentes entrevistados como los directivos, en su mayoría, no poseían una formación específica en Comunicación. Algunos provenían del campo de la Filosofía y el Arte y otros de la Literatura.

La reflexión sobre la implementación del proceso de reforma más allá de “los papeles” es fundamental. A partir del discurso de los actores sociales involucrados se puede dar cuentas de las distancias entre las propuestas realizadas la realidad concreta de cada establecimiento. Uno de los coordinadores del armado de los CBC a nivel nacional describe cómo fue el proceso de armado de los CBC

“Del proceso de la elaboración de los CBC creo quedó armada una selección de contenidos importantes pero quedó en el limbo. De ahí a la implementación en las escuelas hay mucha distancia”.

Esa distancia pudo ser cotejada una y otra vez en el encuentro con cada docente. Puede afirmarse que uno de esos factores fue la incorporación de la academia como un actor social más que contribuyó a la conformación de los CBC:

“En la Reforma se introdujo un nuevo actor que es la academia. Se llamó a investigadores y profesores universitarios suponiendo que eso le iba a dar un corte académico-epistémico a la elaboración de los contenidos en momentos donde la reforma como tal no estaba instalada”.

El interés por dar un marco científico a los nuevos contenidos a ser transmitidos en las escuelas medias no tuvo en cuenta los condicionamientos posteriores. Así, las diferentes realidades de los directivos y alumnos, las limitaciones edilicias, la incertidumbre con respecto a qué enseñar y quiénes debían hacerlo fue la escena que abrió un proceso caótico de implementación. De esta situación tampoco fue ajeno el entrevistado:

“Del proceso de la elaboración de los CBC creo quedó armada una selección de contenidos importantes pero quedó en el limbo. De ahí a la implementación en las escuelas hay mucha distancia. El problema es que la verdad nosotros no lo planteamos seriamente. Me parece que quien estaba acá lo que se planteó fue armar una buena selección cultural. Se pensó después de la implementación. Una vez que se aprobaron los libros en el 1995 o 1996, después seguimos unos años más trabajando con las provincias para que hicieran sus propios currículos. Los equipos nacionales ya no estaban. Ahora todo lo que la implementación, nadie lo pensó”.

Así, los grandes lineamientos nacionales tuvieron, como condición de producción, equipos de expertos que destinaron parte de su tiempo para elaborar una selección cultural, dejando en un segundo plano las cuestiones pedagógicas

5.1 ¿Y Quiénes enseñan esto?

Los docentes fueron indagados en relación con su vinculación con la enseñanza de estas materias. Algunos de ellos ya se dedicaban a la tarea docente cuando se implementa la Reforma y, debido a una titulación en un campo afín a la comunicación, tomaron estas horas. Sin embargo, no fue así en todos los casos. Las modificaciones curriculares implicaron que ciertas materias desaparecieran del curriculum. Por lo tanto, los docentes que eran titulares de esas materias debieron desplazar sus horas a otras nuevas tales como “Cultura y Comunicación”. Un ejemplo de estos desplazamientos lo narra un docente:

“Lo que ocurrió en la práctica no fue lo que se previó en la teoría. Lo que se hizo fue armar materias que tenían que ver más que todo con reubicar a los docentes que quedaban fuera del sistema, por ejemplo a la gente de francés, a la gente de música que no tenían materias equivalentes. Por ejemplo, se produjo una que tenía que ver con producción y comprensión de texto y una compañera de francés dio ese espacio durante un tiempo porque no tenía dónde dar sus clases de francés”.

Para el caso de los Polimodales de Comunicación, Arte y Diseño, un educador señala que:

“Todo se fue armando sobre la marcha. Unos porque tenían que reubicar a una docente que tiró esa idea, otros porque llegó un crédito caído del cielo para armar una radio cuando jamás la habían pedido y creían que la necesitaban. Todo fue así, como muy caótico, como una

gran vorágine donde cada uno tenía que salvarse y armar lo que podía y utilizar las cosas en función de lo que se le ocurría en el momento”.

Puede observarse una disparidad entre la propuesta hecha a nivel nacional y provincial, respecto a la realidad de los colegios. No podía “borrarse de un plumazo” profesores de la misma forma que las materias. Si bien la innovación era una propuesta atractiva, los colegios no siempre poseían los recursos materiales y humanos suficientes para llevar a cabo las políticas curriculares solicitadas.

Licenciados en Letras y Profesores de Lengua se hicieron cargo, y continúan hasta la actualidad, dando clases en materias vinculadas a lo comunicacional. Esta situación se potencia para los Polimodales de Comunicación, Arte y Diseño, donde los módulos dedicados a Comunicación son mayores debido a los ECI (Espacios Curriculares Institucionales). En palabras de un directivo entrevistado:

“Los ECI tienen su programa, los docentes las cubren con proyectos, se presenta una compulsa de proyectos que hay que presentar a los inspectores. Los ECI se renuevan cada dos años. Pueden seguir los mismos o haber cambios”.

El mismo directivo destacó que en su colegio los estudiantes tenían Publicidad I (2 hs. En 2º Polimodal) y II (2 hs. En 3º Polimodal), y Comunicación radial (3 hs. En 3º Polimodal). En otro colegio los ECI son Comunicación Social, la Imagen en los Medios de Comunicación e Historia del Arte. Puede observarse que cada institución construye el perfil de su Polimodal. El primer colegio posee materias mas cercanas a lo comunicacional

y el segundo tiene una tendencia hacia el arte. Estas opciones están supeditadas al plantel docente que, en el caso de los colegios privados, los directivos pueden seleccionar a los profesores. En los de gestión pública, la habilitación de ciertos títulos posibilita una heterogeneización mayor del cuerpo docente que puede enseñar este tipo de espacios curriculares. Sin embargo, en el colegio de gestión privada, desde comienzos de la Reforma, una licenciada en Letras enseña Cultura y Comunicación. Y, a pesar de que en off de record destacó no querer enseñar más, continúa su tarea docente en ese espacio curricular.

Los cambios que trajo aparejados el proceso de reforma se caracterizaron por una tensión entre los beneficios de la innovación en los contenidos y una implementación veloz que generó más interrogantes que certezas. Los docentes no se oponen a los cambios sino que cuestionan el *modus operandi* que guió dichas modificaciones. Un directivo sostiene:

“Yo creo que la Reforma no fue negativa. Lo que fue negativo fue la implementación de la Reforma hasta hoy. La Reforma no fue negativa desde lo teórico”. Una docente que enseña Cultura y Comunicación desde inicios de la reforma señala el mismo problema: “Yo creo que lo que pasó fue la implementación de la Reforma. Me parece que no hay docentes preparados para dar las materias específicas en el área de Arte y Comunicación. Son profesionales. Hay gente de publicidad, de diseño, que es muy difícil capturarla para que trabaje en el ámbito escolar, porque los sueldos son bajos, porque las instituciones están en crisis, porque hay mucho malestar institucional”.

A partir de este discurso puede visualizarse que la falta de profesionales se produce no sólo debido a lógicas internas del ámbito escolar sino también a

una falta de interés de los especialistas en comunicación por ampliar su campo laboral. Esto podría producirse por diversos motivos, ya sea por no sentirse atraídos por la labor docente o por optar por otros empleos con mayor remuneración

5.2 ¿Cómo enseñar la Comunicación?

Así como la problemática de la formación docente y la demanda de nuevos profesionales para la enseñanza contextualizaron la llegada de la Comunicación a las aulas, las cuestiones curriculares que trajo aparejado el proceso de reforma complejizó aún más la realidad de los colegios. Los CBC elaborados a nivel nacional para los espacios curriculares; las modalidades de cada uno de los Polimodales²² y el diseño curricular de cada provincia se convirtieron en los “primeros manuales de las escuelas”. A esto debe sumarse que estos documentos se constituyeron en la base de una renovación de la industria editorial²³. Tal como se analizó en esta investigación, los eternos listados de temas desbordaron las limitaciones en los tiempos y en los saberes de los educadores. Por esto, los manuales se constituyeron en una primera respuesta ante la falta de claridad en cuánto a qué transmitir a los estudiantes. Una docente narra este contexto:

“Los primeros libros que salieron eran pésimos, malísimos, horribles. Nadie sabía nada de esto. Los libros estaban hechos por personas que no sabían de esto. Eran horribles. Yo no los usé. Yo inventé el programa porque también era una porquería lo que bajaba como

²² Ver el apartado de esta investigación correspondiente a lo nacional y lo provincial. También puede consultarse los CBC para Comunicación, Arte y Diseño en el anexo.

²³ Para Cultura y Comunicación y Comunicación las editoriales Stella, Maipue y Santillana publicaron libros de texto afines a estos espacios curriculares

contenido. No tenía ningún sentido, no era operativo. Reformulé el programa con los núcleos de contenidos que a mí me parecían que iban a ser un poco más criterioso”.

Si bien esta docente se aferró a su formación, no todos los profesores tenían los saberes suficientes para tomar un posicionamiento crítico ante las propuestas pedagógicas de los manuales. Sin embargo, peor fue la circulación de los documentos de la Provincia de Buenos Aires, donde la incertidumbre traspasó las fronteras del ciclo lectivo. Un profesor narra lo que le ocurría a los docentes mientras miles de estudiantes llenaban las aulas del primer año de la implementación del Polimodal en marzo de 1999:

“Los CBC de la provincia de Buenos Aires. Llegaron como en junio o julio. Cuando arrancamos en marzo del ’99 sabía que hacer con esa materia. Todo el mundo empezó con la definición de cultura, algunos muy prejuiciosamente le habían dado contenido a los chicos que la cultura había comenzado con los griegos. La mayoría de la gente de lengua. Yo con los contenidos que tenía de Sociología, agregué cosas de comunicación, hasta que llegaron los CBC y nos explicaron, porque hasta ese momento pocos lo sabían, que había que hacer un recorte de contenidos porque además eran excesivamente intensos”.

Así, el año escolar se había iniciado y aún no se sabía qué enseñar ni cómo enseñarlo. La implementación se produjo en lo discursivo pero los hechos daban cuenta de una incertidumbre que se reflejaba en las clases. Cada docente tuvo la libertad de reconstruir el curriculum, ya sea mediante la articulación con su formación profesional o mediante la síntesis de los documentos nacionales y provinciales.

A partir del diálogo con los docentes pudo advertirse la gran variedad de tomas de posición en el momento de la enseñanza y los abordajes metodológicos para desarrollar el espacio curricular de Cultura y Comunicación. Un docente señala que los contenidos que toma en la parte cultural son la historia argentina, la conformación de la identidad argentina, la historia indígena. En la parte de comunicación el recorte teórico consiste en la lectura de la imagen a través de los signos comerciales, los medios de comunicación. Además enseña qué es un signo y la relación que tiene que ver con la cultura. Otro docente divide en tres grandes unidades:

“En la primera unidad trabajo cultura de masas, cultura letrada, sociedad de masas, cultura mediática. Hago un enfoque fuerte en lo que son las distintas concepciones en torno al concepto de cultura. En la segunda unidad trabajo por un lado el concepto de comunicación. Vemos el modelo telegráfico de la comunicación, los axiomas de Watzlawick. Vemos el signo lingüístico de Saussure, la semiótica de Peirce, las distintas miradas para entender la comunicación. Por un lado como transmisión de información pero también como construcción social de significaciones sociales. Después, en una segunda parte en la unidad trabajamos teorías de la comunicación que son la Mass Communication Research, la escuela de Frankfurt y los Estudios Culturales de Birmingham. Hay una tercera unidad que es una más de las interesantes y que tiene una fuerte demanda de trabajo por parte de los alumnos que tiene que ver con los medios masivos de comunicación propiamente dichos. Vamos a ver conceptos como concentración de medios, derecho a la información, historia de la radio, historia de la televisión, estereotipos, discriminación en medios, análisis críticos de medios de comunicación, lenguajes, soportes, géneros discursivos, soportes”.

Otra docente señala la necesidad de hacer más práctica la materia, por eso en los contenidos que enseña intenta disminuir la carga teórica mediante estrategias de enseñanza que apuntan a una mayor participación de los estudiantes:

“La cultura, sub-cultura, el tema de la comunicación, de los medios de comunicación. Yo los hago investigar. En cada trimestre les hago como un trabajo de comunicación. Con el tema de los medios les hago hacer encuestas, que las tabulen. Que investiguen sobre los orígenes de los medios y que después analicen. Cada grupo tiene un medio de comunicación, investiga sobre esto y hace un estudio de campo, qué es lo que escucha la gente por radio, cómo consume Internet, qué franjas etarias hay que consumen internet u otros medios. Les hago ver una película y analizarla referidas a temas que tienen que ver con la sociedad, con la cultura”.

Finalmente, otra docente aporta otros conceptos que intensifican el programa de la materia, lo que permite inferir una gran amplitud de los curriculum que se llevan a las aulas:

“En Cultura y Comunicación doy tres ejes: percepción, pensamiento, cultura, la relación que hay entre estas cosas, la relación que hay entre la cultura y la comunicación que la una sin la otra no existe y lo que tienen que ver con la construcción cultural de la identidad a través de la comunicación, o sea el cuento que nos contaron y toda esa cosa. En segundo en hago un paseíto con las distintas teorías comunicacionales como para ver que la misma cosa se puede ver desde distintos ángulos. Luego hago una separata entre lo que es imagen porque, doy un poquitito de gráfica, de publicidad gráfica, algunas cosas que tienen que ver con procedimientos técnicos. Vemos comunicación auditiva,

vemos radio, porque la repetición en una sí en una no. Cada cosa con su lenguaje. Trabajo bastante el discurso político”.

Así, los estudiantes se enfrentan con un amplio campo teórico que intentita sintetizar en 120 minutos semanales una gran variedad de contenidos que se desarrollan a lo largo de una carrera universitaria.

Los fragmentos citados permiten visualizar cierta homogeneidad en cuanto a las temáticas. Hay tres ejes que se repiten en los discursos:

- la problematización en torno al concepto de cultura,
- los vínculos entre la cultura y la comunicación, y
- los medios de comunicación.

Sin embargo, hay matices en cuanto a los aportes de la Semiótica y las políticas comunicacionales. Estos últimos demandan un nivel mayor de profundización en cuanto a la formación de los docentes, quienes deben romper como el imaginario de un espacio curricular que pareciera estar dividido en dos. Una educadora afirma:

“Parece que son dos materias pero vos tenés que buscarle la conexión porque en realidad está todo relacionado. Los chicos me dicen ‘Cultura y Comunicación’. Yo les digo ‘sacáale la ‘y’, y ponéle una barrita’. Ellos sienten que son bloques, primero vemos una cosa y después vemos otra”.

Así, hasta la propia identidad del espacio curricular es cuestionada. Percibido como dos materias por los propios estudiantes; se constituye en un recorte de un listado de temas que intentan sintetizar temáticas nuevas y de

gran atractivo pero que demandan una propuesta innovadora que pueda vincular lo cultural y lo comunicacional, en tanto dimensiones de lo social.

5.3 La voz de los alumnos, según la mirada de sus docentes

Las innovaciones generaron también actitudes en los estudiantes. Los discursos de los docentes permiten observar un redescubrir de tradicionales falencias en el aprendizaje sumadas a las dificultades que tienen aparejados los nuevos saberes a transmitir. Un docente narra su experiencia en el ECI de Comunicación radial para un 1º año de Polimodal:

“Apuntamos a que los chicos aprendan a interpretar un texto, a leer. Los chicos aprenden a crear distintos tipos de programas de radio. (...) Me encuentro por supuesto que los chicos no tienen la menor idea de lo que es una carta de lectores, lo que es una editorial, lo que es una crónica, lo que es una noticia”.

Aquí se repite lo mismo que se oye en muchos establecimientos: la falta de adquisición de competencias en años anteriores que condiciona y empobrece la tarea del docente en curso. Por otro lado, el docente señala las dificultades que encuentra en lo que concierne a la materia que enseña:

“A los chicos les cuesta bastante soltarse y tener que reproducir frente a un micrófono las mismas formas de las charlas cotidianas, por supuesto, con cierta cuota de formalidad que exigen los medios”.

Los problemas en la escritura y en la oralidad que subyacen al discurso del docente permiten inferir las principales tareas que debe reforzar la enseñanza primaria y la paradoja de que en un Polimodal de Comunicación,

Arte y Diseño, las principales dificultades tengan que ver con la expresividad y la comunicabilidad de los estudiantes. Sin embargo, los docentes apuestan a la potencialidad de las materias vinculadas a la comunicación por estar vinculadas a la cotidianeidad de los alumnos y al desafío que tiene la educación en ayudarlos a superar la etapa de meros consumidores para llegar a ser agentes activos y críticos de los medios. Se pregunta una docente:

“¿Cómo intervenís a un pibe que ha nacido con la televisión, que está 24 horas bombardeado por los medios, por la familia, por una pluralidad de actores y agentes educativos? ¿Cómo la escuela interviene ahí? ¿Cómo yo con dos módulos por semana puedo intervenir para enseñar, para tratar de formar personas críticas que puedan leer con libertad los medios masivos de comunicación? Es muy difícil pero yo creo que es posible. Y que en este sentido la materia tiene un potencial increíble porque te permite ver contenidos impresionantes. Uno que es de comunicación se apasiona sólo de leer los contenidos. ¿Cómo lograr que el estudiante se apasione y se interese? Eso es un potencial de la materia. Los chicos están todo el tiempo en contacto con los medios, saben de lo que hablan, viven y han nacido con eso. En ese sentido yo creo que uno puede focalizar todo ese potencial que tienen en creatividad. Que se conviertan no solo en críticos de los medios, que puedan leer con libertad los medios tiene que ver con esto, pero también en usuarios y agentes de la comunicación”.

Esta reflexión permite pensar en las materias vinculadas a la comunicación no solamente como un bloque de contenidos a ser evaluados y a formar parte de un listado de espacios curriculares que sumados permitirían acreditar el título secundario. La actualidad de los contenidos, los bagajes de los alumnos y la gran variedad de campos de aplicación permiten crear una

variedad inmensa de prácticas de enseñanza. Estas podrían lograr un cambio en el modo de concebir el mundo circundante de los estudiantes. La posibilidad de debate, la producción individual y colectiva, la investigación entre otras estrategias de enseñanza pueden ser aprovechadas por los docentes. Pero la gran mayoría de los profesores, aunque destacan el potencial de las materias de comunicación, otorgan un mayor peso a las falencias de sus alumnos. Una docente de Comunicación, materia de 3º año en un colegio de gestión privada²⁴ destaca:

“Esta materia debería ser el cierre de saberes previos y la construcción de la comunicación tiene que ser se proyecto final. Uno ve que un alumno de 3º en un espacio de comunicación le cuesta construir un discurso. Cuando le das una noticia o un texto para que lo analicen y busquen la intencionalidad de la palabra, como se construye el discurso, las partes estructurales, te das cuenta que no lo saben. Como puede ser que no lo hayan visto. Lo vieron; quizás no con la profundización que deberían haberlo visto”.

De esta forma, las limitaciones de los estudiantes en torno a las competencias necesarias en el manejo de la lectura, la comprensión y la escritura pauperizarían el desarrollo potencial de las temáticas relacionadas con la Comunicación que podrían ser enseñadas por los docentes. Muchas veces son los mismos profesionales los que años atrás no enseñaron con mucha profundidad estos saberes que se vuelven claves en los espacios curriculares e institucionales vinculados a la Comunicación. Así, el continuo circuito de

²⁴ Se destaca que es de gestión privada, porque si bien esta materia según los diseños curriculares de la Pcia.de Bs.As. está en 2º año, muchos establecimientos privados modifican los espacios curriculares en cuanto su ubicación en los años y sus cargas horarios según sus propios criterios

“echar la culpa al del año anterior” perjudica la apropiación de saberes innovadores pero que requieren de ciertas competencias básicas que todo alumno llegado a la Educación Polimodal debería tener.

El vínculo con las competencias que se aprenderían en el área de Lengua muchas veces termina opacando las especificidades que aporta lo comunicacional. En primer lugar, muchos docentes de esta área enseñan materias afines a la comunicación y su formación en el campo de las letras tiñe los rasgos particulares de las asignaturas afines a la Comunicación Por otro lado, muchos contenidos son percibidos como cuestiones que atañen al espacio curricular de Lengua. Una de las docentes entrevistada cuenta una anécdota:

“Se cuidan muchísimo. Me dicen ‘Profe, no estamos en lengua’. Por más que no estemos en lengua, es comunicación. La palabra oral, el discurso, el encarar una consigna, plantear una consigna. Ellos me dicen que no estamos en lengua”.

De acuerdo con los testimonios de los docentes, hay una notable escisión para los estudiantes entre lo vinculado a la lengua y a la comunicación. Esto se manifiesta en las correcciones que hacen los docentes y en los intentos de los estudiantes por alejarse de las normas del lenguaje aún en los momentos de las clases de comunicación. Otra docente narra su experiencia:

“Al principio no entendían bien de qué se trataba la materia. Inclusive cuando estábamos analizando un texto o viendo las marcas de la enunciación, ese tipo de cosas, yo, les hacía algún tipo de corrección gramatical, ellos me decían: ‘usted no es la profesora de lengua’, me decían”.

Para concluir, la mayor atracción que despierta en los estudiantes estas materias se vincula con la ruptura con el absolutismo de lo teórico. La posibilidad de incluir los medios en el aula y de alejarse de un rol pasivo, se convierte en una de los baluartes de estas asignaturas y una estrategia de los docentes para atraer a los alumnos. Cuenta una profesora de Imágenes y Contextos y Comunicación la opción de los alumnos ante sus materias:

“Imágenes y Contextos bien. Los chicos en general, a veces a algunos les gusta a otros no es como todo, son adolescentes. Pero como en Imágenes vemos todo lo que es análisis fotográfico, cine, televisión, los hago analizar programas de televisión, noticieros, etc. Con comunicación creo que les gusta porque los llevo a la radio. Todo lo que vemos en teoría lo llevamos a la práctica en radio”.

La puesta en práctica de lo analizado en el aula le otorga un plus a las materias de comunicación, lo que permite promover un acercamiento a una noción de taller. Una profesora de Comunicación señala el cambio en el interés de los estudiantes ante la propuesta que les hizo a diferencia de la docente titular:

“Con Comunicación, están muy contentos, Según ellos, nada que ver a cómo lo había planteado la profesora anterior hasta julio. Porque con ellas solamente veían carta de lectores. Conmigo les gustó porque es más práctico y comprenden los procesos de comunicación en todos los ámbitos”.

Una vez más, la superposición con el área de Lengua empobrece la potencialidad de lo comunicacional. Sin embargo, todo esto podía ser en vano ya que los docentes sostienen que la mayoría de los estudiantes de esta

modalidad no opta por un estudio superior vinculado a las temáticas trabajadas en los tres años. Señala un docente que optan por las carreras que les van a dar trabajo: derecho, psicología, medicina. Otra docente lamenta que el perfil de la división tenga que ver con Gastronomía, Derecho y Comunicación social no. Señala que los estudiantes se vinculan con todo lo que tiene que ver con el asistencialismo y no lo que marca la modalidad. Así, las potencialidades de una nueva modalidad –aspecto que se desarrollará en los párrafos siguientes– quedan supeditadas a las supuestas exigencias del mercado laboral.

5.4. Las riquezas y las pobreza de enseñar la Comunicación en la escuela secundaria

Las modalidades de Polimodal fueron en cierto aspecto una continuidad de las tradicionales orientaciones del secundario con una fuerte renovación en lo curricular. Así lo que fue definido como EGEOR (Economía y Gestión de las Organizaciones) renovaba al tradicional Perito Mercantil. El Polimodal de BIES (Bienes y Servicio) daba una “vuelta de tuerca”, y destruía para algunos, la educación técnica. El de HUSOC (Humanidades y Ciencias Sociales) se correspondería con el Bachiller. El de Ciencias Naturales se asemejaría con la orientación biológica. Pero había una modalidad que no tenía historia y no poseía antecedentes con quienes identificarse ni diferenciarse. La modalidad de Comunicación, Arte y Diseño unía tres campos supuestamente afines. Así se constituyó como aquello más “progresista” de la modificación de la tradicional escuela media.

Cuando se indagó a los directivos acerca de cuáles fueron los motivos por los que se eligió esta modalidad para sus colegios, los relatos fueron

diversos. En una escuela de gestión pública, la directora de estudios señala que los estudiantes habían elegido Arte, Diseño y Comunicación. Los alumnos que estaban en 9º en la escuela en ese momento se orientaron más para dicha modalidad. La docente señaló que muchos creían que era la opción más simple. Esta opinión ha perdurado a casi diez años de su implementación Sin embargo, sostiene que después se dan cuenta que no. La profesora narra los argumentos de los estudiantes para elegir esta modalidad:

“Algunos te dicen que porque les gusta dibujar. En realizan dicen que es más fácil, que no hay tanta contabilidad, no hay tanta matemática. Después se dan cuenta de que no es así”.

Concluye que en la escuela, esta realidad se convirtió en una fortaleza, ya que la modalidad de Arte y Diseño fue dejando de lado a la de EGEOR. Otro directivo relata que la opción por esta modalidad radicó en que el colegio tenía interbandos que poseían una orientación artística, cuyas actividades eran coro, teatro, literatura. Así, ya estaba cubierta la fase artística que tenía históricamente la institución. Este directivo distingue entre los estudiantes que eligen por vocación y otros que interpretan que no tienen que estudiar en esta orientación. Aquí sea abre un elemento más cuando señala que:

“A veces manifiestan la necesidad de cambiar de modalidad cuando se dan cuenta que son muy pocas las materias que tienen distintas en 1º y 2º año. Sólo tienen un poco más de carga horaria en Sociales pero las materias son casi las mismas”.

Esta necesidad de cambiarse también es percibida por los profesores de la modalidad. Uno de ellos destacó que optan por Comunicación, Arte y Diseño porque:

“Según ellos es más fácil. Pero cuando están dentro de esta modalidad, les parece que no es tan fácil, que requieren de muchas cosas, que quizás ellos pensaron que no era así. Y por otro lado, entran con la idea de que es fácil y no le dan importancia”.

Otra docente hace referencia a lo que puede visualizarse como una primera tensión en el interior de la modalidad. Ante la opción por el “facilismo” de los alumnos esta profesora les sugiere:

“Les indicaría muy bien a los chicos que Arte, Diseño y Comunicación no es dibujo. Que si quieren aprender a dibujar vayan a una escuela de dibujo”.

Si el panorama inicial estuvo atravesado por la novedad teñida de incertidumbre y una interpretación deslegitimadora del alumnado, la puesta en funcionamiento de esta modalidad generó un intenso caudal de críticas. Los docentes combinaron una lista interminable de sugerencias que se desprenden de una realidad educativa muy fragmentada en cuanto a la vivencia de la implementación del Polimodal. Sin embargo, también se destacaron riquezas que permiten avizorar una continuidad de lo comunicacional en el nivel secundario. Una docente señala que es sumamente positivo que exista una materia como Cultura y Comunicación, ya que la formación en comunicación es insuficiente. Destaca la importancia de que existan en los contenidos curriculares este tipo de materias porque se volvió fundamental la

alfabetización en medios. La profesora narra la realidad que encuentra en las aulas y que este tipo de espacios curriculares deberían ayudar a erradicar:

“Los chicos no saben leer los medios masivos de comunicación. No pueden pensar que lo que ven en los noticieros no es la realidad sino una construcción de la realidad y también tienen grandes dificultades para entender a la cultura como algo que tiene que ver con las formas identitarias, con algo que le da identidad, a un pueblo, a una sociedad, a una cultura. Si bien ellos han nacido con los medios masivos de comunicación, yo creo que el enfoque crítico en medios de comunicación es vital”.

Por otro lado, un directivo destaca la importancia de la inclusión del arte. Sostiene que los estudiantes que estudian arte pueden trabajar en esta modalidad la creatividad.

En cuanto a los reclamos, hay una gran densidad por la modificación de cuestiones que se vuelven fundamentales para un satisfactorio desarrollo de la modalidad. Una primera propuesta consiste en quiénes enseñan estas materias. Se pide que únicamente profesionales de la comunicación enseñen los espacios curriculares e institucionales que corresponden a este campo. Un docente señala que hay profesores que son trabajadores sociales, asistentes sociales y educadores del área de lengua que están habilitados para dar esas materias. Además, otros entrevistados destacan que no hay docentes suficientemente preparados y que no hay profesorado que preparen a los docentes para el dictado de determinados espacios. No obstante, se valora que haya docentes que posean una formación pedagógica en las universidades para el dictado de varios espacios curriculares. Uno de los directivos entrevistados plantea que se debe profundizar en las competencias de los docentes y señala que no es

conveniente ser profesor de varias materias sino que se debería profundizar la formación para el dictado de un espacio curricular específico.

Un segundo nivel de reclamos radica en lo curricular. Un docente propone una mayor conexión entre los espacios. Por ejemplo, sugiere tratar de conectar los contenidos de Cultura y Comunicación y Comunicación con los de Culturas y Estéticas Contemporáneas porque considera que las estéticas contemporáneas son prácticamente los medios de comunicación. Además, se propone que desde lo comunicacional se haga un mayor énfasis en los medios, en el discurso de la comunicación criptográfica, en la intención detrás de las palabras. Los docentes están muy interesados de que la escuela asuma un rol de “sacar” de la ingenuidad a los estudiantes frente a los medios masivos de comunicación y que provea armas para defenderse o por lo menos para estar alerta de los mensajes que hacen circular.

Un tercer campo de interés se vincula a la carga horaria. Los docentes consideran que la cantidad de horas es deficitaria. Uno de los docentes entrevistados sostiene que debería haber muchas más materias de comunicación, muchas más asignaturas relacionadas con los de medios porque la coyuntura política y social lo demanda. Un colega suyo sugiere que:

“Si la orientación es en arte, comunicación y diseño, aumentaría las horas que tienen que ver con eso. El chico sabe que entra a las 7 y media y a la 1 quiere estar en la casa. Creo que en lo que es arte, tendrían que aumentar las horas en cuanto a Plástica y Diseño. Diseño tiene 3 horas pero Comunicación tendría que ser 3 horas. Tendrían que tener comunicación y cultura más horas”.

Otros docentes hacen hincapié en las estrategias pedagógicas. Proponen que la modalidad de trabajo sea tipo taller y apunte a potenciar la creatividad de los estudiantes. Sugieren promover una mayor dedicación al espacio de debate, a la producción mediática y artística de los estudiantes. También se intenta suscitar la investigación sobre temáticas de los espacios curriculares.

Finalmente algunos docentes señalan que lo edilicio se constituye en una limitación debido a que la modalidad requiere del armado de estudios de televisión y radio y espacios donde llevar a cabo las prácticas artísticas. Pero estas carencias se ven potenciadas cuando el conflicto nodal es la identidad misma de la modalidad. Un docente relató la experiencia de un cambio estructural. En un colegio de Lanús se hacía un gran hincapié en la parte plástica y la parte visual. La parte dedicada a los medios de comunicación radial había pasado a un segundo plano muy desconectada. Sin embargo, muchos de los estudiantes optaban por la modalidad ya que querían continuar sus estudios superiores en periodismo. Pero tenían que hacer en 1º y 2º toda una serie de materias relacionadas con la plástica y la imagen. Entonces se decidió ubicar la rama de periodismo en Humanidades y la parte de Comunicación, Arte y Diseño que fuera exclusivamente dedicada a arte y diseño.

Para concluir, la implementación en las escuelas de la Modalidad de Comunicación, Arte y Diseño, trajo muchos inconvenientes debido a la impulsividad de su puesta en marcha; el exceso de información que no tuvo el tiempo suficiente para ser interiorizada por el cuerpo docente; la insuficiente formación de los profesionales de la educación, y un intento por forzar tres campos de saber mediante la acumulación de espacios curriculares e

institucionales. De este modo, la novedad y potencialidad se vio aplacada por la falta de certezas en los colegios. Cada establecimiento hizo lo que pudo o lo que quiso, y actuó mediante el “ensayo y error”. Los colegios llevaron adelante un proyecto nacional de reforma que dejó en los papeles grandes cambios, propuestas y promesas que no lograron muchas veces traspasar las puertas de las aulas. La mayor parte de las veces estos cambios se hicieron conforme a la cuestiones específicas de cada establecimiento y no tal como había sido planeado. Sin embargo, no puede negarse que el proceso de reforma educativa alteró una estructura educativa que se mostraba incorruptible. Aquéllas jurisdicciones que se arriesgaron a modificarse asumieron los beneficios y los perjuicios de la llegada de la Comunicación a las aulas.

6. Conclusiones

Sólo asumiendo los medios como dimensión estratégica de la cultura, puede la escuela insertarse en los procesos de cambio que atraviesa nuestra sociedad e interactuar con los campos de experiencia en que se procesan esos cambios. Tales como la desterritorialización/relocalización de las identidades, hibridaciones de las ciencias y el arte, de las literaturas escritas y las audiovisuales, reorganización de los saberes y del mapa de los oficios desde los flujos, y redes por los que hoy se moviliza no solo la información sino el trabajo, el intercambio y la puesta en común de proyectos, investigaciones y experimentaciones estéticas. Sólo haciéndose cargo de estas transformaciones, la escuela podrá interactuar con las nuevas formas de participación ciudadana que el nuevo entorno comunicacional le abre a la educación. (Barbero, 2003)

Esta apreciación de Barbero permite continuar reflexionando –luego del proceso de investigación y de las instancias de análisis realizadas– sobre algunos ejes que han atravesado esta investigación. Las siguientes líneas están abiertas a nuevos aportes, discusiones y críticas que permitirán potenciar la aprehensión de los fenómenos sociales analizados.

Un primer eje se sustenta en la necesidad de un cambio. La escuela en tanto institución se ve obligada a cambiar, a dejar de ser “la que siempre fue”. Más allá de las resistencias de los actores sociales que la conforman y de las prácticas sociales que configuraron su identidad, las modificaciones en los contextos y de las instituciones tradicionales presionaron por alterar las estructuras que dieron sustento a la escuela. Pero su cambio fue “de afuera hacia adentro”. Un proceso de reforma educativa enmarcado en un proyecto de país en los `90, desató una batalla discursiva cuyo principal pivote fueron las

leyes y los documentos nacionales y provinciales. Las políticas menemistas, embarcadas en lineamientos neoliberales y neoconservadores, y con un fuerte anclaje en modificaciones en lo comunicacional, justificaron la necesidad de un cambio. Una escuela anacrónica, ajena al auge de las comunicaciones, debía responder a nuevas demandas. Y la respuesta vino aunada a un fuerte marco legal que no se reprodujo en las prácticas del ámbito escolar. Cada establecimiento se constituyó en un agente activo que realizó apropiaciones y omisiones respecto a las directrices nacionales y provinciales.

Si bien las promesas de cambio continuaron y no se detuvieron hasta lograr su implementación, hay un hiato entre la dimensión discursiva de las propuestas y su desarrollo en la esfera institucional. Esto se produjo porque en el intento de abarcar toda lo que implicaba pensar los fenómenos sociales desde la comunicación, se perdió el contexto en el que ella estaría inserta: una institución centenaria con muy poca predisposición a ajustarse a las demandas sociales, con todos y cada uno de sus actores sociales cuestionados en su tarea cotidiana. El intento de ajustar la Comunicación a la escuela secundaria como si se tratara de dos piezas de un rompecabezas produjo la erosión de ambas partes. Las innovaciones que traía lo comunicacional se ajustaron a las condiciones estructurales y pedagógicas de cada establecimiento. A su vez, la escuela “cambió algo para no cambiar nada”, ya que la Comunicación se transformó en un insumo más para aceitar una máquina ya desvencijada sin promover un cambio nodal. La comunicación se volvió sólo contenido y perdió su riqueza como herramienta de análisis para pensar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Un segundo eje está relacionado con los mecanismos de justificación de la inserción de lo comunicacional. Una sociedad mass mediatizada no podía tener escuelas no mas mediatizadas. Así, se construyó una nueva especialidad en la escuela media, rebautizada Educación Polimodal, donde la comunicación satisfacía el status del que carecía con el sistema educativo anterior. Desde los documentos educativos se proponía una amplia gama de cuestiones curriculares que hacía del Polimodal un lugar de formación de pseudos-comunicólogos. ¿Por qué pseudos? Porque no podía suplir la formación universitaria en esta ciencia. No debía ser el objetivo de este nivel educativo formar licenciados, sino bachilleres con una formación en comunicación. Sin embargo, las propuestas de los documentos así lo hacían creer. No se proponía una alfabetización mediática, lo que podría haber significado una cuestión transversal a todos los adolescentes, sino una extensa e intensa lista de temas que demandaban audaces docentes para tomar los recaudos necesarios a la hora de llevar este curriculum a las aulas.

Un tercer eje se vincula con la innovación curricular. Ella generó varios movimientos en la tarea docente. Primero, una nueva demanda de profesionales que se satisfizo con profesores de campos lindantes. Con el transcurrir de los años, licenciados en Comunicación empezaron lentamente a insertarse en la docencia. Sólo una minoría estuvo desde los inicios del cambio educativo. Segundo, una reubicación de profesores titulares que, en muchas ocasiones, se hicieron cargo de espacios nuevos, especialmente los relacionados con la comunicación. De esta forma la legitimidad que obtenían las Ciencias de la Comunicación en la escuela media era “borrada con el codo” a la hora de volverse contenido y de ser enseñada. Esto último puede inferirse en la

vinculación con el Arte y el Diseño, lo que se tradujo en una obligada articulación donde los espacios curriculares de estos tres campos debían convivir. Los espacios curriculares institucionales dieron una mayor libertad a los establecimientos para potenciar o no el lugar de la comunicación. Lo cierto es que la necesidad de infraestructura adecuada; de profesionales competentes para impartir estos nuevos saberes para la educación secundaria y una implementación más veloz que la llegada de los lineamientos provinciales a las escuelas fueron el contexto en el que se introducía lo comunicacional.

Un cuarto eje hace hincapié en los frutos de la inserción de las Ciencias de la Comunicación. Hay un gran acuerdo en la necesidad de su incorporación en tanto que permite a la escuela estar “al día” con las demandas sociales. Nuevos saberes dieron un “aliento fresco” al curriculum tradicional y permitieron crear nuevas instancias de aprendizaje que permitieron un rol más activo a los estudiantes mediante talleres de radio y televisión entre otras prácticas. Sin embargo, desde las representaciones de los docentes, la concepción de los alumnos era que lo comunicacional se caracterizaba por ser lo más sencillo y no daría una inserción laboral exitosa. Más allá del carácter innovador, pervivió lo tradicional y lo que se concebía como clave para el éxito profesional mediante la elección de carreras consideradas clásicas, como abogacía y medicina. Puede entonces afirmarse una continua tensión entre el intento de hacer llegar a las aulas a la comunicación en tanto discurso innovador y la resistencia de los establecimientos, docentes y alumnos.

Dicha tensión se sustentó en las políticas educativas, desde los grandes lineamientos nacionales y provinciales que proveían un centenar de ideas y proyectos, hasta la opción por los propios establecimientos de optar por una

nueva modalidad para la formación de los adolescentes. La llegada de nuevas tecnologías, el rol fundamental que habían adquirido los medios masivos de comunicación en el entorno social, el “salir de las aulas” para hacer el conocimiento más práctico y renovar la imagen de las escuelas fueron motivos para alimentarse del “elixir comunicacional”. Sin embargo, los cambios serían graduales, con obstáculos materiales e ideológicos, organizativos y políticos.

La comunicación se abrió paso en las escuelas pero no había certezas en torno a qué era la comunicación, en qué beneficiaba a los estudiantes ni cómo debía insertarse en una estructura que sólo le ofrecería unas horas en la propuesta curricular. Los fuertes imaginarios asociados a una relación casi inherente entre comunicación y medios masivos, la absorción del campo de las letras con respecto a la enseñanza de los contenidos de comunicación y la hermandad forzada con el Arte y el Diseño, fue la base en la que se erigió este proceso de cambio. Artistas, periodistas, comunicadores, diseñadores y cuántas otras profesiones más abarcarían tres años de educación Polimodal. Acotar este escenario fue la tarea de docentes y directivos que se guiaron por las interpretaciones de los marcos legales, las limitaciones del plantel docentes, las condiciones infraestructurales y por aquello que generaría menos bullicio ante los ruidosos cambios que traía aparejado el proceso de reforma.

Un quinto eje permite analizar la necesidad de potenciar los vínculos entre las Ciencias de la Comunicación y las Ciencias de la Educación. La pedagogización de la Comunicación en la escuela media demanda preguntarse qué enseñar y cómo enseñar la comunicación. A partir del corpus analizado, se puede observar que la llegada de lo comunicacional a las aulas se tradujo en un listado de materias que resumen los lineamientos de los documentos nacionales

y provinciales. Esto permite pensar cuán limitada fue la puesta en marcha de la implementación de lo propuesto por la reforma. No se promovió un cambio en la mirada de la educación con la llegada de la comunicación; sino una mera asimilación de las especificidades curriculares. Entonces, no se cumplió lo que proponía Barbero: entender a los medios como dimensión estratégica de la cultura. Podría agregarse, de la cultura escolar cuya identidad no está exenta de la dimensión mediática.

No debe olvidarse la centralidad del contexto de privatizaciones que se dio en los años `90 en el país y en el que lo comunicacional no permaneció ajeno. A partir de este marco se desarrolló un profundo cambio en el escenario nacional que condiciona el presente inmediato de la Argentina y seguirá afectando los vínculos entre la comunicación y la educación.

Los ejes desarrollados permiten hacer un cierre parcial de esta investigación mediante un propósito: ahondar en las potencialidades que las Ciencias de la Comunicación brindan al campo educativo. El proceso de reforma educativo, más allá de sus dimensiones más políticas y estratégicas, abrió un abanico de posibilidades para que la escuela renovara las herramientas que promueven la construcción identitaria de los estudiantes. Los fracasos, las incoherencias y las deficiencias deben convertirse en los insumos para mejorar los primeros pasos que se han dado. Los cambios que se avizoran serán el disparador para continuar o no el recorrido hecho durante estos diez años.

7. Bibliografía

ACHILLI, Elena (1994) “Las diferentes lógicas de investigación social. Algunos problemas en la complementación de estrategias múltiples”. En Primeras Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos, Buenos Aires.

ALBORNOZ, Luis y HERNÁNDEZ, Pablo (2005): "La radiodifusión entre 1995-1999: concentración, desnacionalización y ausencia del control público". En Mastrini, Guillermo *Mucho ruido, pocas leyes... Economía y políticas de comunicación en la Argentina (1920-2004)*, Ed. La Crujía, Buenos Aires.

ANDERSON, Perry (1999) “Neoliberalismo: un balance provisorio”. En Sader, E. y Gentili, P. (compiladores.), *La trama del neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social*, CLACSO-EUDEBA, Buenos Aires.

BALL, Stephen J. (1987), *La micropolítica de la escuela*, Ediciones Paidops, Buenos Aires.

BARANCHUK, Mariana (2005) "Canales 11 y 13: la primera privatización del gobierno menemista". En Mastrini, Guillermo (editor) *Mucho ruido, pocas leyes... Economía y políticas de comunicación en la Argentina (1920-2004)*, Ed. La Crujía, Buenos Aires.

BARBERO, Jesús (2003) “Retos culturales de la comunicación a la educación, Elementos para una reflexión que está por comenzar”. En Morduchowicz, Roxana (compiladora) *Comunicación, medios y educación*, Octaedro, Barcelona.

BARBERO, Jesús (1987), “Industria cultural: capitalismo y legitimación”, “Cultura, hegemonía y cotidianidad” y “Mapa nocturno para explorar el nuevo campo”, en *De los medios a las mediaciones*, Barcelona, Gustavo Gilli.

BARBERO, Jesús (1995) “Secularización, desencanto y reencantamiento massmediático”. En Revista *Diálogos* n° 41, marzo de 1995.

BOURDIEU, P. (1984): “Consumo cultural”. En *Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura..* Ed. Aurelia Rivera. Buenos Aires.

CARLI, Sandra. “Pensar la educación. Dilemas del presente y conceptos disponibles”. En *Revista Tram(p)as de la Comunicación, Investigación en Comunicación y Educación. Límites, alcances y perspectivas*. Año 3, No29. septiembre/2004. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata. Ediciones Periodismo y Comunicación.

CARLI, Sandra (2003) “La educación pública en la Argentina. Sentidos fundantes y transformaciones recientes” en CARLI, Sandra (directora/compiladora) *Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*. La Crujía-Stella. BsAs

CARR, Wilfred (1990) *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Ed. Alertes, Barcelona.

COREA, C, y LEWKOWICZ I. (2004), *Pedagogía del Aburrido*, Ed. Paidós. Buenos Aires.

CTERA et al. (2005) *Las reformas educativas en los países del Cono Sur*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO, Buenos Aires

DE ALBA, Alicia (1996), "Teoría y educación. Notas para el análisis de la relación entre perspectivas epistemológicas y construcción, carácter y tipo de las teorías educativas". En De alba Alicia (Compiladora). *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación.*, Universidad Autónoma de México, México.

DECIBE, Susana (2000) *Argentina: una década sólo alcanzó para comenzar una reforma estructural de la educación*. En: MARTINIC, S. y PARDO, M., Economía política de las reformas educativas en América Latina, PREALCIDE, Santiago de Chile.

ECO, UMBERTO: "Apocalípticos e integrados: la cultura italiana y las comunicaciones de masas" e "Introducción", en *Apocalípticos e integrados*, Barcelona, Lumen-Tusquets, 2001.

FELDFEBER, Myriam (2000) "Una transformación sin consenso: apuntes sobre la política educativa del gobierno de Menem". En Versiones, N° 11, Secretaría de Extensión Universitaria, Universidad de Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

FELDFEBER, Myriam (1997), "La propuesta educativa neoliberal". En: *Revista Espacios* n°22. Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, Noviembre-diciembre de 1997.

GALLART, María Antonia (1999) *La construcción social de la escuela media, una aproximación institucional*. La Crujía-Stella. BsAs.

GARCÍA CANCLINI, Néstor (1995) "El consumo sirve para pensar", en *Consumidores y Ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*, México, Grijalbo, 1995

GARCÍA CANCLINI, Néstor (1992) "Entrada", "De las utopías al mercado" y "Salida", en *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Bs.As., Sudamericana.

GARCÍA DELGADO, Daniel: *Estado y Sociedad*, (Cap I "Del Estado de bienestar al Estado postnacional"), Tesis Norma, Buenos Aires, 1994.

GENTILI, Pablo (1998) "El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina". En Alvarez Uría y otros (compiladores) *Neoliberalismo versus democracia*. La Piqueta.

HUERGO, Jorge (2000) "Comunicación/Educación. Itinerarios transversales" en *Comunicación-Educación. Coordinadas, abordajes y travesías*. Universidad Central de IUC. Siglo del Hombre editores. Bogotá.

KESSLER, Gabriel (2002), *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

MINZI, Viviana (2003) "Mercado para la infancia o una infancia para el mercado" en Carli, Sandra (directora/compiladora) *Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*. La Crujía-Stella. BsAs

NARODOWSKY, Mariano (1999), "Ruptura del monopolio del saber escolar". En *Después de Clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*, Novedades Educativas, Bs. As.

ORTIZ, Renato, "Notas sobre la problemática de la globalización de las sociedades", en *Diálogos* n° 41, marzo de 1995

OIBERMAN, Irene y ARRIETA, María Ester, "Los cambios en el sistema educativo argentino entre 1990-2000", Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Argentina.

OSZLAK, O y O'DONNELL, G. (1984) "Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación". En Flores (compilador.) *Administración pública, Perspectivas críticas*, ICAP, Bs. As.

PINEAU, Pablo (1996) "La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de desescolarización". En Cucuzza, Héctor (comp) *Historia de la educación en debate*. Miño y Dávila. Bs. As

PITA, Fernando (2002), "El neoliberalismo: breve reseña". En Lifsys Sara (compiladora) *Introducción al Conocimiento de la Sociedad y el Estado*, Gran Aldea Editores, Buenos Aires.

POPKWEWITZ, Thomas (1988) *Paradigmas e ideología en investigación educativa*, Ed. Mondadori, Madrid

SUNKEL, Guillermo (2002) "Una mirada otra. La cultura desde el consumo". En Mato Daniel (coordinador.) *Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder*, Caracas, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela.

TEDESCO J.C. y TENTI FANFANI E. (2001) “La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades. Proyecto alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay”. Universidad de Stanford/BID (documento para la discusión). Bs As.

TENTI FANFANI, E (1987) “Prólogo”. En Kessler, Gabriel: La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires, IIPE, Buenos Aires

URANGA, W. (2005) “Prólogo”. En *Mucho ruido, pocas leyes... Economía y políticas de comunicación en la Argentina (1920-2004)*, Ed. La Crujía, Buenos Aires.

VARELA J. Y ALVAREZ URIA F. (1991) *Arqueología de la escuela*. Ed. La Piqueta, Madrid.

Documentos

- DIRECCIÓN GENERAL DE ESCUELAS, Resolución 4625, 1998.
- DIRECCIÓN GENERAL DE ESCUELAS, Resolución 6244, 2003.
- LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN N° 24.195, 1993
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, Consejo Federal de Cultura y Educación, Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal, Lenguajes Artísticos y Comunicacionales, febrero de 1997, Republica Argentina.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, Contenidos Básicos Orientados para la Educación Polimodal, Comunicación, Artes y Diseño, noviembre 1996, República Argentina.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, Aplicación de la Ley Federal de Educación, Más y mejor educación para todos, Documentos para la concertación serie A - nro. 6, Orientaciones generales para acordar contenidos básicos comunes.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, Aplicación de la Ley Federal de Educación, Más y mejor educación para todos, Documentos para la concertación serie A - nro. 10, Orientaciones generales para acordar contenidos básicos comunes.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, Aplicación de la Ley Federal de Educación, Más y mejor educación para todos, Documentos para la concertación serie A - nro. 17, Orientaciones generales para acordar contenidos básicos comunes.

- MECYT/DIDNIECE, (2003), “Tendencias recientes en la escolarización y la terminalidad del nivel medio de enseñanza”, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Argentina.

8. Anexo

Entrevistas

Entrevista a una profesora de Comunicación y Diseño en un colegio privado de Lanús

-¿Desde cuándo dictás estas materias y hace cuánto estás en la institución?

Entré en mayo de este año en Comunicación y con Diseño desde el 3 de junio.

-¿Cuáles son los ejes conceptuales de Comunicación?

Principalmente lo que van a grandes rasgos es la comunicación en sí, cómo se construyen los discursos. Posteriormente se lo relaciona con cultura de masas, cómo se construyen esas masas, cómo incorporan las masas esas tecnologías y cómo afectan a la comunicación., si es favorable o no y los porqué de eso

-¿Cómo trabajas estos contenidos?

Hago bajadas de textos que yo tengo a nivel universitario, libros. No soy del “librito”. Me gusta más indagar en cuanto a lo que yo tengo, a lo que puedo llegar a conseguir de información y fotocopias no soy de darle. No me parece bueno que el chico atine siempre a ese recursote estar leyendo. Prefiero que los contenidos entren más por un diálogo y que los puedan comprender desde ahí. Y también desde lo práctico, desde lo visual, desde la lectura de revistas, recortes periodísticos, desde videos, publicidades, programas de televisión, campañas publicitarias. Me parece más rico que puedan comprender toda esa comunicación y cómo se genera y todo ese proceso.

-De estos contenidos que nombraste, ¿Cuáles provienen de los CBC nacionales y de los diseños curriculares de la Pcia. De Bs. As?

Me mataste.

-¿Estás al tanto o cuando llegaste la institución te dieron un programa y lo vas dando según lo que vos sabés?

Cuando llegué me entregaron una planificación yo debía atarme a eso sin hacer modificaciones.

-¿La planificación se desprendería del PEI?

Supuestamente, el cual nunca he visto. Más allá de seguir esta planificación y el programa tuve que reveer muchas cosas a la hora de entrar a dar clases a segundo año.

-¿Qué cosas?

Que los chicos no lograban comprender que el proceso de comunicación es un ida y vuelta; que en el proceso de comunicación el receptor se convierte en emisor, que este mensaje va y viene y que el canal puede variar también; o que pueden haber varios tipos de canales

-¿Por qué creés que eso se produjo?

Probablemente, fallas anteriores. Tengo entendido que los chicos tienen comunicación en primer año. Calculo que es un arrastre. Por eso preferí no usar tanto lo teórico (aunque toda práctica requiere una teoría previa para sostenerse). Pero, por eso acudí a los que es visual: un programa de t.v. una publicad o una película para que entiendan esta ida y vuelta. Que no quede solamente en un texto escrito y que digan “Ah...fulanito escribió tal para fulanito” y quedó ahí y no hubo una respuesta. Creo que la comunicación, más

allá de lo que generan los medios tecnológicos que es una pasividad, el receptor tiene que ser más activo.

-¿Qué cambios le harías a la planificación que te dieron?

Cómo está organizado en cuanto a los contenidos, me parece bueno. Sí, quizás le daría un sopote más a las prácticas. Sí, aplicado siempre basado en una teoría que ellos comprendan esa teoría y cómo aplicarla a esa parte práctica. Que no sea solo teórico y aplicado a lo escrito nada más.

-¿Estás al tanto de cómo es la Modalidad o das la materia y nada más?

Ahí, sí tendría que estar más actualizada en cuanto a la ley. Yo he visto la ley anterior cuando hice el ciclo pedagógico y la verdad que de la actúa como que mucho no sé. Pero no creo estarían lejos de lo que quizás se espera en cuanto a la baja de línea.

-¿Conocés los contenidos de la modalidad?

Sí, eso sí

-¿Qué cambios le harías a la modalidad?

Si la orientación es en arte, comunicación y diseño, aumentaría las horas que tienen que ver con eso. El chico sabe que entra a las 7 y media y a la 1 quiere estar en la casa. Creo que en lo que es arte, tendían que aumentar las horas en cuanto a Plástica y Diseño. Diseño tiene 3 horas pero Comunicación tendría que ser 3 horas. Tendrían que tener comunicación y cultura más horas. Culturas y estéticas tiene 3 horas. Los tres años tienen comunicación. He observado que tercer año, por comentarios que escuché de alumnos, están armando un taller de radio. No sé si han visto los otros medios de comunicación a la hora de armar el taller o si es optativo eso o no.

-¿Qué materias de comunicación tienen en cada año?

En 1ª tienen comunicación y cultura, 4 horas de plástica. En 2º pasan a tener 2 horas de plástica que de eso se quejan los chicos porque preferirían tener hasta tercer año. Música tienen 2 horas en primero y 2 horas en segundo. En tercero tienen coro o algo así. En segundo tienen comunicación. Diseño tienen en tercero.

-¿Qué contenidos ven en Diseño?

Ven todos los tipos de diseño que también me estoy amoldando un poco y la profesora que hizo la planificación me dejó abrirme un poco más. Las ideas son diseño general, diseño gráfico, diseño editorial y diseño urbano. Diseño industrial vamos a ver si da el tiempo que ya sería la confección de juguetes. Como es un taller, la idea es diseñar juguetes y ver si los podemos llegar a hacer en serie para ver si los podemos llegar a donarlos a un comedor.

-¿Cómo se evalúan las materias que funcionan como talleres?

Son obligatorias. Si se las llevan, las tienen que rendir en diciembre, marzo ó les quedan previas. Tienen exámenes integradores en todas las materias tanto las convencionales como las que están orientadas

-¿Cómo responden los alumnos a las materias que enseñás?

Con Comunicación, están muy contentos, Según ellos, nada que ver a cómo lo había planteado la profesora anterior hasta julio. Porque con ellas solamente veían carta de lectores. Conmigo les gustó porque es más práctico y comprenden los procesos de comunicación en todos los ámbitos. Es como que les interesó más aparte, trabajan bien. En Diseño estamos tratando de amoldarme, hace poco que estoy con ellos, se fueron de viaje de egresados...

-¿Son cursos numerosos?

En 2º son 38 y en 3ª 34, de los cuales viajaron 30. Hasta de de dos semanas no tengo a ninguno.

-¿Qué aportes da la modalidad a los alumnos?

Partimos de la base de porqué ellos optaron por esta modalidad. Es algo que indagué en esta escuela como en otras en las que estuve trabajando. Optan por esto, porque según ellos es más fácil. Ahora, cuando están dentro de esta modalidad, les parece que no es tan fácil, que requieren de muchas cosas, que quizás ellos pensaron que no era así. Y por otro lado, entran con la idea de que es fácil y no le dan importancia. Ahora se ven dentro de muchas cosas que tienen que realizar, investigaciones, actividades. En Diseño para realizar la campaña universitaria están realizando toda la investigación de empresa. Pero lo que también he observado que eligieron esta orientación por facilidad por lo que ellos creían. Son muy pocos los que van a seguir carreras orientadas a lo que es arte y comunicación. De tercero, cinco.

-¿Por qué carreras optan?

Según ellos por las carreras que les van a dar trabajo: derecho, psicología, medicina.

-¿Creés que en otras materias de la modalidad se trabajan contenidos desarrollados de comunicación?

No. Por ejemplo, la profesora a la que esto supliendo se abocó mucho a lo que es la parte literaria. Comunicación no es solo una carta de lectores. Lo he observado en tercero. Imágenes y contextos es otra materia (que está vacante) y tienen que ver como la imagen aparece en el cine, en la fotografía, la pintura y la escultura y en que momentos

Y situaciones teóricas. Retoma todo lo de comunicación y es como un puente con las materias de comunicación. De ahí a que los chicos tengan una buena formación en cuanto a comunicación para elaborar esa materia no lo sé.

-¿Qué creés que le aportás con las materias que enseñás a los alumnos en su proceso de formación?

Un interés en cuanto a lo que es comunicación y arte. Como te dije yo tengo tanto una formación en arte como en comunicación. Que relacione y asocien. Comunicación aparece en todos los ámbitos: sociología, psicología, literatura, historia. Probablemente en algún momento de su vida. Mi idea es eso: que sepan integran la comunicación en esos ámbitos.

Entrevista a una profesora de Comunicación, Comunicación Radial e Imágenes y Contextos de una escuela estatal de Avellaneda

-¿Qué materias enseñás y hace cuántos años?

Hace tres años que estoy dando las materias de comunicación doy Cultura y Comunicación e Imágenes y Contextos. Y estoy con el ECI de Comunicación radial.

Estoy en éste y en cinco colegios más. Corro de un lado para el otro.

-En el momento de elaborar los programas de estas materias, ¿Qué aspectos del nivel nacional y provincial usaste? ¿Estabas al tanto de estos contenidos?

Me sirvieron como base para organizar la materia y después voy metiendo cosas que me parece que los chicos tienen que tener. Cosas que vi en la facultad más en lo que es análisis de medios, que si bien se dan pero también

hay que ir buscando otros materiales que no sean sólo lo que se puede sacar de algún libro de la escuela.

-¿Qué cosas que bajaron a nivel nacional y provincial creés que estaban demás?

En general no me parece que sean inútiles. Lo que pasa es que a veces son muy amplios los contenidos y tenés que acotarlos más a las materias. En Imágenes y contextos tenés un montón de cosas, que están más relacionados con artes que es una materia que más tiene que ver con el análisis de imágenes, semiótica de la imagen. Es como que ya hay demasiado y uno lo va adaptando de acuerdo a lo cree conveniente.

-¿Cómo responden los chicos?

Imágenes y Contextos bien. Los chicos en general, a veces a algunos les gusta a otros no es como todo, son adolescentes. Pero como en Imágenes vemos todo lo que es análisis fotográfico, cine, televisión, los hago analizar programas de televisión, noticieros, etc. Con comunicación creo que les gusta porque los llevo a la radio. Todo lo que vemos en teoría lo llevamos a la práctica en radio. En Cultura y Comunicación, la parte de comunicación es muy parecida. Lo que pasa es que tenés toda una primera instancia que ves cultura. Parece que son dos materias pero vos tenés que buscarle la conexión porque en realidad está todo relacionado. Los chicos me dicen “Cultura y Comunicación”. Yo les digo sacá “la -y- ponéle una barrita”. Ellos sienten que son bloques, primero vemos una cosa y después vemos otra.

-¿Qué continuidades y modificaciones has hecho en estos tres años?

Por ahora, en estos tres años, lo mismo. Quizás sí en otro momento habrán habido cambios en otro momento.

-¿Cuáles son los principales ejes conceptuales de las materias que das relacionadas con comunicación?

Autores en general voy metiendo de distintos lados. Meto el esquema de comunicación, lo reformulamos, para que no se queden con el esquema básico, emisor-mensaje-receptor sino ver que existen competencias comunicativas, las funciones del lenguaje, los contextos. Después vemos lo que es signos, las formas de comunicación. Tratamos que lo relacionen con la vida cotidiana. Las teorías de la comunicación que me parecen que son importantes, las funciones de los medios de comunicación, su historia y cómo funcionan en sociedad y las miradas de los medios, opinión pública-

-¿Estás al tanto de cómo es la modalidad de arte? ¿Qué riquezas y debilidades tiene? ¿Qué le cambiarías?

No le cambiaría mucho. Quizás sí profundizar en lo que es la crítica a los medios. De comunicación tienen un año solo y después pasan a Imágenes y Contextos. Lo que está bueno es que tienen un ECI de Comunicación radial y publicidad que está bien.

-¿Qué creés que podés contribuir como profesional a estas materias?

Creo que hoy por hoy no podemos olvidar que los medios de comunicación para los chicos es algo muy fuerte. Están hablando todo el tiempo de la televisión, de Internet. Deben tener una mirada crítica que los haga pensar analizar no solamente que reciban sino que por lo menos empiecen a discernir. Está bueno analizar desde ese punto el rol que están jugando los medios de comunicación y que sepan otras cosas: hacer una mirada crítica.

-¿Qué proyectos hiciste a lo largo de estos tres años de docencia?

No. Este año quería hacer algo de pasar sobre todo en imágenes el tema de todos los pasos hasta una película: el story board, la narrativa.

-¿Con qué saberes llegan los alumnos a las materias de comunicación?

Más o menos. Les cuesta analizar, les cuesta. Copian. Cuando les das un material. Lo querés pensar y relacionar les cuesta.

¿Qué balance podés hacer del proceso de Reforma Educativa?

En realidad tanto de remontarme a mi época. Son realidades totalmente diferentes. No sabría qué decirte. Lo positivo son estas materias que introdujo la reforma que están buenas y no estaban antes y que tienen que ver con la realidad que viven los chicos hoy en día.

-¿Qué diferencias encontrás con la materia de comunicación que se enseña en la modalidad de Ciencias Sociales?

No doy lo mismo que acá. Me tengo que adaptar a los cursos. Hay chicos que responden más rápido que captan enseguida lo que vos querés y le podés dar más. Uno tiene que trabajar de acuerdo a los chicos. No es que uno es una máquina que le da lo mismo a todos. Hay chicos que vienen, te traen inquietudes. A veces planificás una clase y sale otra, porque vieron algo que les interesó y empezamos a trabajar eso.

-¿Con qué materiales trabajás?

Trabajo con libros y traigo recortes de diario que encuentro que me parecen interesantes para analizar. Y apuntes que tengo yo.

-¿Cómo es la forma de evaluación?

Trabajos prácticos y la integración de distintos conceptos, evaluaciones, oral muy raro que es defensa de trabajo práctico. Quiero que lo sepan defender no que sea de memoria y copiado.

Entrevista ala regente de un colegio estatal de Gerli

-¿Por qué surge la modalidad Arte, Diseño y Comunicación?

En la escuela siempre hubo Economía y Gestión pero cuando hubo que seleccionar se hizo una especie de encuesta. Como la propuesta era también Humanidades y Ciencias Sociales y estaba Arte, Diseño Comunicación. En realidad, los chicos eligieron Arte, Diseño y Comunicación. Los chicos que estaban en 9º en la escuela ese momento se volcaron más para lo que era Arte. Muchos creían que era la más fácil. Muchos creen todavía que es la más fácil. Después se dan cuenta que no. Algunos te dicen que porque les gusta dibujar. En realizan dicen que es más fácil, que no hay tanta contabilidad, no hay tanta matemática. Después se dan cuenta que no es así. En nuestra escuela esto se convirtió en una fortaleza. Porque la modalidad de Arte y Diseño fue dejando de lado lo que es EGEOR porque los chicos vienen y eligen más Arte Diseño. Tenemos 8 en total. Dentro de la modalidad, la orientación es medios de comunicación.

-¿Qué cambios tuvo la modalidad?

Cambios no, en realidad fuimos ajustando ciertos contenidos y se proyectaron los ECI, que son los espacios curriculares institucionales. Fui partícipe de algunos cambios. Los chicos tienen Publicidad I y II que a los chicos les apasiona esa parte porque está conectado con la informática. Los espacios curriculares no sufrieron modificación. Lo que enriquecen son los ECI que son Publicidad I (2 hs. En 2º Polimodal) y II (2 hs. En 3º Polimodal) y

Comunicación radial (3 hs. En3º Polimodal). En Comunicación radial los chicos hacen una radio, un programa radial. A los chicos todo eso los motiva mucho. Los ECI tienen su programa, los docentes las curen con proyectos, se presenta una compulsa de proyectos que hay que presentar a los inspectores. Los ECI se renuevan cada dos años. Pueden seguir los mismos o haber cambios. No ha habido cambios recientes.

-¿Estuviste al tanto de los B y los diseños curriculares provinciales?

Siempre hay modificaciones. Nosotros nos reunimos en departamentos. Nos reunimos vemos que funcionó, qué no funcionó, lo repetimos o no. La selección la hicieron en el departamento. Hemos trabajado con los contenidos nacionales y provinciales. Con respecto a los contenidos lo que hicimos fue la secuenciación: lo que se ve en primero, en segundo y tercero para que no se vuelvan a repetir temas. Como directora de estudios coordino los departamentos, acompañé los proyectos áulicos.

-¿Qué cambios habría que hacer a la modalidad?

En los profesionales no nos podemos quejar en la escuela. Tenemos licenciados en publicidad...El perfil docente no es malo. Yo criticaría que no hay espacio. Los chicos no tienen donde dejar el material, las carpetas, las pinturas, las acuarelas. En el aula hay armarios. Resulta que forma parte de la convivencia. Como la escuela tiene mañana, tarde y noche, habíamos colocado el armario y esa aula es compartida por los alumnos de arte de mañana, tarde y noche. Sin embargo, hay una tendencia a romper esa convivencia, por ejemplo rompen el candado, desaparece el material. El problema que tiene es edilicio. Falta espacio o una sala específica para lo que es la modalidad de Arte. Con la carga horaria no hay problemas. Tal vez por la carga horaria que puede desempeñar el jefe de departamento. ES poscarga horaria para lo que tiene que coordinar.

-¿Qué riquezas y debilidades tiene esta modalidad?

Yo creo que para el chico de arte, para trabajar la creatividad con una contención, me parece que es rico, para que el siente esa inclinación. Creo que la debilidad es que la escuela podría hacer una pasantía o estar con alguna facultad. Con lo laboral, van a tener que seguir una carrera relacionada con publicidad, marketing. Igualmente el chico termina estudiando abogacía e hizo bachiller. Nos está pasando esto. El Polimodal se creó por modalidades, se generó la oferta para crear mayor inserción laboral. Pero yo creo que seguimos igual.

¿Qué balances podés hacer del proceso de reforma?

Creo que se hizo ese abanico. No sé realmente si ese abanico realmente fue de impacto. No sé si hoy por hoy la escuela va a cumplir siempre con esa demanda desde lo laboral. Hoy por hoy todo comprueba que no. Los chicos fracasan en la facultad. Pero tampoco creo que toda esa culpa la tenga que absorber la escuela secundaria. Hacemos todo lo posible. El equipo directivo le ofrecemos a los chicos un montón de cosas, o por lo pronto ofrecemos todo lo que podemos ofrecer. Los contenemos, las puertas están abiertas, los escuchamos. Los chicos sentimos que a veces tienen una desesperanza por trabajar. Están marcados más desde el afuera que lo que nosotros acá dentro

-¿Cómo es el proyecto de la radio?

La radio se escucha en la zona. Lo hacen desde la escuela y tiene un alcance en el barrio. Lo hace 3º Polimodal con el profesor de comunicación radial. Con Arte siempre hacemos exposiciones. Hace tres años que venimos haciendo la

expomedia así que viene la gente del barrio, el barrio. Los chicos trabajan y lo hacen bastante bien. Lo del año pasado lo dejamos expuesto este año. Trabajan muy bien en la parte de informática también. Hicieron programas que habían programado para todo lo laboral. También trabajó EGEOR ahí. Comunicación trabaja mucho la parte de medios y después lo que es artístico. El problema acá no es la capacitación docente sino edilicio. Es una modalidad bastante específica y que fue creciendo. Me parece que es una fortaleza de esta escuela. La historia de esta escuela es que empezó como un comercial así que me parece que es rico que los chicos se inclinen a todo lo que es expresión

-¿Sabés qué cambios va sufrir esta modalidad con la nueva ley de educación?
No sé nada.

Entrevista a una profesora de Cultura y Comunicación de una escuela privada de Lanús
--

-¿Desde cuándo enseñás la materia?

La materia la doy desde la época de la reforma, desde el '99, porque yo tenía horas de otra cosa que desaparecieron. Yo en realidad soy licenciada en letras, no soy especialista en temas de comunicación. No es que dé lengua en la hora de Comunicación pero no tengo la formación que tenés vos de la universidad.

-¿Cuándo empezaste a enseñar la materia que aspectos de los CBC y de los Diseños curriculares de la Pcia. De Bs As. implementaste?

Estuve al tanto, busqué bibliografía, busqué en función de los contenidos que estaban presentes en el diseño curricular, pedí material bibliográfico a mis colegas del área de sociales, el tema de la cultura, qué es cultura que se entiende por esto y después trabajar el tema de los medios de comunicación que en eso yo ya tenía una formación, en tener una mirada crítica de los medios de comunicación. Es un tema que me interesó siempre y yo ya me había capacitado.

-¿Cómo está organizada la materia?

Está dividida en unidades temáticas. Saqué algunos textos de sociología, trabajé a Saussure, Pierce, Kerbratt Orecchioni.

-¿Cuáles son las principales unidades?

La cultura, sub-cultura, el tema de la comunicación, de los medios de comunicación. Yo los hago investigar. En cada trimestre les hago como un trabajo de comunicación. Con el tema de los medios les hago hacer encuestas, que las tabulen. Que investiguen sobre los orígenes de los medios y que después analicen. Cada grupo tiene un medio de comunicación, investiga sobre esto y hace un estudio de campo, qué es lo que escucha la gente por radio, cómo consume Internet, qué franjas etarias hay que consumen internet u otros medios. Les hago ver una película y analizarla referidas a temas que tienen que ver con la sociedad, con la cultura. Películas por ejemplo de diferentes culturas, que diferencias culturales, de concepto o religiosas hay en ellas.

-¿Qué contenidos has cambiado y cuáles permanecen invariables?

Diría que lo que permanece invariable son los temas. El modo de enfocarlos fue variando. Es una materia bastante teórica. Yo trato de matizarla con ver algo de cine, sino se hace un poquito aburrida.

-¿Hicieron algún proyecto desde la materia?

No, te diría que más proyectos, lo que hicieron fueron trabajos de investigación, trabajos prácticos que después tuvieron que exponer frente a sus

compañeros. El tema de los medios de comunicación les encanta. Eso les gusta mucho. Cuando los mandás a investigar cómo se hizo la tele, cómo fue en un primer momento, qué se espera de los medios.

-¿Con la otra parte de la materia cómo responden?

En la parte de cultura se embolan. Ahí meto un poco de cine. La otra vez les hice ver una película que se llama “El paraíso ahora” que muestra qué pasa con estos tipos que se inmolan en los atentados terroristas, qué aspectos de la cultura influyen para que eso sea así, qué conceptos y creencias existen y que no hay en otras culturas. Les hice ver por ejemplo “La boda”, una película india que está todo el ritual de la boda, cómo era el tema de las castas y de las clases sociales. Me parece que eso les sirve, no sé si es lo ideal, pero por lo menos los pone en contacto con el tema.

-¿Estás al tanto de cómo están conformadas las modalidades del colegio?

Sí.

-¿Qué cambios le harías?

Yo creo que lo que pasó fue la implementación de la Reforma. Me parece que no hay docentes preparados para dar las materias específicas en el área de Arte y Comunicación. Son profesionales. Hay gente de publicidad, de diseño, que es muy difícil capturarla para que trabaje en el ámbito escolar, porque los sueldos son bajos, porque las instituciones están en crisis, porque hay mucho malestar institucional. Me parece que lo difícil es encontrar gente idónea para que dé los espacios. La mayoría son profesionales de otras áreas que quizás les seduce trabajar en la universidad pero no en una escuela media porque ahí es difícil capitalizar algo.

-¿Qué cambios harías en la materia?

Yo la haría más tipo taller, más creativa. No es que le quiera quitar la teoría, porque eso es también importante. La haría más un espacio de debate, que hubiera otro tipo de producciones, más casos de temas de investigación, cómo investigar, sobre temas que tengan que ver con la materia. Pero a veces te ves limitado por los recursos.

Me parecen que a mí también me faltan elementos, lo que pasa es que sino me tienen que indemnizar y no me indemnizaron, no querían indemnizar. Me dieron estas horas y yo la verdad me preocupé bastante por capacitarme pero no tengo esa formación tan específica. De hecho se había presentado una vacante para segundo año y no quise aceptar porque yo no tengo el perfil.

-¿Qué creés que desde el campo de las letras podés apostarte a la materia?

Creo que lo que le puedo aportar es por ahí es más desde las cuestiones que tienen que ver con la lingüística, con la semiología.

-¿Con qué materiales trabajás?

Trabajo con fotocopias. Los manuales no degustan. No hay nada de comunicación muy bien definido. Fui sacando cosas que mi hija usó en el ingreso a la universidad, hay material que voy capturando de distintos lugares y voy armando...Está todo el tiempo en construcción. Lo voy cambiando porque sino me aburro...

Entrevista a un profesor del ECI Comunicación Radial y de Cultura y Comunicación de una escuela estatal de Gerli
--

-¿Qué materias das y hace cuánto tiempo que estás dando estas materias?

Yo comencé dando las materias de Comunicación en 1999, cuando se inaugura el primer año del Polimodal y comencé dando Cultura y Comunicación que hasta el día de hoy sigo dando también. Después concursé para los ECI que son los espacios curriculares institucionales. Dentro de la nueva reforma lo que se estableció fue darle a cada escuela como espacios en blanco para que cada una armara su propia materia. Lo que se quería era romper con la vieja estructura de un programa uniforme por cada materia para todo el país. Hubo una descentralización en la que cada provincia tiene su sistema educativo y dentro de la provincia de Buenos Aires lo que se planteó fue darle a cada escuela un determinada cantidad de horas para que armen la materia que ellos considerasen más apropiadas a las demandas de la comunidad en la que está inserta. Se preveía que la comunidad podía demandar determinados conocimientos y en función de eso armar una materia relacionada con ese tema. Lo que ocurrió en la práctica no fue lo que se previó en la teoría. Lo que se hizo fue armar materias que tenían que ver más que todo con reubicar a los docentes que quedaban fuera del sistema, por ejemplo a la gente de francés, a la gente de música que no tenían materias equivalentes. Por ejemplo se produjo una que tenía que ver con producción y comprensión de texto y una compañera de francés dio ese espacio durante un tiempo porque no tenía donde dar sus clases de francés. Así que cuando yo empecé di esta materia Cultura y Comunicación, los ECI empezaron a funcionar en el 2000 con la inauguración del 2º año del Polimodal. En una de las escuela lo que se hizo fue darle a la modalidad de Humanidades la orientación en educación. Les interesó en ese caso ver cómo se podía dar la educación desde los medios de comunicación. En principio fue reubicada una compañera de lengua que había perdido horas que casualmente tenía orientación en comunicación. Las horas que ella no tomó las tuve que tomar. Tuve un huequito donde meterme a partir de la oportunidad. Ella con la nueva planificación, con el PEI, fue ella que dio la idea de insertar los medios de comunicación y eso me permitió poder ingresar en el sistema. Dentro de lo que es la modalidad de Arte, Diseño y Comunicación ocurrieron cosas como que una escuela de Lanús al igual que ésta en alguna época llegó un crédito porque la escuela fue elegida al azar, para instalar un estudio de radio. Ante esa infraestructura que se empezaba a armar, nadie la quería tomar, pero les parecía interesante. Pero tenían que tener alguien que supiese de medios de comunicación como para poder poner en marcha esa radio. En media 4 de Lanús, donde todavía sigo trabajando tuvieron que armar un espacio institucional relacionado con comunicación radiofónica. Ahí también concursé y gané el concurso. Todo se fue armando sobre la marcha. Unos porque tenían que reubicar a una docente que tiró esa idea, otros porque llegó un crédito caído del cielo para armar una radio cuando jamás la habían pedido y creían que la necesitaban. Todo fue así, como muy caótico, como una gran vorágine donde cada uno tenía que salvarse y armar lo que podía y utilizar las cosas en función de lo que se le ocurría en el momento.

-¿Qué aspectos a nivel nacional y a nivel provincial tomaste para armar las materias y cuáles desechaste?

Lo que tomé fueron los cbc de la provincia de Bs. As. que llegaron como en junio o julio. Cuando arrancamos en marzo del '99 sabía que hacer con esa materia. Todo el mundo empezó con la definición de cultura, algunos muy prejuiciosamente le habían dado contenido a los chicos que la cultura había comenzado con los griegos. La mayoría de la gente de lengua. Yo con los

contenidos que tenía de Sociología, agregué cosas de comunicación, hasta que llegaron los cbc y nos explicaron, porque hasta ese momento pocos lo sabían, que había que hacer un recorte de contenidos porque además eran excesivamente intensos. Después terminé comprendiendo cómo funcionaba la cosa en la capacitación docente y además gracias a esa capacitación terminé sabiendo más que muchos de muchos de mis compañeros a los cuales les habían dado un par de explicaciones antes de que comenzase el Polimodal. Cuando llegaron los cbc traté de tomar los contenidos que me parecían más adecuados a lo que podía dar. Fundamentalmente era una cuestión de manejar los tiempos. No se podía dar semejante cantidad de contenidos. Después lo aprendí en la capacitación docente de que lo que se trataba era que se tenía que hacer el diagnóstico con el curso, tomar esos contenidos, hacer el recorte adaptándolos a la realidad que ese curso tenía. En otra escuela donde pude dar Cultura y Comunicación recuerdo que con un par de compañeras nos pusimos de acuerdo e hicimos un recorte de cosas y por ejemplo que ellas que ya estaban por jubilarse y tenían cautela de muchas cosas. Había cosas en Cultura y Comunicación que me dijeron que nos las tomemos que era el tema de las minorías, el tema de la lucha por los derechos de los homosexuales, la lucha por los derechos de la mujer y el feminismo. Prefirieron dejar esas cosas de lado y dedicarse a otras cosas porque no querían tener problemas con los papás o algo por el estilo. Esas son cosas que me acuerdo que con otros colegas dejamos de lado y lo que tomé fue lo que pude lo que más me pareció pertinente de lo que planteaban los contenidos.

-¿De lo provincial, qué usaste?

En realidad, nosotros vimos los cbc que la provincia de Bs. As. había adoptado de la Nación. Creo que la materia Cultura y Comunicación no está en otras provincias. Conozco bastante la realidad de Córdoba y Cultura y Comunicación no existe. Lo más parecido allá es una materia llamada Tecnología. Así que todo venía con el sello de la provincia de Bs. As. y no con el sello de Nación. Del Ministerio de Educación de la Nación lo único que recuerdo es la revista Zona Educativa.

-¿Cuál es la organización de contenidos de las materias que enseñás?

Dentro de lo que es Cultura y Comunicación tomo el libro que me parece que está muy bien hecho y adaptado que es el de Editorial Maipue. Los contenidos que tomo principalmente en la parte cultural tienen que ver con la historia argentina, con la conformación de la identidad argentina de la cual hay poca conciencia prácticamente todo lo que tiene que ver con historia indígena y de rescatar nuestras raíces y debatir sobre acerca de nuestra identidad. En la parte de comunicación, lo que tomo ya es como una introducción a la materia del año siguiente que se llama Comunicación que tiene que ver con la lectura de la imagen a través de lo que son signos comerciales, como un pantallazo de los medios de comunicación. Antes que eso arrancamos con la parte básica que tiene que ver con lo que es un signo, la relación que tiene que ver con la cultura. Uno sale de la parte de cultura y empieza a ver todo lo que tiene que ver con la significación. Y en función de eso empezamos a ingresar a en los medios de comunicación. Dentro de comunicación radial a donde apuntamos es a que los chicos aprendan a interpretar un texto, a leer. Los chicos aprenden a crear distintos tipos de programas de radio. Aprenden a manejar el radio, porque en la radio rebasan en las noticias que aparecen en los diarios. La prensa escrita sigue siendo hasta ahora la gran generadora de noticias. Me

encuentro por supuesto que los chicos no tienen la menor idea de lo que es una carta de lectores, lo que es una editorial, lo que es una crónica, lo que es una noticia. Fundamentalmente primero a aprender a manejar el diario y a partir de allí, aprender a adaptar la redacción de un texto gráfico para un texto de tipo radial. Luego pasada la parte periodística donde aprenden a hacer un flash y un boletín informativo ya pasamos a lo que tiene que ver con la elaboración de distintos tipos de programas de radio. Por ejemplo en este momento estamos con la elaboración de un magazine. A los chicos les cuesta bastante soltarse y tener que reproducir frente a un micrófono las mismas formas de las charlas cotidianas, por supuesto, con cierta cuota de formalidad que exigen los medios. La cuestión es esa: pasar por una etapa periodística que se les da en el primer trimestre con la construcción de títulos periodísticos, entra también la intertextualidad y el hecho de ampliar su campo cultural si se quiere a través de la construcción de esos títulos. Campo cultural limitado si se quiere. Aprender por ejemplo a utilizar los títulos de las películas que ellos ven, los títulos de los libros que han visto en la escuela como para poder asociarlo con las noticias y poder hacer una relación y poder hacer una relación y armar un intertexto. Eso lleva mucho tiempo porque no están acostumbrados a relacionar conocimiento. Pasada toda la etapa periodística ya arrancamos un poco más relajados en esta etapa con la creación de distintos tipos de programas de radio.

-¿Qué conocimientos tenés de la Modalidad de Arte, Diseño y Comunicación y qué cambios le harías?

En Arte, Diseño y Comunicación en Media 4 de Lanús como ocurre acá hay un gran hincapié en la parte plástica y la parte visual. Y a veces, por no decir prácticamente siempre, la parte radial está como muy desconectada. Tanto es así que por ejemplo en Media 4 se decidió hacer un cambio. Los chicos entraban a Arte y Diseño porque querían estudiar periodismo. Y se encontraron que tenían que hacer en 1º y 2º toda una serie de materias relacionadas con la plástica y la imagen. Entonces vamos con la parte periodística, la vamos a incluir en humanidades y la parte de Arte, Diseño y Comunicación exclusivamente dedicada a arte y diseño. Me encuentro con que si bien al ser Arte, Diseño y Comunicación me parece muy interesante que los medios de comunicación estén incluidos pero la reforma que le haría sería la de primero: el problema es que las materias de comunicación están tercer año. En segundo año tienen comunicación de una manera como un poco descolgada porque los profesores la encaran desde la producción de algún tipo de programa de radio también. A veces se superpone. A veces se superponen los contenidos con los de tercero. La primera reforma que haría sería que la gente que dé las materias de comunicación sea de comunicación. Hay gente que es trabajadora social, que es asistente social, que todavía es de lengua que está habilitada para dar las materias nuestras. Muchos de ellos con muy buena voluntad hacen lo que pueden. Lo segundo que cambiaría sería tratar de conectar los contenidos de Cultura y Comunicación y Comunicación con los de Culturas y Estéticas Contemporáneas porque las estéticas contemporáneas son prácticamente los medios de comunicación. A pesar de que en la Plata le han metido contenidos conceptuales que muy poco tienen que ver con las estéticas contemporáneas y por supuestos con los ECI que tienen que ver con la comunicación. Una coordinación mayor entre contenidos conceptuales.

-¿Qué aportes creés que podés hacer como comunicador social?

Fundamentalmente el aporte que estoy haciendo es que los chicos aprendan a producir y comprender un texto y que aprendan a leer un medio de comunicación como es el diario, que aprendan a escuchar la radio y que empiecen a embebecerse con las noticias de todos los días fundamentalmente de política, de economía, de espectáculos. Que amplíen su campo cultural.

-¿Hiciste alguna modificación a las materias que enseñas?

Fundamentalmente en Cultura y Comunicación. Hay mucha diferencia cuando comencé. Que en algunos casos quiero volver a algunas cosas. Estaba totalmente desprovisto de programa alguna, de planificación, de contenidos. Cada uno arrancó por donde podía. Lo que se me ocurrió en aquel momento fue en empezar a poner a los chicos en determinar situaciones problemáticas para que aprendan a ver aquello que subyace en la información. Estaba con el tema de la manipulación de la información. Ya después con el programa en mano empezamos a ver otras cosas que tienen que ver con la cuestión de la cultura, la identidad nacional. Los chicos trabajan con los manuales. En mi caso trabajo con el tema de las teorías de comunicación de masas de Mauro Wolf, después estoy trabajando con el libro de Comunicación y Sociedad de Juan Díaz Bordenave. Estoy trabajando con libros que vienen de España hay uno sobre una experiencia catalana que se llama Aprender con imágenes de la licenciada Maite Pro. Después hay un libro hecho entre argentinos y españoles que se llama Aulas jóvenes y medios de comunicación. Hay un libro muy interesante de un norteamericano que se llama Aprendizaje Activo. De ese libro tomo estrategias para darle los conocimientos saliendo de la enseñanza conferencista y poder que los chicos comiencen a producir conocimientos. Con los medios de comunicación eso es fundamental. Y además para romper un poquito con la rutina del docente exponiendo constantemente y el alumno tomando nota

Entrevista a una profesora de Cultura y Comunicación y Comunicación de una escuela estatal de Gerli

-¿Qué materias das y hace cuántos años das estas materias?

Desde la reforma desde cuando empezamos con el Polimodal doy Cultura y Comunicación de 1º en la orientación de Sociales. Comunicación en los 2º cuando se abrió la orientación de Arte, Diseño y Comunicación. Yo soy licenciada en Comunicación Social de UNLZ.

-¿Qué aspectos a nivel nacional y provincial conocés o tomaste en cuenta en el momento de armar las materias?

Creo que lo que tomaron en cuenta fue hacer un cambio desde lo que era Lengua Literatura básica como materia e intentaron darle una vuelta más de tuerca e incluir todo esto junto con los idiomas en un departamento que tenga que ver con la comunicación. Me parece que esa fue la intención. Se dieron cuenta que era más abarcativo y que ahí podían incluir todas las otras cosas. Los primeros libros que salieron eran pésimos, malísimos, horribles. Nadie sabía nada de esto. Los libros estaban hechos por personas que no sabían de esto. Eran horribles. Yo no los usé. Yo inventé el programa porque también era una porquería lo que bajaba como contenido. No tenía ningún sentido, no era operativo. Reformulé el programa con los núcleos de contenidos que a mí me parecían que iban a ser un poco más criterioso. Me pareció que mi formación

me permitía hacer eso. Yo daba en los primeros Comunicación desde lo que tenía que ver con la intencionalidad, la argumentatividad, de la lengua, el tema de todos los lenguajes, la relación entre la comunicación y la cultura. De hecho la materia se llama así. Me parece que esa es la parte más interesante.

-¿Qué continuidades y modificaciones tuvieron estas materias?

Sufrieron algunas continuidades, pocas, y sufrieron algunas modificaciones. Como que circunscribieron más los contenidos. Los libros mejoraron, pero siguen siendo defectuosos, muy defectuosos. La selección de la bibliografía es errónea. No se pone de dónde se saca el material. Los manuales son compendios que nadie sabe de dónde se sacan. En ese nadie sabe de dónde se sacan, ponen cualquier cosa. Y a veces están mal. Los enfoques comunicacionales que dan no están muy claros.

-¿Cómo responden los chicos a estas materias?

Ahora ya están más acostumbrados. Al principio no entendían bien de que se trataba la materia. Inclusive cuando estábamos analizando un texto o viendo las marcas de la enunciación, ese tipo de cosas, yo, les hacía algún tipo de corrección gramatical, ellos me decían: “usted no es la profesora de lengua”, me decían. Les costaba mucho sintetizar.

-¿Estás al tanto de la Modalidad de Arte, Diseño y Comunicación? ¿Qué cambios habría que realizarle?

Les indicaría muy bien a los chicos que Arte, Diseño y Comunicación no es dibujo. Que si quieren aprender a dibujar vayan a una escuela de dibujo. Porque a veces el chico viene con una inquietud muy grande con respecto al dibujo pensando que acá se va a canalizar y acá es otra cosa. Yo particularmente pondría al servicio de los alumnos de esta especialidad todo lo que es tecnológico: todos los programas de diseño, pondría un gran laboratorio de computadoras donde todos pudiesen ir con una persona permanente y aparte los profesores especializados en los programas que les pudiesen aprender a manejar una variedad operativa de programas de diseño cosa que por ahora no pasa por un tema económico. Desde lo comunicacional yo haría mucho énfasis en los medios, en el discurso de la comunicación criptográfica, el tema de la intención detrás de las palabras, como que habría que ocuparse en la escuela de que el alumno no esté tan ingenuo frente a los medios, que tenga armas para defenderse o por lo menos para estar alerta de muchas cosas.

-¿Qué cambios les harías a las materias de comunicación?

El programa de Comunicación de 2º que encontré en esta escuela está bastante bueno. Lo que yo creo, lo que habría que hacer es entrenar un poquito a los docentes. El programa es en definitiva es un papel. Se llaman contenidos mínimos y nadie dice cuáles son los contenidos máximos. Podes agarrar eso y hacer una cosa muy básica o podés darle una vuelta de tuerca y hacerlo muchísimo más operativo. Eso lo manejas vos como docente. Creo que habría que entrenar más a los docentes o buscar más gente especializada.

-¿Cuáles son los ejes conceptuales que das en las materias?

En Cultura y Comunicación doy tres ejes: percepción, pensamiento, cultura, la relación que hay entre estas cosas, la relación que hay entre la cultura y la comunicación que la una sin la otra no existe y lo que tienen que ver con la construcción cultural de la identidad a través de la comunicación, o sea el cuento que nos contaron y toda esa cosa. En segundo hago un paseito con las distintas teorías comunicacionales como para ver que la misma cosa se puede ver desde distintos ángulos. Luego hago una separata entre lo que es

imagen porque, doy un poquitito de gráfica, de publicidad gráfica, algunas cosas que tienen que ver con procedimientos técnicos. Vemos comunicación auditiva, vemos radio, porque la repetición en una sí en una no. Cada cosa con su lenguaje. Trabajo bastante el discurso político.

-¿Con qué bibliografía trabajas?

Yo trabajo con los libros que están acá en la escuela que son dos o tres. Los libros de Stella. Stella es el más que me gusta. Ni Maipue ni Santillán. Y yo traigo mi propia bibliografía, cuando la necesito traigo mi propia bibliografía. Yo adapto.

-¿Todos estos contenidos que son a veces complejos que respuesta tenés de ellos?

Los chicos pueden aprender cualquier cosa. Si están en una escuela. Si el chico tiene las características, las aptitudes normales de un pibe de su edad, puede aprender cualquier cosa. No hay cosas difíciles. El problema es qué enfoque les das, qué pretendes de eso. Yo no tengo problemas actuales. En algunos llevará más tiempo-. Y soy bastante exigente con el tema de los contenidos. Hago control de lectura. Hay que pautarles mucho. Hay dos cosas fundamentales: ser docente, tener la actitud docente y formarte. La una sin la otra no sirve.

-¿Cuál es el balance que hacés de este proceso de reforma?

Que está bien incluir esto, me pareció que estaba bueno. Me pareció que no estaba bien armado. Creo que se puede mejorar. Creo que hay que especializar. En Arte y Diseño los pibes tienen que tener desde primer año las materias de Arte y Diseño. Un chico de esta orientación no puede tener cuatro horas de dibujo. Hay que sacarle esas horas y darles más horas a Comunicación. Los ECI tienen que ser de las materias técnicas. La modalidad de Sociales tiene Cultura Comunicación que si querés podés tabajar bastante. En 3º tienen Cultura y Estética Contemporáneas que es como una materia que engancha que si sos profesora de plástica podés hacer lo querés. Si sos profesora de arte te dedicás al arte que no me parece mal pero no es la orientación. Poner profesores que no son de la especialidad, eso me parece grave. Poner materia que no con de la especialidad, es grave.

Entrevista a una profesora de Cultura y comunicación de una escuela estatal de Avellaneda

-¿Qué materias das y hace cuánto tiempo que las das?

Soy docente de varias escuelas públicas de Avellaneda. Lo que doy es la materia de Cultura y Comunicación de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales. Estoy haciendo algunas suplencias en Media 9 y 12. Y también estoy trabajando en media 4 y 18. En todas doy Cultura y Comunicación que son dos módulos de dos horas reloj por semana.

-¿Por qué optaste por la docencia?

La docencia siempre me interesó especialmente y estoy estudiando el profesorado en comunicación que se abrió dentro de la universidad. Dentro del baso campo de la comunicación, lo que me interesa especialmente las áreas de convergencia entre Comunicación y Educación.

-¿Qué aspectos a nivel nacional y provincial conocías relacionados con comunicación conocías?

Lo que hice fue revisar los diseños curriculares que están en la página del abc pero básicamente lo que hice fue manejar me con los contenidos que estaban

trabajando los docentes titulares o lo que ocupaban los cargos anteriormente a mí. Entonces trabajé mucho pidiendo planificaciones y proyectos de los docentes que estaban en las cátedras. Básicamente traté de basarme en eso, especialmente en las suplencias que son espontáneas y momentáneas. Uno trata de seguir lo más posible la propuesta del original del docente pero sí mechándolo con lo que uno ha visto en la carrera; tratando de aportar lo propio.

-¿Qué te pareció lo que viste?

Creo que a la materia que estoy dando le doy un fuerte enfoque comunicativo y se basa mucho en los libros y manuales que hay sobre cultura y comunicación. Por ejemplo el plan de la docente titular en media 9 tenía un enfoque mucho más histórico y no tanto comunicacional. Lo que yo hice fue dejar el enfoque histórico para la primera unidad de cultura. Yo divido la materia en tres: cultura, comunicación y medios masivos de comunicación. Básicamente lo que hice fue incorporar lo más que pude la cuestión comunicacional: teorías de la significación, medios masivos de comunicación, derecho a la información, Todo lo que es el campo más fértil de la comunicación. En ese sentido me tomé la libertad de poner lo que más me interesaba que los alumnos se llevaran de la materia.

-¿Cómo responden los alumnos?

Es difícil saber cómo responden porque es un ampo nuevo. Yo creo que la materia es muy interesante. Creo que puede trabajar muy fuerte con las experiencias propias de los estudiantes y su propia experiencia y acceso con los medios masivos de comunicación. Yo estoy hace muy poquito pero creo que van a responder muy bien. Lo que más me interesa es canalizar toda esta resistencia y toda esta fuerza de rechazo que los alumnos tienen muchas veces con un nuevo docente, ante la escuela, canalizarla en creatividad. Si bien no hemos hecho muchos trabajos todavía, se puede convertir en algo sumamente fructífero. Hay mucha resistencia en las aulas. Creo que si se puede convertir esa resistencia en fuerza creativa, canalizarla a través de algún trabajo vinculado con medios, con la comunicación se pueden dar resultados muy interesantes.

-¿Cuáles son los principales ejes conceptuales que das?

En la primera unidad trabajo cultura de masas, cultura letrada, sociedad de masas, cultura mediática. Hago un enfoque fuerte en lo que son las distintas concepciones en torno al inepto de cultura. Qué es cultura y cuáles son las distintas miradas en torno al concepto. En la segunda unidad trabajo por un lado el concepto de comunicación. Vemos el modelo telegráfico de la comunicación, los axiomas de Watzlawick. Vemos el signo lingüístico de Saussure, la semiótica de Peirce, las distintas miradas para entender la comunicación. Por un lado como transmisión de información pero también como construcción social de significaciones sociales. Después, en una segunda parte en la unidad trabajamos teorías de la comunicación que no vemos todas porque es imposible, pero las principales que son la Mass Communication Reseach, la escuela de Frankfurt y los Estudios Culturales de Birmigham. Mechando con algunos aportes de los estudios latinoamericanos. Hay una tercera unidad que es una más de las interesantes y que tiene una fuerte demanda de trabajo por parte de los alumnos que tiene que ver con los medios masivos de comunicación propiamente dichos. Vamos a ver conceptos como concentración de medios, derecho a la información, historia de la radio, historia de la televisión, estereotipos, discriminación en medios, análisis críticos de

medios de comunicación, lenguajes, soportes, géneros discursivos, soportes. Todo lo que tiene que ver más con el análisis de los medios y entenderlos en su complejidad en cuanto a empresas, la concentración económica, los grupos multimediáticos. Todo lo que tiene que ver más con investigación y comprensión de los medios masivos de comunicación.

-¿Qué opinión tenés respecto a la modalidad en la que trabajás y la de Arte, Diseño y Comunicación?

En principio creo que si bien es destacable, más que interesante, la presencia especialmente de la materia de Cultura y Comunicación, porque tampoco está específicamente orientada a la comunicación sino que se llama Cultura y Comunicación. Yo soy la profesora de Cultura para los chicos, no soy la profesora de comunicación Y la materia para ellos gira mucho más en torno a la cultura por el imaginario que tienen de la materia que en torno a la comunicación. Creo que es sumamente positivo que esté una materia de este tipo pero la formación en comunicación es insuficiente. Y estoy convencida de la importancia de que existan en los contenidos curriculares este tipo de materias porque es necesaria la alfabetización en medios. Los chicos no saben leer los medios masivos de comunicación. No pueden pensar que lo que ven en los noticieros no es la realidad sino una construcción de la realidad y también tienen grandes dificultades para entender a la cultura como algo que tiene que ver con las formas identitarias, con algo que le da identidad, a un pueblo, a una sociedad, a una cultura. Si bien ellos han nacido con los medios masivos de comunicación, yo creo que el enfoque crítico en medios de comunicación es vital para una sociedad que se piensa a sí misma como democrática para el desarrollo de una educación y de una escuela que cada vez se encuentra con más dificultades en el camino. Es muy difícil intervenir en un contexto mediático tan fuerte donde los imaginarios y las representaciones sociales se están jugando en los medios. ¿Cómo intervenís a un pibe que ha nacido con la televisión, que está 24 horas bombardeado por los medios, por la familia, por una pluralidad de actores y agentes educativos? ¿Cómo la escuela interviene ahí? ¿Cómo yo con dos módulos por semana puedo intervenir para enseñar, para tratar de formar personas críticas que puedan leer con libertad los medios masivos de comunicación? Es muy difícil pero yo creo que es posible. Y que en este sentido la materia tiene un potencial increíble porque te permite ver contenidos impresionantes. Uno que es de comunicación se apasiona sólo de leer los contenidos. ¿Cómo lograr que el estudiante se apasione y se interese? Eso es un potencial de la materia. Los chicos están todo el tiempo en contacto con los medios, saben de lo que hablan, viven y han nacido con eso. En ese sentido yo creo que uno puede focalizar todo ese potencial que tienen en creatividad. Que se conviertan no solo en críticos de los medios, que puedan leer con libertad los medios tiene que ver con esto, pero también en usuarios y agentes de la comunicación. Que entiendan que la comunicación no es sólo ser consumidores de la comunicación sino agentes activos de la comunicación. Que ellos puedan armar una radio, un periódico. Que la comunicación es un derecho. Pero la cantidad de horas, y esto no porque sea una gran fuente laboral para nosotros, sino porque realmente es necesario. Estoy convencida de que es insuficiente. Debería haber muchas más materias de comunicación, muchas más materias de medios porque la coyuntura política, la coyuntura social, el contexto social lo demanda. Se ve con el tema del campo, el conflicto rural. Se ve con el caso del alumno que le pegaba a la docente. Se ve que el contexto

social requiere alfabetizar en medios. En un contexto donde los imaginarios, las representaciones sociales y el espacio político se está jugando ahí.

-¿Qué aportes creés que podes hacer?

No sé realmente qué les puedo aportar que lo que aporte a su formación solo el desempeño de su vida lo dará. Yo creo que no sé yo tanto como docente. Pero creo que la materia tiene mucho para aportar mucho en el sentido de modificación de aspectos, o de ideas que en los estudiantes estaban naturalizadas y que ahora están y que ahora pueden verse de otra manera. Avanzar en la construcción de un pensamiento crítico, de una conciencia crítica, que quizás no lo logre mi materia, me encantaría. Avanzar hacia eso y que eso se pueda volcar en una praxis, en un modo de plantarse frente a la vida, de lo que ven en los noticieros. La materia está estrechamente a la vida de los estudiantes. Se hace cuesta arriba porque la escuela tiene que generar valores en una sociedad donde lo positivo son los valores totalmente contrarios. La escuela te enseña a que tenés que ser solidario, esforzarte en una cultura donde hay que ser competitivo, aplastar al otro para ganar, ser mejor, la lógica de mercado. Hay días que decís qué bueno lo que logré ha días que ves todo negro. Los chicos tienen muchos problemas. No es para los chicos fácil el momento que les toca ser estudiantes y el contexto social

Entrevista a una profesora de Comunicación Social de una escuela privada de Lanús

-¿Qué materias das y ha cuánto las das?

Soy profesora de Lengua y Literatura y Licenciada en Letras; doy Lengua y Literatura y la materia de Comunicación Social es el primerazo que la estoy ejerciendo debido a una carencia en la cátedra, en el establecimiento y porque mi preparación y mi título me lo permiten. Si bien es una materia que tiene que dar una comunicación social, un licenciado en comunicación social; los profesores de lengua y literatura también podemos ejercerla. Sí tenemos que determinar las pautas que rigen en la modalidad de Polimodal. En este caso es un Polimodal de Arte, Comunicación Diseño.

-¿Qué aspectos a nivel nacional y provincial de comunicación conocías al momento de dar la materia?

En el momento que me propusieron dar la materia conocía los lineamientos generales a nivel nacional pero la proyección del programa y del espacio curricular que la profesora anterior a mí ha diseñado responden a la normativa que las reglamentaciones de los programas oficiales. Lo único que tuve que hacer fue ajustarme a esas pautas, a ese parámetro de trabajo trabajar a la par de los chicos. Como es la primera vez que doy la materia es una forma de ir construyendo la comunicación con ellos mismos.

-¿Qué opinión tenés de los CBC y de los diseños curriculares provinciales?

El concepto que te puedo dar no es muy positivo. Siempre las articulaciones tienen sus falencias y los lineamientos también. No se puede revertir lo que no se dio en el ciclo siguiente y seguir endosando responsabilidades. Deberían existir criterios aunados de manera tal que el chico cuando construya sus CBC lo haga de una manera correcta y que no se reiteren contenidos y que no se marque la diferencia porque los programas o los espacios curriculares difieren muchísimo. No se debería dar una diferencia de contenido en provincia y en ciudad de Bs. As. De hecho tenés la tradicional escuela secundaria en la

ciudad de Bs. As. y el régimen de Polimodal. Hay escuelas en la ciudad de Bs. As. que tienen el ingreso directo a la facultad y los chicos que vienen de Pcia, se nota la diferencia. Vos como docente no tenés que trabajar para sino trabajar con. En realidad uno trata de dar lo mejor de uno. Cuando tenés divisiones de 3° tenés que prepararlos para que esa brecha no sea tan marcada.

-Cuales son los principales ejes que das en la materia.

Los ejes conceptuales tienen que ver con la reflexión de la comunicación, el intercambio cultural y el impacto de los medios de la comunicación en la comunicación misma. Y por supuesto construir el espacio de comunicación permanentemente.

-Como das la materia, con que bibliografía trabajas.

No hay mucha bibliografía. La que existe tiene que ver con la comunicación en primer año, en segundo año. Hay editoriales como Maipue y Stella que son muy buenas y además como es una materia que tiene mucha de sociología de comunicación y la bibliografía que pudiste haber visto en tu universidad te sirve también para construir. No se trabaja solamente con el diario porque el diario te permite también construir mensajes. Pero la observación directa de la realidad también es un arma necesaria.

-Que cambios le harías a la materia.

Incorporaría la construcción del mensaje propiamente dicho, desde la semiológica. No solamente el mensaje escrito sino también el mensaje oral. Que sepan argumentar; que sepan elaborar un ensayo, que sepan construir sus fundamentación es sino nos quedamos solamente con un recorte periodístico. Los chicos de comunicación social tienen que ejercer la palabra escrita. Nos encontramos con estas falencias que un alumno de 3° año del Polimodal o del ingreso a la facultad, le cuesta muchísimo construir un mensaje escrito. Hablo de incorporar una hora más. Reducir algunos conceptos y marcar más lo que tiene que ver más con la semiológica, con la escritura, con la construcción de la palabra escrita y la palabra oral que mas les cuesta a los chicos. Esta materia debería ser el cierre de saberes previos y la construcción de la comunicación tiene que ser se proyecto final. Uno ve que un alumno de 3° en un espacio de comunicación le cuesta construir un discurso. Cuando le das una noticia o un texto para que lo analicen y busquen la intencionalidad de la palabra, como se construye el discurso, las partes estructurales, te das cuenta que no lo saben. Como puede ser que no lo hayan visto. Lo vieron; quizás no con la profundización que deberían haberlo visto, Yo soy profesora de lengua y a veces uno se hace cargo de lo que la premura del tiempo, la carga horaria no te permite; pero lo mínimo en indispensable lo tienen que saber. Esas competencias adquiridas tienen que tenerlas.

-Que cambios harías dentro de la modalidad.

La modalidad en el colegio la descubrí este año. Estoy observando la predisposición que tienen los chicos con algunos espacios curriculares. No te puedo decir que quitaría dibujo y que las materias son solamente dibujo. Hay profesores que son muy competentes muy buenos en lo que dan. Quizá ahondar en algunos conceptos importantes. No solamente la parte grafica, sino que habría que tener una mirada distinta.

-Que aportes crees que podes hacer desde el campo desde las letras a una materia como comunicación

Del campo de las letras estoy permanentemente estructurada y enfocada a lo que es la expresión oral, la expresión escrita, contemplar las pautas de

escritura, la normativa que se pierde y no debería perderse. Porque por mas que la materia no sea lengua, la profesora es de lengua y no puede dejar de lado la esquematización, la jerarquización de ideas y las normas que tienen que ver con el campo de la lengua que complementan al campo de la comunicación. El hico que pretende ejercer o involucrarse con un estudio superior que tenga que ver con la comunicación ha parámetros que los necesitas. Todo lo que es la comprensión de texto, el pensamiento del otro hecho escrito y saber fundamentarlo es mas que importante.

-Como responden los alumnos con un profesora de lengua que da comunicación.

Se cuidan muchísimo Me dicen “Profe, no estamos en lengua”. Por mas que no estemos en lengua, es comunicación. La palabra orla, el discurso, el encarar una consigna, plantear una consigna. Ellos me dicen que no estamos en lengua. Yo no hago de la cátedra de comunicación, el espacio de lengua. Todo lo contrario. Trato de inducirlos a que la lengua no la pueden olvidar porque paralelamente ellos tienen una excelente profesora de literatura que los bombardea con lecturas y cuando tienen que ejemplificar con comparaciones y fundamentaciones tienen horrores garrafales. A mi

me presentan un escrito y me lo presentan un escrito y me lo presentan segun las pautas establecidas. Esos aportes he logrado. El hecho de ser profesora de lengua, me permite que el campo de la comunicación se conduzca de una manera distinta.

-Estos alumnos, ingresan en su mayoría a carreras relacionadas con comunicación.

El perfil de la división tiene que ver con gastronomía, derecho comunicación social no. Es lamentable Todo lo que tiene que ver con asistencialismo, psicología social también. Lo que marca la modalidad no. Los adolescentes son así. No estudian un Polimodal de sociales o naturales total medicina no siguen. Tienen ese facilismo y el menor compromiso para transitar el Polimodal sea ese su objetivo. Después de dan cuenta cuando ingresan ala universidad, es otra cosas, se replantean lo que hicieron no hicieron.

Entrevista a uno de los coordinadores del armado de los CBC nacionales

-¿Cuándo, cómo y por qué te convocaron para el armado de los CBC nacionales?

La convocatoria fue a fines de 1993, principios de 1994. Cecilia Braslavsky quien fue la que coordinó el equipo que elaboró los CBC había sido mi directora de Tesis y yo me había formado con ella. Desde fines del '89 y '90 había trabajado en FLASO en investigaciones sobre currículo: cómo se habían aplicado y elaborados los currículo en la democracia. Entonces ella empezó a armar un equipo cuando estaba como asesora una sección del ministerio de educación. Y a fines de 1993 me convocó a mí y a otras personas para hacer el proyecto. Ella ya tenía armado un proyecto para hacer la elaboración de contenidos diferente a como se venía haciendo los otros años. Eran ediciones de expertos pero vinculados al mundo pedagógico. Eran supervisores o viejos profesores reconocidos en el campo de la educación, básicamente del profesorado que eran convocados a elaborar los contenidos. Estos profesores eran básicamente representantes de las corporaciones educativas como la Iglesia, la educación privada, las corporaciones de profesores de lengua, de

matemática. El campo estaba organizado de esta manera. En la Reforma se introdujo un nuevo actor que es la academia. Se llamó a investigadores y profesores universitarios suponiendo que eso le iba a dar un corte académico-epistémico a la elaboración de los contenidos en momentos donde la reforma como tal no estaba instalada. Todos pensaban que convocar a expertos distintos, fuera de estas corporaciones, podría tener cierta autonomía frente a las presiones tradicionales de la selección de contenidos.

-¿Cuál fue tu rol?

Yo tuve un rol más bien gerencial. Los equipos eran muy grandes. Tenía un coordinador que podía o no ser pedagogo. Después la idea era que hubiera al menos tres expertos de cada materia. Estas personas elaboraban los contenidos coordinaban. Se entrevistaron a empresarios, a ONG, organizaciones de la sociedad civil. Se trataba de tener entradas a la selección de contenidos que no fueran las que ya estaban determinadas por la ciencia. Se trataron de buscar interlocutores que no vinieran formateados solamente con distinción académica, a pesar de esa era la égida. Por supuesto que seguía la Iglesia las otras corporaciones. Había un grupo de coordinadores para EGB y otro Polimodal. Tampoco fue una estructura que se armó desde el principio. A medida que se fue complejizando la tarea se fueron armando los equipos sobre la marcha. Se incorporando ideas que iban surgiendo y se respondía a las presiones.

-¿Qué balance hacés de la Reforma?

Del proceso de la elaboración de los CBC creo quedó armada una selección de contenidos importantes pero quedó en el limbo. De ahí a la implementación en las escuelas hay mucha distancia. El problema es que la verdad nosotros no lo planteamos seriamente. Me parece que quien estaba acá lo que se planteó fue armar una buena selección cultural. Se pensó después de la implementación. Una vez que se aprobaron los libros en el 1995 o 1996, después seguimos unos años más trabajando con las provincias para que hicieran sus propios currículos. Los equipos nacionales ya no estaban. Ahora todo lo que la implementación, nadie lo pensó. Ese es el problema de la educación: pasar del pensar al hacer.

-¿Qué rol tuvo el neoliberalismo en la reforma?

Yo diría que las políticas neoliberales fueron un marco de la reforma. Entrarle al problema por ahí es un problema porque no ves más que eso. La pregunta es dentro de este marco, cuál es la responsabilidad de los actores. Yo creo que es una discusión. Hay algo que la investigación en la Argentina que nos está viendo. Esta idea de convocar expertos viene de un proceso de reacción a la dictadura donde se marginan ciertos ámbitos de producción. La Ley empieza unos años después. Peor es en esos años se maduran ciertas ideas compartidas por no todos los sectores. Eso es importante verlo.

Yo no diría que los CBC no son utópicos. A mí me parece que en el proceso de elaboración hay ciertas esferas que trabajan con autonomía y esos el problema. Los contenidos se hicieron con autonomía de lo que iba a pasar en las provincias. También era el contexto de transferencia de las escuelas.

Entrevista a la directora de Polimodal de un colegio privado de Lanús

-¿Qué modalidades de Polimodal hay y por qué se eligieron estas modalidades?

Las modalidades son Comunicación, Arte y Diseño y Humanidades y Ciencias Sociales. La razón por la cual se eligieron es que históricamente la institución fue un magisterio con 5º año. Luego se transformó en un magisterio con los dos años posteriores de profesorado, o sea bachiller con orientación Docente. Ahí se abre la orientación de matemática y lengua del profesorado, en el año 1971. Comunicación, Arte y Diseño, por lógica. Nosotros tenemos los interbandos que tienen una orientación artística: coro, teatro, literatura. Estaba ya cubierta la fase artística que venía históricamente la institución. En la zona fue el primer instituto privado con esta orientación.

-¿Qué cambios y continuidades tuvieron la Modalidad de Arte en estos diez años de Reforma?

En el colegio se fueron modificando de acuerdo a las exigencias naturales de las cosas que se aprenden por error o por querer mejorar un área. Primero se hacían exposiciones. Después como eran demasiado complicadas para la época del año, las exposiciones se transformaron en agregarle nuevas actividades a las competencias de los interbandos, como por ejemplo realizar murales. Son modificaciones que se realizan para adaptarse a las nuevas exigencias.

-¿Qué tomaron y desearon para la modalidad de lo que vino de Nación y lo que vino de Provincia?

Los contenidos se adaptan de acuerdo a las exigencias de cada institución. Tiene que ver también con una flexibilidad en cuanto al tiempo que tenemos para dictarlo. Cada profesor es el que adapta los contenidos y después se priorizan lo que son más importantes y se van adaptando o dictando de cada manera lo que cada profesor en su espacio considera más o menos relevante. Eso se hace en todas las instituciones.

-¿Hubo alguna política concreta en esta institución?

La política es que depende de los profesores históricos que tiene la institución. En los diseños aparece Danza que no se dicta en la escuela. Es una adaptación a lo que vos tenés en la institución. Tenés que pensar en el profesor que tiene horas históricas que tenés que reasignar. Del cambio de secundaria a Polimodal hubo que reasignar horas cátedra a cada docente. La profesora de Plástica dicta en 1º y 2º año Lenguajes Artísticos. En esos Lenguajes Artísticos existe Música, Plástica, Danza, Teatro. Hay que adaptarlo eso y crear nuevos espacios. Nosotros cumplimentamos con los interbandos muchas facetas de esta materia que ya históricamente se dictaban, por eso la elección. Entonces los chicos cumplimentan las falencias que tiene cada espacio. Los profesores de Plástica dictan Plástica y los profesores de Lengua orientan a los chicos para los internando que compiten por ejemplo en teatro. Esto dentro del PEI.

-¿Qué ECI creó el colegio y qué cambios hubo?

Los ECI se van adaptando. En general no se cambia el nombre del ECI. Nosotros no los hemos cambiado. Pero sí se van adaptando a lo que los chicos manifiestan su interés. Acá tenemos el ECI de Comunicación Social, la Imagen en los Medios de Comunicación, Historia del Arte (Arte), Taller de Filosofía y Matemática Preuniversitaria (Humanidades).

-¿Por qué eligen los alumnos la modalidad de Arte?

Hay chicos que eligen por vocación, porque se nota y se detecta. Y hay otros que interpretan que no tienen que estudiar en esta orientación. Se les aclara a los chicos cuando eligen. Pero todavía son chicos y a veces manifiestan la necesidad de cambiar de modalidad cuando se dan cuenta que son muy pocas

las materias que tienen distintas en 1º y 2º año. Sólo tienen un poco más de carga horaria en Sociales pero las materias son casi las mismas.

-¿Qué cambios habría que hacerle a la Modalidad de Arte?

Participé hace tres años del análisis para la modificación del espacio de Geografía. Se realizó un trabajo de campo y se elevó a la autoridad lo que en cada materia se pensaba que cambios eran necesarios. Te puedo hablar de mi espacio, Geografía. En Geografía no se dictaba en los 3 años y tampoco se dictaba. Lo que se nos dijo que no se cambiaba la carga horaria. Lo que nosotros pedíamos era más carga horaria porque no alcanzaba el tiempo para tratar todos los temas que se pedían en el diseño. Los cambios que se hicieron fueron en la continuidad de los años. En Arte los chicos tenían Geografía en 1º y en 3º. Eso se logró porque se pasó la de 3º a 2º.

-¿Dentro del colegio qué cambios haría a la modalidad?

Es muy amplio lo que preguntas, Eso no te puedo responder.

-¿Qué riquezas y debilidades tiene la modalidad?

Lo que tiene que cambiar es que no hay docentes preparados, no hay profesorado que preparen a los docentes para el dictado de determinados espacios. Sí hay docentes que se preparan en la universidad para el dictado de varios espacios. Por ejemplo, el profesor de Plástica tiene que estar preparado para dictar Diseño. Tiene que haber un profesor de Diseño. Hay docentes de diseño pero no hay un título que diga profesor en Diseño. Hoy hay muchos espacios que son dictados por docentes de otras cátedras que están habilitados para el dictado de esas materias. Yo creo que ahí está el error. Creo que hay que profundizar, no hay que ser profesor de varias materias. Hay que profundizar la especificidad de cada espacio. El profesor tiene que estar muy bien preparado para el dictado de un espacio, no tiene que dictar varios, tiene que dictar uno, como mucho dos.

-¿Qué balance podés hacer del Proceso de Reforma?

Hay gran diversidad de criterios... Yo creo que la Reforma no fue negativa. Lo que fue negativo fue la implementación de la Reforma hasta hoy. La Reforma no fue negativa desde lo teórico. Porque vos no podés quitarle horas a un profesor que ya las tiene designadas como titulares y poner a otro que esté especializado. Vos tenés que reubicar y adaptarte con lo que tenés. Los profesionales de esta institución se han perfeccionado, son profesionales con título universitario, no hay profesionales que no se hayan recibido de nada. Han podido adaptarse a los cambios. Tiene que ser un profesional que esté avalado por un título y un currículo.

Documentos

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION DE LA NACION
CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACION

CONTENIDOS BASICOS COMUNES
PARA LA EDUCACION POLIMODAL

Lenguajes artísticos y comunicacionales

Febrero de 1997

Republica Argentina

I. Introducción

Los lenguajes artísticos y comunicacionales en la Formación General de Fundamento contribuyen desde su especificidad y, tal como lo establece la Ley Federal de Educación, a la formación de las personas en todas sus dimensiones con vistas al logro de una plena autonomía ejercida en el marco de la responsabilidad ciudadana, del compromiso democrático y del fomento de la cultura del trabajo.

Los contenidos de este capítulo en el Nivel Polimodal profundizarán los correspondientes de la Educación General Básica desarrollando capacidades para la producción, comprensión, reflexión, apreciación y de los valores involucrados en los lenguajes artísticos y comunicacionales. Desde la educación, es necesario introducir una visión amplia de las producciones en diferentes lenguajes, respetando la diversidad de valoraciones estéticas y de sus modelos culturales.

A través de este conjunto de contenidos, los estudiantes del Nivel Polimodal podrán ampliar sus competencias expresiva, comunicativa, comprensiva, crítica, verbal, gestual, corporal, sonora y visual. Al mismo tiempo, utilizar diferentes modos de representación y recorrer los procesos de comunicación en donde se relacionan intelecto, emoción,

Sensación, percepción y dominio técnico les permitirá producir y recibir discursos que integren diferentes lenguajes. El análisis y la apreciación de las manifestaciones artísticas y comunicacionales con apertura a distintas estéticas y desde diferentes ópticas (formales, funcionales, históricas y sociales) contribuirán a la interpretación y el conocimiento de diferentes textos. El uso de las tecnologías de la información y la comunicación proporcionan nuevas formas de acceso y potencian otras ya existentes.

En este nivel, los procesos de producción artística y comunicacional se tornan más complejos particularmente si se los vincula a problemáticas adolescentes como la búsqueda de la identidad personal, de los orígenes, del presente y del futuro, la preocupación por el bien común, los conflictos sociales, el entorno cotidiano, entre otras. También se pone en juego la autoestima, el juicio crítico, la tolerancia al error, en

Relación con las producciones propias y ajenas. En este periodo de búsqueda y cambio, los lenguajes artísticos y comunicacionales, en el marco de la educación integral, se transforman en instrumentos canalizadores de valores, ideas, sentimientos, emociones, afectos e imaginación.

La propuesta de contenidos se plantea en articulación con otras áreas de contenidos. En el marco de cada proyecto educativo institucional, esto posibilitará distintos énfasis y/o formas de integración de lenguajes o elementos de dichos lenguajes.

II. ORGANIZACIÓN DE LOS CBC DE LENGUAJES ARTÍSTICOS Y COMUNICACIONALES PARA LA EDUCACIÓN POLIMODAL

Esta organización está pensada para presentar los CBC y no prescribe una organización curricular para su enseñanza. Los CBC de Lenguajes Artísticos y Comunicacionales para la Educación Polimodal se organizan en los siguientes bloques:

Bloque 1: Arte, comunicación, significación y contextos.

Bloque 2: Lenguajes artísticos y comunicacionales.

Bloque 3: Contenidos procedimentales de los lenguajes artísticos y comunicacionales.

Bloque 4: Contenidos actitudinales.

Respecto de la organización en bloques cabe señalar:

a) Los bloques permiten integraciones e interconexiones.

b) Los bloques 3 (de contenidos procedimentales) y 4 (de contenidos actitudinales) han de vincularse permanentemente con los contenidos de los bloques restantes.

En la caracterización de cada bloque se detalla:

- una síntesis explicativa de los contenidos a desarrollar;
- las expectativas de logros al finalizar la Educación Polimodal
(Este punto se exceptúa en el bloque de contenidos actitudinales);
- Una propuesta de alcance de los contenidos.

III. CARACTERIZACION DE LOS BLOQUES DE LENGUAJES ARTISTICOS Y

COMUNICACIONALES PARA LA EDUCACION POLIMODAL

BLOQUE 1: ARTE, COMUNICACION, SIGNIFICACION Y CONTEXTOS

Síntesis explicativa

Los contenidos del bloque proponen el fortalecimiento de la capacidad de comprensión de las artes y la comunicación, sus significados y funciones según los contextos, teniendo en cuenta que en la producción y comprensión de los textos incide la articulación de los diferentes códigos (verbal, icónico, sonoro). Identificar lenguajes y reconocer roles vinculado con los mismos, en el marco de cada contexto sociocultural, permitirá a los estudiantes problematizar y apreciar los fenómenos artísticos y comunicacionales, advirtiendo especialmente el grado de inserción de los mismos en la vida cotidiana y valorizándolos como elementos constitutivos del patrimonio cultural. Comprender el significado de las producciones (audiovisuales, plásticas, teatrales, musicales u otras) desde el lugar del que las produce y del que las recepciona brindan al joven una mejor posibilidad de comprensión e interpretación del mundo. Reconocer el sentido profundo de las formas en las que se representan ideas, valores, sentimientos y emociones individuales y colectivas permitirá a los/las estudiantes detectar la articulación de dichas producciones con las dimensiones sociales, culturales, históricas, económicas y religiosas del contexto. El análisis sistemático facilitará a los alumnos y las alumnas el acceso permanente a sistemas simbólicos integrados, aplicando instrumentos de análisis que le aseguren amplitud crítica y valoración personal, en su propio entorno y en otros contextos.

Los contenidos de este bloque se incorporarán al desarrollo de cada uno de los lenguajes.

Expectativas de logros

Al finalizar la Educación Polimodal, los estudiantes estarán en condiciones de:

- Analizar las formas de representación en distintos lenguajes

Artísticos y comunicacionales, identificando las cualidades formales y Estéticas de las producciones.

- Relacionar las manifestaciones artísticas y comunicacionales con Sus contextos de producción y recepción.

- Identificar y analizar los elementos participantes en el proceso De comunicación, caracterizando las formas de recepción.

Propuesta de alcance de los contenidos.

CONCEPTUALES

Las formas de representación en distintos contextos. Códigos y sintaxis. Forma, contenido e intencionalidad de los discursos. La expresión, la comunicación y la cualidad estética de las producciones. De la comunicación interpersonal directa a la comunicación mediada de masas. Los procesos de comunicación. Producción mono medial multimedial. Manifestaciones artísticas y productos comunicacionales: contextos de producción y recepción. Significado y sentido. Interacciones con componentes sociales, políticos, económicos, culturales, religiosos. Los aportes de la ciencia y la tecnología. La inserción de códigos y lenguajes en el entorno cotidiano. La ciudad. El urbanismo. Los valores estéticos del entorno urbano.

PROCEDIMENTALES

Análisis y comparación de las producciones artísticas comunicacionales en diferentes contextos.

Identificación de los códigos utilizados en las diferentes Producciones.

Identificación y valoración de los aportes de la ciencia, la tecnología y de los componentes sociales, políticos, económicos, culturales, religiosos en relación con la producción artística y comunicacional.

Individualización y análisis de las producciones artísticas y comunicacionales del entorno cotidiano.

BLOQUE 2: LENGUAJES ARTISTICOS Y COMUNICACIONALES

Síntesis explicativa

La propuesta se orienta a la identificación y selección de elementos de los diferentes lenguajes con vistas a su integración en producciones con distintos alcances y objetivos, mono mediales o multimediales, que permitan su articulación con otros campos del conocimiento y posibiliten su aplicación con fines diversos. (Ej.: fotografía testimonial del patrimonio arquitectónico local, video sobre el ecosistema regional, publicidad grafica para una campana de prevención, entre muchos otros.) Estos contenidos guardan relación con los bloques planteados en los CBC de Educación Artística de la EGB. Con ellos se pretende que los alumnos y las alumnas utilicen los lenguajes aprendidos enfatizando y profundizando las técnicas y los sistemas de producción para la elaboración de textos que les permitan comunicar y expresar, a la vez que favorecen el análisis y fundamentación critica de los procesos de producción, identificando las

Funciones expresiva y comunicativa en cada caso. Axial, en el lenguaje musical, la practica demanda la generación de un circuito desde la audición a la ejecución, desde la producción musical hacia la audición reflexiva y la apreciación estética. Se procurara el

Desarrollo de habilidades de producción y el acceso a la audición comprensiva y critica de estructuras significativas del lenguaje musical, profundizando los logros ya alcanzados, integrando lo sonoro a producciones multimediales.

En el lenguaje plástico se enfatizaran los procesos provenientes de la percepción, la memoria, la experiencia, la imaginación, la fantasía y la creatividad para la producción de imágenes en las que cada uno expresa y comunica de manera personal. Los diferentes procesos de trabajo adquirirán

relevancia desde la doble perspectiva de un realizador que crea mensajes y de un perceptor, interprete activo de los mismos.

El lenguaje teatral se orienta a profundizar el conocimiento de la organización de los elementos y la práctica de la representación escénica organizada. El abordaje del texto dramático se orientará a la comprensión de la complejidad de los signos participantes y de la integralidad de su conjunción para la producción de significados. La resolución de

Situaciones y secuencias dramáticas orientará la elaboración de proyectos participativos de creación colectiva, que integra elementos de diferentes lenguajes...

Utilizar y profundizar lenguajes mono mediales y multimediales (fotografía, video, cine, radio, televisión, prensa gráfica, infografía, publicidad, entre otros) con sus técnicas, soportes y sistemas de producción y reproducción permitirá acceder y aplicar la creación de imágenes a diferentes medios y adecuarlas a diferentes campos de aplicación. Se trata de que los estudiantes reconozcan los elementos de cada lenguaje, su organización e integración con otros, atendiendo a las dimensiones espaciales y temporales que ordenarán el ritmo de sus producciones, reconociendo en los mismos elementos que le confieren significado.

Los contenidos de este bloque contribuirán a que el alumno y la alumna amplíen la competencia comunicativa y la capacidad expresiva y comprensiva de los mensajes verbales y no verbales, y recorra los procesos comunicacionales utilizando de manera integrada los lenguajes, sus técnicas y las tecnologías de diverso tipo, resignificando el entorno cotidiano.

Expectativas de logros

Al finalizar la Educación Polimodal, los estudiantes estarán en

Condiciones de:

- Analizar y elaborar producciones en diferentes lenguajes, considerando sus elementos constitutivos y las variables temporales, espaciales y contextuales.
- Experimentar con uno o varios lenguajes mediante procedimientos propios de un dominio empírico que incluyan el uso de materiales, técnicas, soportes y recursos, para el desarrollo de competencias expresivo-comunicativas.
- Combinar los diferentes recursos expresivos, verbales y no verbales, en producciones artísticas y comunicacionales que contemplen las necesidades e intenciones, individuales y grupales.
- Desarrollar competencias receptivo-críticas que permitan acceder a los diferentes lenguajes mediante el análisis de los componentes estructurales.

Propuesta de alcance de los contenidos

CONCEPTUALES

El sonido y el lenguaje musical: Ritmo. Melodía. Armonía. Organización formal. Organización textural. La voz y otras fuentes sonoras: criterios clasificatorios. Fases del proceso de producción sonora. Formas y estilos. La imagen visual y el lenguaje plástico. Materiales. Herramientas, soportes y técnicas. Recursos técnicos. Fases del proceso de

Realización. Funciones de la imagen. Tipos de imágenes. Valor simbólico del lenguaje visual. Contenido, forma e intencionalidad. Situación dramática y lenguaje teatral. Sujeto y personaje. Objetivos. Acciones. Interacción de los personajes. Estructura

Dramática. Argumento y tema. Desarrollo del conflicto. Progresión dramática. Fases del proceso de realización. Géneros y estilos. Lenguajes mono mediales

y multimediales: fotografía, video, cine, televisión, radio, prensa gráfica, infografía, publicidad, entre

Otros. La imagen fija y la imagen en movimiento. Construcción de imagen: encuadre, iluminación, efectos visuales. Técnicas y funciones de los diferentes lenguajes. Diseño, informática e información. Técnicas de registro, de producción y reproducción

(Laboratorio). Fases del proceso de realización. Las audiencias. Procesos de recepción. Significados, mediaciones y resignificaciones. La producción integral: Etapas del proceso. Materiales, herramientas, recursos, soportes tecnológicos y técnicas. Producción por lenguaje y por integración de lenguajes. Producción individual y colectiva. Planificación de la producción: recursos humanos y técnicos. Roles y funciones. Destinatarios.

PROCEDIMENTALES

Análisis, utilización e integración de los elementos y recursos de los diferentes lenguajes.

Producción de acuerdo a objetivos, recursos y destinatarios.

Producción en interacción con otros lenguajes.

Selección, organización y producción de recursos técnicos combinados para el desarrollo de proyectos de creaciones individuales y colectivas.

Planificación de las fases del proceso de realización.

Lectura de imágenes, reconocimiento de las funciones y análisis crítico de la propia producción y de otras.

BLOQUE 3: CONTENIDOS PROCEDIMENTALES DE LOS LENGUAJES ARTÍSTICOS Y COMUNICACIONALES

Síntesis explicativa

Los contenidos procedimentales previstos para este capítulo propician el trabajo expresivo/comunicativo individual y grupal, a través de la utilización creativa, reflexiva y crítica de los lenguajes artísticos y comunicacionales. Se han seleccionado procedimientos generales comunes a los mismos, sin desconocer la especificidad de cada lenguaje. Su tratamiento, supone una articulación con los contenidos conceptuales y actitudinales.

Se han seleccionado los siguientes contenidos procedimentales:

La búsqueda, selección y tratamiento de información.

Estos procedimientos desarrollan habilidades para buscar y seleccionar información pertinente y para utilizarla consciente y voluntariamente con finalidades expresivas y comunicativas. Por otra parte, posibilitarán la identificación de fuentes de información diversas que amplíen las formas de acceso a la misma.

La exploración y la experimentación

La exploración y experimentación con materiales, técnicas, recursos y soportes variados permitirán el desarrollo de la capacidad creadora, la selección de materiales y recursos con adecuación a cada situación y al proyecto de trabajo, ampliándose al mismo tiempo la capacidad de resolución de problemas, canalizando las búsquedas personales del adolescente y ofreciendo la posibilidad de improvisar, recrear y /o

Imitar modelos precedentes.

La producción integral

Los procesos de producción integran un conjunto de procedimientos que incluyen el diseño de proyectos, la selección de recursos humanos y materiales

y la realización que adquiere diferentes modalidades según sea por lenguaje o por integración de los mismos.

Interpretación, recepción y evaluación

Estos procedimientos posibilitarán el análisis sistemático de las propias producciones y de otros autores y contextos. Incluyen el reconocimiento de las distintas formas de recepción y evaluación, según el rol desempeñado: el de productor, creador o espectador. Dichos procedimientos contribuirán a ampliar las posibilidades de valoración estética, de acuerdo al contexto.

Expectativas de logros

Al finalizar la Educación Polimodal, los estudiantes estarán en

Condiciones de:

- Acceder, seleccionar y utilizar información pertinente.
- Diseñar y ejecutar proyectos de producción artística y Comunicacional.
- Interpretar modos de representación de sus pares y de las manifestaciones artísticas y comunicacionales propias de su contexto de pertenencia y de otros.
- Apreciar críticamente las formas de representación de producciones artísticas y comunicacionales de contextos más lejanos en tiempo y espacio, con una visión amplia y pluralista.

Propuesta de alcances de los contenidos

Utilización pertinente de la información.

Interpretación de las producciones propias, de los pares y de distintos autores, en diferentes estilos y épocas.

Exploración utilizando elementos de los diferentes lenguajes artísticos y comunicacionales.

Experimentación, organización y ejecución de las distintas opciones que ofrecen los lenguajes artísticos y comunicacionales y realización de proyectos de producción y selección.

Evaluación de la pertinencia de los medios y recursos utilizados para la producción en relación con la intención comunicativa.

BLOQUE 4: CONTENIDOS ACTITUDINALES GENERALES

Los contenidos actitudinales presentados en este bloque suponen, focalizan y amplían los Contenidos Actitudinales Generales para la Educación Polimodal, y deben ser considerados conjuntamente con los mismos.

Estos contenidos actitudinales no están separados de los contenidos conceptuales y procedimentales presentados en los bloques anteriores, sino que son transversales a todos ellos.

Las actitudes seleccionadas han sido reunidas en cuatro grupos que remiten a la promoción de actitudes que hacen al desarrollo personal, socio comunitario, del conocimiento científico tecnológico y de la comunicación y la expresión de todos los y las estudiantes de la Educación Polimodal.

En este bloque se enuncian un conjunto de contenidos actitudinales, que conforman lo que podría denominarse una "actitud estética" y comunicativa frente a la vida. Describen las actitudes frente al conocimiento producido y a su proceso de producción que se espera que las alumnas y los alumnos construyan en el contexto escolar. A estos contenidos actitudinales, se los ha organizado de acuerdo con los siguientes ámbitos de competencia:

Desarrollo personal

Cooperación en la conformación de espacios creativos de expresión y comunicación.

Flexibilidad y respeto por las producciones diferentes.
 Valoración crítica y fundada de sus propios productos y los de sus pares.
 Interés por la producción artística y comunicacional del entorno cotidiano.
 Disfrute de las manifestaciones artísticas y de su realización.
 Desarrollo socio comunitario
 Valoración de los productos y manifestaciones artísticas como expresión del patrimonio artístico común.
 Valoración de los productos y manifestaciones artísticas representativas de otros grupos y pueblos.
 Compromiso con la preservación del patrimonio cultural.
 Disposición a participar cooperativa y solidariamente en proyectos grupales, institucionales y comunitarios.
 Valoración de las producciones como producto del esfuerzo de todo un equipo.
 Desarrollo del conocimiento científico-tecnológico
 Valoración crítica de los recursos tecnológicos y de los aportes científicos al campo de la producción artística y comunicacional.
 Aprecio por el rigor del pensamiento, la indagación y el análisis de las manifestaciones artísticas y comunicacionales y sus relaciones con otras formas de producción humana.
 Desarrollo de la comunicación y la expresión
 Respeto por sus propias posibilidades expresivas y comunicativas.
 Disposición abierta y receptiva ante situaciones nuevas y adaptación al cambio.
 Valoración de los lenguajes artísticos como vías de expresión y Comunicación.
 Promoción de formas armónicas de integración con otros lenguajes de expresión: teatrales, visuales, plásticos, acústicos y musicales.
 Aprecio por las manifestaciones estéticas como expresión de las dimensiones fundamentales de las personas y los pueblos.
 Sensibilidad hacia los mecanismos expresivos de los distintos Códigos existentes.
 Valoración de los productos y manifestaciones artísticas y comunicacionales como Bías de comunicación e intercambio entre culturas.
 Actitud crítica frente a los mensajes de los medios de comunicación social.

IV. DOCUMENTACION DE BASE

Republica Argentina, Ley Federal de Educación N 24.195.
 Consejo Federal de Cultura y Educación de la Republica Argentina, Recomendación N 26/92, noviembre de 1992.
 Consejo Federal de Cultura y Educación de la Republica Argentina, "Orientaciones Generales para Acordar Contenidos Básicos Comunes" (Documentos para la Concertación, Serie A, N 6), diciembre de 1993.
 Consejo Federal de Cultura y Educación de la Republica Argentina, "Propuesta Metodológica y Orientaciones Generales para Acordar Contenidos Básicos Comunes" (Documentos para la Concertación, Serie A, No. 7), Diciembre de 1993.
 Diseños Curriculares Provinciales y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.
 FREGA, Ana Lucia, "Propuesta de CBC para Música", Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1994.
 TAPIA DE OSORIO, Gloria H., "Propuesta de CBC para Educación Plástica",

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1994.

VEGA, Roberto, "Propuesta de CBC para Teatro", Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1994.

.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN
CONTENIDOS BASICOS ORIENTADOS
PARA LA EDUCACION POLIMODAL
COMUNICACIÓN, ARTES Y DISEÑO
NOVIEMBRE 1996
REPUBLICA ARGENTINA
CONTENIDOS BASICOS ORIENTADOS

Antes de leer los Contenidos Básicos Orientados de cada modalidad que se exponen a continuación, se recomienda leer los Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal, sin los cuales no es posible comprender el sentido integral de las modalidades.

I. INTRODUCCION A LOS CBO de la Modalidad Comunicación, Artes y Diseño

Los Contenidos Básicos Orientados (CBO) de la presente Modalidad focalizan los campos de la comunicación y las artes y sus interacciones, concebidos como una red de múltiples lenguajes, como una trama en la que estos se perfilan con características propias, se desarrollan con aportes mutuos y con el concurso de conocimientos científicos y tecnológicos, es decir, como un conjunto interrelacionado de códigos de significación, históricamente contruidos y compartidos, que hacen posible la expresión,

La comunicación y la interacción. Estos contenidos se organizan alrededor de imágenes, lenguajes y contextos que interactúan permanentemente en el marco de la cultura. Al respecto, se focalizan los modos en que cada contexto, espacio-temporalmente definido, ha construido sus imágenes -construcciones compartidas del pensar, el hacer y el sentir-, teniendo en cuenta los códigos y lenguajes utilizados y los conceptos y categorías que sustentan la producción, a la vez que se introduce el vocabulario técnico propio de estos campos (capítulo 1). La producción de imágenes requiere, además, la inclusión de contenidos referidos a materiales, soportes, recursos, técnicas, herramientas y tecnologías de diverso tipo, como instrumentos que viabilizan la producción, en estrecha relación con el propio entorno y con el contexto contemporáneo en general. Este capítulo plantea procedimientos a ser aplicados con sentido transversal a todos los demás CBO, susceptibles de ser reorganizados de acuerdo a cada proyecto jurisdiccional y/o institucional. (Capítulo 2)

La propuesta incluye la vinculación de las artes y la comunicación con otros campos del conocimiento y su interacción en la comunidad, en contacto con problemáticas sociales de diverso tipo. De este modo se establecen relaciones entre artes, comunicación, organizaciones comunitarias, trabajo, salud, naturaleza e industria cultural, referidas al mundo de los adolescentes y la realidad en general que, en tanto compleja, exige participación compartida, responsable e innovadora (capítulo 3).

II. PROPUESTA DE ORGANIZACION DE LOS CBO DE "COMUNICACION, ARTES Y DISEÑO"

La estructura de los CBO es la que se ha considerado mas adecuada para la presentación de este documento, pero no prescribe una organización similar para elaborar los diseños curriculares jurisdiccionales.

Los CBO propuestos para la Modalidad "Comunicación, Artes y Diseño" se organizan en los siguientes capítulos y bloques:

CAPITULO 1: LENGUAJES Y CAMBIOS CULTURALES

Bloque 1: Comunicación, Artes y Cultura.

Bloque 2: Imágenes y contextos.

Bloque 3: Los lenguajes.

CAPITULO 2: MATERIALES, SOPORTES, RECURSOS Y TECNOLOGIAS DE LAS IMAGENES

Bloque 1: Materiales, soportes y técnicas del texto verbal.

Bloque 2: Materiales, soportes, técnicas y recursos de las imágenes fijas y en movimiento.

Bloque 3: Diseño

Bloque 4: Proyectos de producción y gestión en Comunicación, Artes y Diseño.

CAPITULO 3: Comunicación, ARTES, REALIDAD Y COMPLEJIDAD

Opciones:

- 1) Comunicación, Artes y comunidad.
- 2) Comunicación, Artes e industria cultural.
- 3) Artes, comunicación, salud y naturaleza.
- 4) Cultura global: lenguajes y comunicación

Cada capítulo contiene una caracterización y el enunciado de sus bloques u opciones

En cada bloque se detalla:

- Una síntesis explicativa de los contenidos.
- Expectativas de logros al finalizar la Educación Polimodal.
- Una propuesta de alcance de contenidos.

III. PROPUESTA DE CARACTERIZACION DE LOS CAPITULOS Y BLOQUES DE LOS CBO DE LA MODALIDAD "COMUNICACION, ARTES Y DISEÑO"

CAPITULO 1: LENGUAJES Y CAMBIOS CULTURALES

Este capítulo presenta contenidos conceptuales y procedimentales relacionados con los campos del saber propios de la formación orientada. Los contenidos profundizan, contextualizan y especifican los Contenidos Básicos Comunes de acuerdo a los campos de la orientación. Los contenidos de este capítulo proponen a los estudiantes un conjunto de saberes que les posibilitaran una aproximación a la realidad desde la perspectiva de las artes y la comunicación, reconociendo los códigos y lenguajes utilizados en las diferentes formas de expresión y comunicación, en cada contexto espacio- temporal y en el amplio marco de la cultura. La indagación de los procesos que han tenido lugar en cada caso les permitirá advertir, al mismo tiempo, cambios y permanencias, tradiciones y rupturas. Dicha indagación facilita también, el análisis de cada comunidad, como una compleja trama, que da respuesta a múltiples demandas a trabes de obras de muy diverso tipo. Ellas, en su conjunto, permiten reconstruir la "imagen" de dicha comunidad, en un espacio y un tiempo determinados, producida a partir de los elementos de uno o varios lenguajes y sustentada en distintas categorías estéticas. Es propósito de este capítulo ofrecer, a alumnos y alumnas, un amplio espectro de lenguajes, imágenes y

contextos que supere lo unidireccional, y proponga una visión sincrónica de diferentes producciones axial como su análisis crítico, lo que permitirá a los estudiantes identificar la simultaneidad de las distintas manifestaciones, que expresan y comunican el universo multidimensional de cada momento histórico. Esta visión global permitirá resignificar su realidad, atendiendo a los procesos de creación y recepción, en una relación de diálogo con el entorno, cuya dinámica es producto de la acción de "otros" y, particularmente, de la de ellos mismos, en tanto agentes de cambio positivo. El adolescente (perceptor/emisor), actor en el marco de su cultura, vera desarrollar en el su capacidad para decodificar y crear imágenes, según códigos y lenguajes diversos. De este modo, estará en condiciones de abordar el análisis de otros contextos, diferentes en tiempos y lugares, individualizando los factores que han participado en la construcción de otras imágenes.

BLOQUE 1: COMUNICACION, ARTES Y CULTURA

Síntesis explicativa

Este bloque presenta un conjunto de contenidos que posibilitaran a alumnos y alumnas una aproximación a la cultura, a sus dimensiones y factores constitutivos. En el marco de la dinámica cultural podrán reconocer la inserción de las artes y la comunicación, sus relaciones y vinculaciones. Los contenidos del bloque focalizan el ámbito en el que interactúan artes y comunicación, atendiendo a un fenómeno significativo de esta segunda mitad del siglo XX: la interacción acentuada de Ciencia, Artes y Tecnología. Se propone a los estudiantes, establecer las vinculaciones existentes entre lo comunicacional y lo artístico, en tanto los medios, en su desarrollo, se fueron apropiando de géneros, formatos, lenguajes y temas antes privativos de las manifestaciones artísticas, para construir nuevas formas de comunicación. Este conjunto complejo de interacciones requiere, un abordaje múltiple desde la teoría del arte, la teoría de la imagen, los estudios culturales, la sociología, la economía, la teoría de la comunicación y la tecnología, entre otros. Los estudiantes comprenderán el alcance y complementariedad de los distintitos enfoques incorporando una dinámica transdisciplinaria. Al mismo tiempo, les permitirá adoptar una actitud crítica, y fundamentar sus elecciones entre los diversos productos de la comunicación y de las artes. Los alumnos y las alumnas podrán desarrollar y aplicar conceptos tales como multidimensionalidad, inestabilidad, incertidumbre y cambio, sociedad y cultura de masas, globalidad y diversidad cultural, vinculándolos con los distintos modos de ser, y hacer del hombre y la mujer contemporáneos, en relación con los desarrollos políticos,

Económicos, culturales, éticos y estéticos, en el contexto de Argentina, America y el mundo. Esta conceptualización en el contexto de la cultura, la comunicación y las artes aproximara a los jóvenes a nuevas nociones de espacio y tiempo, advirtiendo cambios espaciales, reconociendo nuevos espacios públicos y privados, axial como un enfoque de la temporalidad, en la que el tiempo extendido se transforma en tiempo intensivo. Estos contenidos posibilitaran a alumnos y alumnas reconocerse como audiencia, identificar las mediaciones que se producen en el proceso de recepción y conceptualizar: objetividad, subjetividad, consumo, opinión, crítica, visualización e híper visualización, entre otras cuestiones vinculadas al posicionamiento de la audiencia y a su incidencia en las formas de apreciación y en la construcción de la opinión publica. Por otra parte, en el marco de la democracia, este análisis

facilitara la vinculación entre el rol de las audiencias y la formación e información del ciudadano.

Expectativas de logros

Al finalizar la Educación Polimodal, los estudiantes estarán en

Condiciones de:

- Analizar el contexto cultural desde una perspectiva comunicacional y artística.
- Leer crítica y reflexivamente los mensajes (verbales y no verbales) de los medios masivos de comunicación.
- Abordar el objeto de análisis desde múltiples perspectivas disciplinares.
- Diseñar proyectos comunitarios simples vinculados con los medios masivos de comunicación y las audiencias.
- Comprender las vinculaciones entre audiencias, opinión pública y democracia.
- Planificar la tarea en forma personal y grupal, evaluando recursos materiales y humanos.

Propuesta de alcance de los contenidos

CONCEPTUALES

Comunicación, Artes y Cultura: La Cultura, estructura y dinámica. La cultura como escenario de las Artes y la Comunicación. Comunicación y Cultura: teorías de la comunicación. Medios y cultura de masas. El proceso comunicacional. Mensajes. Tipos y estilos comunicacionales. Comunicación interpersonal, institucional y masiva. Artes, cultura y medios: artes y cultura de masas. Medios y arte popular. Lenguajes artísticos y lenguajes mediáticos: préstamos, vinculaciones y diferencias. Formatos y géneros: prensa, publicidad, televisión, radio, cine, video, ordenadores, redes, multimedios e hiper medios. La cultura mediatizada. Medios de comunicación y diversidad cultural. Imagen y visibilidad cultural. Medios, comunicación, espacio y tiempo: origen y desarrollo de los medios masivos de comunicación. Globalización de la información. La

Audiencia mundial. Producción y manipulación de los mensajes. Medios, comunicación y democracia. Los medios en Argentina y en otros espacios. Las audiencias: teorías de la recepción. Las mediaciones. El producto audiencia. Posicionamiento de la audiencia. Medios y audiencia joven. Democracia, ciudadanos y medios.

PROCEDIMENTALES

Relevamiento del entorno desde la perspectiva de las artes y la Comunicación.

Reflexión y crítica frente a mensajes (verbales y no verbales) mediatizados.

Planificación de acciones que vinculen cultura, artes y comunicación.

Experimentación con diferentes productos comunicacionales y artísticos, analizando el impacto en la comunidad.

BLOQUE 2: IMAGENES Y CONTEXTOS

Síntesis explicativa

Este bloque presenta una visión sincrónica de las manifestaciones artísticas y comunicacionales, en distintos espacios y tiempos, comprendidas en su complejidad y analizadas desde sus propias lógicas. El estudio global de cada periodo permitirá a los alumnos y las alumnas reconstruir las imágenes en los distintos contextos. La imagen se plantea, en un sentido amplio, como: integración de elementos objetivos y subjetivos; síntesis de una particular

realidad contextual; testimonio e invención; representación y expresión personal y colectiva; comunicación de modos de ser y hacer, de cada contexto. Este concepto amplio de imagen permitirá a los estudiantes superar la identificación imagen-ícono. Los contenidos de este bloque ofrecen a alumnos y alumnas, la posibilidad de familiarizarse con ciertos conceptos y categorías estéticas, redefiniéndolos y aplicándolos, a cada realidad sociocultural. Al mismo tiempo incluye un conjunto de nociones vinculadas a la producción artística y comunicacional y a su vocabulario técnico. Se proponen tres nociones vertebradas en relación a la producción expresivo-comunicacional. Son ellas rol, espacio y tiempo que serán analizadas en cada contexto. Partiendo del Ciclo Contemporáneo, en este bloque, se profundiza el conocimiento y se amplían las posibilidades de reflexión en torno a procesos socioculturales y expresivos- comunicacionales, originados a fines del siglo XVIII, que resultan clave, para construir la imagen de lo contemporáneo. A través de su análisis, los alumnos y alumnas podrán advertir la interacción acelerada de artes, ciencia y tecnología como generadora de cambios en las nociones de especialidad y temporalidad, en un proceso que comienza a plantearse en la segunda mitad del siglo XIX, y que acrecienta sus ritmos hasta hoy. Se procura que los estudiantes perciban los cambios estéticos y reflexionen acerca de las nuevas formas que se consagran, de las nuevas propuestas en el hacer, en la construcción de la imagen y en lo que ella expresa o comunica, axiales como en su recepción. También que individualicen el aporte de tradiciones y vanguardias axial como las experiencias con nuevos materiales, convencionales y no convencionales, que posibilitan la creación de nuevos universos. En este bloque se propone, también, el análisis de la imagen en otros espacios y tiempos. Estos contenidos tienen un carácter opcional, de modo que podrán ser seleccionados, partiendo de la contemporaneidad y con sentido referencial, de acuerdo con la organización curricular que se adopte, evitando la linealidad de la historia del arte convencional.

Expectativas de logros

Al finalizar la Educación Polimodal, los estudiantes estarán en

Condiciones de:

- Aplicar, en contextos concretos, los conceptos y categorías estéticas que permiten vincular manifestaciones artísticas y comunicacionales, personas y valores, con los procesos culturales de cada época.
- Reconocer la historicidad de las nociones planteadas y sus cambios según el contexto.
- Familiarizarse con el vocabulario técnico propio de los campos de las artes y la comunicación.
- Reconocer los actores y las variables fundamentales que definen cada época.
- Reconstruir la imagen, en el marco de su contexto sociopolítico, histórico, religioso y cultural identificando procesos de cambio y continuidad.
- Vincular contextos, lenguajes e imágenes como formas de expresión y comunicación.

Propuesta de alcance de los contenidos

CONCEPTUALES

Conceptos y categorías estéticas: su historicidad. Las nociones fundantes: roles, espacio y tiempo. La imagen en la contemporaneidad Las nuevas nociones de especialidad y temporalidad. Procesos de cambio. Diversidad, multiculturalidad y globalidad. Vinculaciones entre arte, ciencia y tecnología.

Relación entre artes y medios masivos de comunicación. Tradición, vanguardia y transvanguardia. Modernidad y posmodernidad. Las estéticas contemporáneas. Coleccionismo y Museo. Formas de preservación del patrimonio cultural universal. Los lenguajes y sus imágenes en los diversos contextos. Las artes en el contexto americano y argentino. Propuesta de contenidos optativos con carácter referencial: Imagen y modernidad La dimensión espacial entre los siglos XV y XVIII: el mundo y la ciudad. La dimensión humana y sus imágenes. Sociedad, autores y mecenas. La figura del "genio". La producción personal y colectiva. El coleccionismo. Las nuevas relaciones entre arte, ciencia y tecnología. Los lenguajes y sus imágenes en los diversos contextos. El mundo medieval y sus imágenes Los reinos y el sistema feudal. Espacios y tiempos medievales. El castillo, la catedral y el monasterio: creencias, lenguajes e imágenes. El campesino y sus formas de expresión y comunicación. El taller y el trabajo artístico. Las guildas. La producción colectiva.

Las imágenes en la Antigüedad Las civilizaciones y sus ciudades. Espacios y tiempos. Relaciones entre el saber y el hacer. Formas de expresión y comunicación. Los lenguajes y sus imágenes. Las formas de producción artística en los distintos contextos. Sus vinculaciones con las particularidades sociopolíticas, económicas y culturales. Las imágenes de la Prehistoria El descubrimiento de los códigos. La creación de los lenguajes. Las formas de expresión y comunicación. La intencionalidad de los mensajes: emisores y receptores.

PROCEDIMENTALES

Planificación de la indagación en sus diversas formas.

Comparación de los datos que aporta la investigación de cada contexto y sus imágenes.

Utilización de fuentes verbales y no verbales, propias de cada periodo estudiado.

Observación, comparación y clasificación de imágenes de acuerdo con sus características.

Técnicas de deconstrucción y construcción compartida de imágenes de distintos tiempos y lugares estudiados, estableciendo las vinculaciones existentes entre contextos, imágenes y lenguajes.

BLOQUE 3: LOS LENGUAJES

Síntesis explicativa

Este bloque focaliza el análisis de los lenguajes, en tanto cada uno de ellos, desde su origen, jerarquiza ciertos elementos, plantea diversas funciones, genera cambios y establece relaciones con otros; proponiendo un modo particular de construir imágenes. Analizar un lenguaje supone, además, inferir la intencionalidad comunicativa sustentada en factores socioculturales y técnico-procedimentales facilitadores de la individualización de creadores, producciones. La comparación de lenguajes ofrecerá, a su vez, una visión de los estilos en tanto dichas obras presentan rasgos que las conectan con otras, al mismo tiempo que las diferencian de las que las anteceden y/o suceden.

Dicho análisis permitirá, a alumnas y alumnos, conocer los lenguajes como

Descriptores de las interacciones con la realidad que contribuyen a

Co-crear; a la vez que los pone en contacto con su diversidad, agrupándolos de acuerdo a códigos y subcódigos, y diferenciándolos según sus elementos, características, géneros y temas. Por otra parte, esta visión intentara dar

respuesta al porque de la persistencia de algunos lenguajes en contraposición a la vida reducida de otros y explicara desapariciones e irrupciones. Se posibilitara a los estudiantes penetrar en el universo de imágenes cotidianas, en las que se integran elementos expresivos, plásticos, sonoros, dramáticos, comunicacionales, que requieren diferentes modos de producción, recepción y recodificación. Axial también podrán incorporar conceptos, como el de audiovisión, en tanto modelo transensorial, en el que lo visto y lo oído conforman un todo diferente al de cada uno en forma aislada. Esto permitirá capitalizar y ampliar el conocimiento previo que los jóvenes aportan, favoreciendo el desarrollo de procesos de deconstrucción y análisis crítico de la realidad cotidiana. El ordenamiento de los contenidos del bloque no supone clasificación, sino sistematización a los efectos de esta presentación. La misma, parte del concepto de código como "sistema modelizador primario", diferenciando lo verbal y lo no verbal, a partir de lo cual se reagrupan los lenguajes. Expectativas de logros

Al finalizar la Educación Polimodal, los estudiantes estarán en Condiciones de:

- Caracterizar cada lenguaje en su especificidad expresivo- comunicativa y decodificar sus mensajes.
- Seleccionar y utilizar diferentes lenguajes, de acuerdo con determinados propósitos expresivo-comunicativos.
- Identificar los aspectos que inciden en su selección.
- Comprender el desarrollo de los diferentes lenguajes interpretando las innovaciones estilísticas

Propuesta de alcance de los contenidos

CONCEPTUALES

Nota: En cada lenguaje se considerara: Análisis de la construcción de imágenes. Elementos y características, estilos, géneros y temas, influencias reciprocas con otros lenguajes. Aportes de la ciencia y la tecnología. El código verbal: la literatura. La literatura y la imagen literaria. Lo literario en el teatro, el cine, el video, la radio, la televisión, la publicidad, entre otros. La literatura en el ámbito local, regional y nacional. La infografía: texto e imagen en la prensa grafica. El código no verbal y sus lenguajes: de la imagen manual a la imagen electrónica. El lenguaje del cuerpo y sus múltiples interacciones: danza, teatro y expresión corporal. La imagen corporal. La escenografía, la luminotecnia, la coreografía, el vestuario. Los lenguajes visuales: dibujo, pintura, escultura, arquitectura, grabado, cerámica, orfebrería, mueble, atuendo, fotografía, Tomic. Fundamentos del diseño. La imagen visual. Los lenguajes sonoros: la música, la radio. La imagen sonora. La música vocal e instrumental. Los instrumentos musicales, convencionales y no convencionales. Los lenguajes audiovisuales: cine, video, televisión, multimedia. La imagen audiovisual. La integración sonido, palabra e imagen en movimiento. El concepto de audiovisión. Los lenguajes audiovisuales y los Medios masivos. La imagen electrónica: el video clip y el video juego.

PROCEDIMENTALES

Observación de las particularidades de los diferentes códigos y lenguajes.

Experimentación con distintos lenguajes o combinación de ellos.

Producción de imágenes de diverso tipo con distintos lenguajes o combinación de ellos.

Composición de imágenes con distintas intenciones

expresivo-comunicativas.

CAPITULO 2: MATERIALES, SOPORTES, RECURSOS Y TECNOLOGIAS DE LAS IMAGENES

Este segundo capítulo corresponde a los procedimientos, técnicas, métodos, utilización de materiales y recursos propios de los campos de la formación orientada, y presenta los procedimientos necesarios para la realización de proyectos de producción y gestión en comunicación, artes y/o diseño.

Los contenidos seleccionados para este capítulo ofrecen a los estudiantes un conjunto de saberes que les permitirán analizar, seleccionar y utilizar distintos materiales, soportes, recursos, técnicas y tecnologías de las imágenes a la vez que les facilitaran la comprensión de los mensajes contruidos, a partir de dichos elementos. Desde el objeto cotidiano a la obra de arte, los alumnos y las alumnas podrán analizar el espacio de convergencia que promueven artes, ciencia y tecnología en la realidad, proponiendo una siempre renovada imagen-objeto que requiere nuevos modos de hacer y percibir. Los estudiantes podrán comprender el aporte de los avances tecnológicos en relación con las formas de producción, reproducción, difusión y propagación de imágenes de muy diverso tipo. Estos contenidos les acercaran, además, a un universo de creación en el que visualcitas, diseñadores, músicos, pintores, realizadores audiovisuales y otros,

Experimentan nuevas formas de expresión y comunicación icónica y verbal, Con esos instrumentos tecnológicos. Estos contenidos permitirán a alumnos y alumnas probar, ensayar y experimentar con materiales y técnicas diversas, incluyendo aquellos propios de su entorno cotidiano, poniendo en juego, valores éticos vinculados al alcance de la utilización de los mismos. El mensaje contruido con diferentes diseños, soportes, materiales y técnicas, adquiere cuerpo y una textura concreta, a partir de lo cual es posible evaluar diferencias, señalando la pertinencia de la elección según intencionalidad y destinatario.

BLOQUE 1: MATERIALES, SOPORTES Y TECNICAS DEL TEXTO VERBAL

Síntesis explicativa

Los contenidos de este bloque se centran en la utilización de la palabra y el texto como materiales del código verbal, en la propia lengua y en otras, axial como en los diferentes soportes convencionales y tecnológicos, en los que se presentan los textos verbales, según necesidades expresivas y/o comunicativas. Se plantea el análisis de las relaciones entre lo verbal y lo no verbal: el texto como imagen y la imagen como texto, definiendo las distintas funciones que cumple el texto verbal, individualizando texto, contexto,

Para texto e hipertexto. Se abordara la producción textual como parte de la no verbal, en los diferentes momentos de PRE-producción, como los guiones técnicos, narrativos, dramáticos, en el caso de realizaciones vinculadas con el teatro, la radio, el video u otras. Otro aspecto a considerar es el relativo a la presencia de textos en lenguas extranjeras en los diferentes discursos, en la lengua oral o escrita de uso cotidiano. En este caso, se viabiliza un análisis que tenga en cuenta texto y contexto, soporte y función expresivo-comunicativa. Los contenidos de este bloque, centrados en el código verbal, permitirán desarrollar en los alumnos y las alumnas una competencia expresivo-comunicativa que los habilite para producir mensajes propios operando con materiales, recursos, técnicas y soportes tecnológicos de variadas

características. Esto les posibilitará, a la vez, decodificar críticamente aquellos mensajes que su propio entorno les ofrece.

Expectativas de logros

Al finalizar la Educación Polimodal, los estudiantes estarán en

Condiciones de:

- Definir posibilidades y limitaciones del código verbal a partir de la lectura crítica y reflexiva de textos en diferentes soportes.
- Seleccionar elementos del código verbal de acuerdo con diversos propósitos expresivo-comunicativos.
- Utilizar y transformar elementos, recursos y soportes con fines creativos.
- Desarrollar y ampliar la competencia expresivo-comunicativa.

Propuesta de alcance de los contenidos

CONCEPTUALES

La palabra y el texto verbal. Texto y gestualidad. Oralidad y

Escritura. El texto en lengua extranjera: su presencia en distintos textos, contextos y soportes. Lo verbal y lo no verbal: sus relaciones. El texto como imagen y la imagen como texto. Funciones del texto verbal en relación con la imagen: de anclaje, de relevo, de resignificación. Texto y contexto. Para texto e hipertexto. Texto verbal en contexto no verbal. El texto como información. El texto como "ruido". El guión: Diferentes tipos: técnico, narrativo, dramático y cinematográfico. Tipos de texto según soporte: sonoro, visual, audiovisual, informático. El texto verbal y las audiencias. Los destinatarios. Las mediaciones. Lo expresivo-comunicativo como forma de manipulación. La imagen verbal. Elementos y características. Formas de construcción de la imagen verbal. Recursos y soportes. Lectura crítica.

PROCEDIMENTALES

Recodificación de textos verbales de diverso tipo.

Producción de textos verbales con distintas funciones y en relación con producciones no verbales.

Planificación y producción de guiones de distinto tipo y función.

Diseño de textos verbales de acuerdo a soporte e intencionalidad.

BLOQUE 2: MATERIALES, SOPORTES, TÉCNICAS Y RECURSOS DE LAS IMÁGENES FIJAS Y EN MOVIMIENTO

Síntesis explicativa

Este bloque plantea contenidos relativos a los materiales, soportes y técnicas que comprometen todo tipo de realización que utilice el código no verbal: visual, sonoro o audiovisual. Los contenidos seleccionados para este bloque proporcionarán a alumnos y alumnas, saberes instrumentales que los habiliten para operar con lo visual, y penetrar el universo de las imágenes sonoras y audiovisuales, atendiendo el desarrollo y expansión de la tecnología. Se incluyen, también, las nuevas condiciones de producción, registro y

Reproducción, y sus formas de presentación como modificadora de la

Esencia misma del arte, del objeto artístico y de su apreciación. Se propone advertir la incidencia de las tecnologías audiovisuales en la música, la danza, el cine, la pintura, el libro, la publicidad o el teatro a la vez que se analiza un universo con nuevas nociones de tiempo y espacio, y también con nuevas fronteras entre lo próximo y lo lejano, lo individual y colectivo, lo público y lo privado. Los contenidos de este bloque ofrecen a los estudiantes la posibilidad de decodificar los mensajes que reciben y de operar con materiales, soportes y tecnologías propias de los lenguajes visuales y audiovisuales sonoros, haciendo

un uso reflexivo de los mismos, analizando sus alcances y limitaciones, evaluando el impacto de estas tecnologías en la cultura contemporánea y, en particular, en su cotidianeidad. También se analizará la interactividad como proceso que cambia las relaciones constitutivas de la imagen clásica con lo real obligado a revisar la problemática de la representación.

Estos contenidos favorecerán en los alumnos y las alumnas la superación de una relación acrítica con el entorno, reflexionando acerca del mundo de imágenes que "consumen". Asimismo les permitirá operar con diversos soportes tecnológicos, estimulando actitudes de permanente búsqueda e indagación para que ellos puedan descubrir nuevas posibilidades de aplicación actual y futura.

Expectativas de logros

Al finalizar la Educación Polimodal, los estudiantes estarán en

Condiciones de:

- Conocer las posibilidades y limitaciones de las tecnologías en la creación de imágenes visuales, sonoras y audiovisuales.
- Analizar y seleccionar materiales, soportes y técnicas de los lenguajes visuales y audiovisuales de acuerdo a intencionalidad.
- Investigar las posibilidades actuales y capitalizar las posibilidades futuras de aplicación de las tecnologías.
- Utilizar y transformar materiales, soportes y técnicas con propósitos creativos.
- Operar con diferentes soportes tecnológicos en función de diversos propósitos expresivo-comunicativos.
- Evaluar el impacto de estas tecnologías en la cultura contemporánea y en la cotidianeidad, en particular.

Propuesta de alcance de los contenidos

CONCEPTUALES

Materiales, Soportes, Técnicas y Recursos: sus definiciones. Distintos tipos de materiales, soportes y técnicas según lenguajes, épocas o creadores. La incorporación de materiales, soportes y técnicas no convencionales. Los aportes de la ciencia y la

Tecnología. Herramientas: adecuación a materiales, soportes y técnicas. Fundamentos físicos de la visión, la audición y la audiovisión. La imagen visual. Recursos de la imagen fija según lenguaje. Lectura de la imagen visual de acuerdo a materiales, soportes y técnicas. Texto visual, mensaje y destinatarios. La imagen sonora. Parámetros del sonido. El sonido y el tiempo. La organización del mensaje sonoro. Los instrumentos musicales, acústicos y electrónicos. Otras fuentes sonoras. Lo sonoro y sus

Diferentes tecnologías. Efectos especiales. Programas musicales por computadora.

La imagen audiovisual. Las tecnologías de producción y de transmisión: el cine y el video; la televisión y la radio. Cámaras de cine, video y televisión. La tecnología digital.

Infografía. Arte informático. La holografía y sus técnicas. Copy art o xerox art. La realidad virtual, sus soportes y técnicas. Multimedia: interactividad y almacenamiento. La tele imagen.

PROCEDIMENTALES:

Ensayo y experimentación con distintos materiales, soportes y Herramientas.

Construcción de imágenes fijas y en movimiento utilizando distintos materiales, soportes y técnicas, combinando distintos lenguajes y con diferentes intenciones expresivo-comunicativas.

Lectura de imágenes.

BLOQUE 3: DISEÑO

Este bloque propone contenidos relativos al diseño como andamiaje interdisciplinar que nace del aporte de arte, artesanía y técnica. Se plantea como la suma de la capacidad de imaginar, idear y crear, el hacer manual y la habilidad técnica que le permite concretar proyectos, ideas o imágenes.

Se presenta a los estudiantes un conjunto básico de procedimientos que se constituyen en instrumentos para la acción creativa e innovadora, estimulando una actitud permanente de aprendizaje en el amplio campo del diseño. El mismo implica un proceso en el que deberán atenderse múltiples variables que definirán tipos de imagen, objetos, espacios o sonidos con adecuación a demandas planteadas. Supone, por otra parte, la elección de formas, colores, sonidos y composiciones, elementos y características, técnicas y soportes, teniendo en cuenta la funcionalidad y el propósito de aquello diseñar. Asimismo, cada proyecto adecuara sus elementos constitutivos al tipo de diseño de que se trate: gráfico, objetual, espacial o sonoro, según la demanda. Responderá a las necesidades de expresión, comunicación y utilidad atendiendo a recursos humanos y materiales y a su organización, axial como al contexto para el que esta destinado.

El diseño, personal o grupal, propone a los estudiantes un desafío: enfrentar la incertidumbre de lo "por crear", poniendo en juego su libertad innovadora y posibilitándoles la integración de múltiples conocimientos.

A partir de este bloque se espera que los estudiantes manejen instrumentos básicos del diseño que les permita utilizarlos e identificarlos en su entorno cotidiano. Se abordan a tal fin: aspectos plásticos, técnicos, creativos y funcionales. Los contenidos propuestos incluyen también las relaciones que se establecen entre diseño, consumo y vida cotidiana, relevando la presencia del diseño en los objetos cotidianos (etiquetas, rótulos, portadas, logotipos, moda, entre otros.) y su importancia en la apariencia de los mismos, y consecuentemente, en la comercialización. Conocer los elementos de la imagen y sus características permitirá los estudiantes operar con distintos niveles de análisis, favoreciendo la comprensión de los códigos de la imagen y su aplicación en el diseño. Además, desde esta perspectiva, los alumnos y las alumnas deberán responderse: que se diseña, para que, con que propósitos y para quien, considerando los recursos materiales y humanos que se requieren para la producción, de modo tal que estén capacitados para aplicar estos contenidos a distinto tipo de diseños tales como: el gráfico-visual (publicitario, packaging, editorial, textil) y el audiovisual (publicidad televisiva, video) u otros. En relación con el diseño de objetos y espacios, los contenidos seleccionados ofrecen a las alumnas y los alumnos elementos para transformar la naturaleza, respetándola, en relación a necesidades y pautas culturales, modificando el propio entorno para mejorar la calidad de vida.

El bloque retoma, por otra parte, el análisis y la exploración del sonido; la música y su significado como lenguaje de comunicación con códigos propios y las relaciones existentes entre palabra, sonido y silencio, en todas sus combinaciones. Es de particular interés considerar en el diseño de imagen sonora, abordar contenidos relativos a la contaminación sonora y a la

sensibilidad auditiva, particularmente en el ámbito de las grandes ciudades a la vez que se rescata la función del sonido y de la música en términos de calidad de vida.

Expectativas de logros

Al finalizar la Educación Polimodal, los estudiantes estarán en condiciones de:

- Identificar los aspectos relativos al diseño en su entorno cotidiano, analizando las variables que le son propias.
- Individualizar los elementos propios del diseño de imagen, objetos, espacio y sonido.
- Vincular diseño, consumo y vida cotidiana (medio urbano y/o rural).
- Diseñar imágenes, objetos y espacios simples, según tipos, soportes, propósitos y destinatarios, utilizando recursos materiales y humanos, con vistas a cada tipo de producción.
- Diseñar imágenes y guiones sonoros, utilizando materiales y recursos adecuados a funciones y propósitos.
- Desempeñar distintos roles y funciones en el desarrollo de tareas

Grupales de diseño.

Propuesta de alcance de los contenidos

CONCEPTUALES

Un mundo diseñado: la presencia del diseño en el entorno cotidiano. El diseño en la vida diaria. El diseño: sus aspectos plásticos, técnicos, creativos y funcionales. El diseño y sus vinculaciones. Diseño, entorno y medio ambiente.

La tendencia

Estetizante. Diseño y mercado. La comercialización. Funciones del diseño en relación al marketing. La cultura del diseño: su caracterización. Relación sujeto, diseño y consumo: el fenómeno de la moda. Diseño y tecnología. Diseño de imagen. Elementos y características. Tipos, soportes y propósitos de la imagen. Diferentes destinatarios: Ionosfera y contaminación visual. Diseños. Grafico-visual y audiovisual. Recursos materiales y humanos en cada tipo de diseño. Organización de equipos para la

Producción. Diseño de imagen por computadora. Diseño de objetos: aspectos plásticos, técnicos, creativos y funcionales. Tipos de objetos a diseñar según su funcionalidad y destinatario. Integración de los objetos al espacio: el caso del diseño escenográfico. Relación con el lenguaje, la puesta en escena, la época y el destinatario. Diseño de espacio: aspectos plásticos, técnicos, creativos y funcionales. Diseño de espacios según funcionalidad y destinatario. Tipos de espacios. Diseño y conciencia ecológica. Nuevos materiales artificiales, reciclables y ecológicos. Nuevos productos livianos de bajo consumo energético. Diseño de objetos y espacios por computadora (CAD). Diseño de sonido: El objeto sonoro. Cuerpo y sonido. Palabra, ruido y silencio. Texturas del sonido. Construcción de imagen sonora. Relatos sonoros. Palabra y música. La fonosfera: el paisaje sonoro. Contaminación sonora. El sonido y los medios masivos. Los roles vinculados al diseño de imagen sonora: creador, musicalizado, fondista, disc.-jockey e ingeniero de sonido. Lectura crítica de la imagen sonora. El guión sonoro: palabra, sonido y silencio.

PROCEDIMENTALES

Recodificación de imágenes de diverso tipo.

Planificación de diseños.

Composición de acuerdo a diseños planificados.

Evaluación del diseño.

Planificación de la tarea en forma personal y grupal evaluando Recursos materiales y humanos.

BLOQUE 4: PROYECTO DE PRODUCCION Y GESTION EN COMUNICACION, ARTES Y DISEÑO

Síntesis explicativa

Este capítulo profundiza en los procedimientos y técnicas de producción y gestión en comunicación, artes y diseño, que conducen a saber actuar de manera eficaz en la producción artística y expresivo-comunicativa en general, individual o colectiva, personal o de otros. A través de estos procedimientos, los adolescentes aprenderán a diseñar, ordenar, sistematizar y evaluar sus producciones. El proyecto se plantea como una forma de integración de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los proyectos que realicen los/las estudiantes deberán ser acotados en su duración, de modo de poder desarrollarse y alcanzar objetivos mensurables adecuadamente, y de poder ser evaluados en el curso del año escolar. Los proyectos que puedan ser continuados durante todo el nivel Polimodal, o durante más de un año, deberán ser planificados de modo de poder concluir etapas evaluables al término del curso lectivo. Los objetivos prefijados de los proyectos tendrán en cuenta las efectivas capacidades de los/las estudiantes para su realización, los recursos económicos y humanos disponibles y las condiciones institucionales, entre otros. En el desarrollo del proyecto, que debe realizarse bajo directa supervisión de la institución escolar, se propone atender a la interacción y organización del grupo, a la planificación de las tareas en el tiempo y en el espacio, a la compatibilización de intereses y preferencias y a la determinación de los procedimientos más eficaces para el logro de los fines propuestos. Los procedimientos para la producción artística y expresivo-comunicativa se agrupan en: procedimientos relacionados con la PRE-producción, procedimientos relacionados con la producción y procedimientos relacionados con la evaluación y la recepción.

Expectativas de logros

Al finalizar la Educación Polimodal, los estudiantes estarán en

Condiciones de:

- Diseñar, realizar y evaluar bajo la supervisión docente, un proyecto de producción y/o gestión en comunicación, artes y/o diseño.

Contenidos procedimentales relacionados con la PRE- producción

Refieren al conjunto de procedimientos propios de la etapa de planificación, en la que se procesa la información, se la analiza, selecciona y diseña, adoptando formas de realización personal o grupal y anticipando un esquema de producción.

1. En relación al procesamiento de la información Identificación de fuentes de información y de lugares de almacenamiento de la misma (bibliotecas, diapositivas, videotecas, cineclubs, canales de televisión, radios, etc.); utilización de

Material de referencia. Recolección de materiales (verbales y no verbales) de distinto tipo y con distintos propósitos, teniendo en cuenta su especificidad y su adecuación a la indagación. Selección de materiales, técnicas, soportes, imágenes, textos,

etc., que permitirá determinar prioridades de pertinencia e importancia según los propósitos. Registro: conocimiento de técnicas e instrumentos de anotación, elección de soportes y medios tecnológicos y adecuación a los objetivos de la

investigación. Asimilación de la información: desarrollo y consolidación de información verbal y no verbal, tales como: la identificación del problema, la caracterización rescatando aspectos significativos de imágenes, materiales, soportes, técnicas, la diferenciación y comparación de materiales, obras, técnicas o estilos, la categorización, sistematización y organización de la información verbal y no verbal.

Síntesis y evaluación: los diversos aspectos, datos, conceptos, elementos, etc. se jerarquizarán con adecuación y aplicación a propósitos determinados.

Comunicación de la información: ordenamiento, jerarquización y transmisión de información verbal y no verbal, que no deben corresponder solo a una instancia final, sino que deben ser parte del proceso mismo de construcción del conocimiento. Los procedimientos referidos a la información a tener en cuenta son: la organización, entendida como ordenamiento de datos verbales y no verbales de acuerdo a pertinencia; la síntesis, como jerarquización de acuerdo a relevancia, y la presentación como diseño de la información verbal y no verbal, para ser transmitida.

2. En relación al análisis

Los procedimientos de análisis se aplican a contextos, lenguajes, códigos, obras, estilos, materiales, técnicas, textos, y otros ligados a análisis y la aplicación del análisis.

Tipos de análisis:

- morfológico: centrado en la forma;
- estructural: identificación de elementos;
- técnico: identificación de aspectos relacionados con las formas

Del hacer;

- funcional: relativo a la función que cumple algo;
- relacional: relativo a las vinculaciones con el contexto;
- comparativo: permite establecer diferencias y similitudes.

Aplicación del análisis:

- identificación de variables;
- adecuación a propósitos, contextos, y otros;
- creación de secuencias;
- reflexión y evaluación de resultados.

3. En relación a la elección

Estos procedimientos se aplican a códigos, lenguajes, estilos, materiales, soportes, técnicas, tecnologías y otros, en función de los

Propósitos y en relación a determinadas consignas.

4. En relación al diseño

Estos procedimientos de diseño permiten la anticipación del esquema de Realización y observarán los aspectos vinculados a cada tipo de diseño, considerando las variables que intervienen en cada uno.

5. En relación con el trabajo en equipo

Conformación de grupos de distinto tipo y propósito, para interactuar con otros equipos, trabajando con y para otros grupos e instituciones en la comunidad. Desempeño de distintos roles, aporte desde cada uno de ellos, organización de la tarea, identificación de problemas y búsqueda de estrategias para su solución. Aporte de la creatividad e innovación que cada uno aporta desde su subjetividad, rescatando la importancia de la contribución personal y reconociendo la diversidad y pluralidad de la misma. Constitución de equipos como instrumento para construir conocimiento y producir aprendizaje, y como

herramienta que posibilita "investigación en" y "evaluación de" la acción. Contenidos procedimentales relacionados con la producción. Estos procedimientos tienen una especial relevancia, considerando que es en el hacer donde se plasman y toman forma las emociones y sentimientos, se experimenta la creación, personal o colectiva, se canaliza el impulso creador a través de diferentes códigos, lenguajes, materiales, técnicas, adquiriendo una forma que responde a determinados propósitos expresivo- comunicativos, en un contexto determinado. Identificación de propósitos, en tanto modos de exploración (interior o contextual) que permiten responder al "que" y "para que" de la creación. Planificación, como el conjunto de procedimientos asociados con la organización del hacer y el ordenamiento que lo posibilita. Identificación del proyecto, en tanto individualización de las

Razones, motivaciones, deseos que lo sustentan, y el desarrollo mismo del proyecto, que incluye: diferenciación de las etapas de producción; asignación de roles; asignación de funciones y responsabilidades; selección de materiales, herramientas, soportes, técnicas, estrategias, recursos, y organización en el tiempo y en el espacio.

Forma (personal o grupal) y modo de realización: por lenguaje (pintura, afiche, diseño gráfico u otros) o por integración de lenguajes (campana publicitaria, aviso radial, fotografía documental, radioteatro, entre otros.). Ensayo y experimentación: la posibilidad de probar, aceptar y capitalizar el error, corregir y recomenzar son fundamentales para la concreción de la obra. En aquellos casos en los que la realización integra a los estudiantes con el contexto comunitario se plantea la posible interacción con otros campos del conocimiento y se requiere el relevamiento de demandas, planificación y ejecución de acciones en común, organización y gestión, evaluación de la acción desarrollada. Contenidos procedimentales relacionados con la evaluación y la recepción. Estos procedimientos se plantean en dos niveles, el del espectador activo

Y el del realizador. Como espectador activo los relativos a la apreciación de la obra y su

Análisis crítico (incluyen distintas formas de análisis ya planteadas); se ponen en juego todos los procedimientos relativos al procesamiento de la información. Como realizador, los que suponen revisar, redefinir, ajustar, modificar y/o rehacer según resultados. Si bien los procedimientos se han agrupado para esta presentación, no prescriben un ordenamiento, ya que en la acción plantean una permanente retroalimentación y un sentido de circularidad que los enriquece y los reordena según cada situación.

CAPITULO 3: COMUNICACION, ARTES, REALIDAD Y COMPLEJIDAD

Esta selección de contenidos se propone retomar algunos aspectos que se consideran más relevantes y significativos desde la perspectiva de la modalidad, lo que no invalida la inclusión de otros que se evalúen pertinentes en función del contexto regional y local y en relación con los contenidos diferenciados elegidos. Esta propuesta se organiza en opciones, es decir supone la posibilidad de elección por un conjunto de contenidos u otro o por más de uno, con adecuación a la decisión jurisdiccional y/o al Proyecto educativo institucional. Estos contenidos permitirán a los estudiantes avanzar hacia el abordaje de objetos de estudio complejos en el contexto contemporáneo, redefinir y rearticular el propio campo con otros campos del conocimiento y concretarlo en la elaboración y ejecución de proyectos. En el caso de la

Modalidad "Comunicación, Artes y Diseño", los contenidos de este capítulo se centran en la realidad de los estudiantes y en la complejidad de lo contemporáneo que plantea nuevos interrogantes y exige nuevas respuestas. En ese marco, docentes, estudiantes y comunidad construirán dichas formas de acción, a partir de esa "nueva mirada" que la contemporaneidad requiere, constituyéndose en coprotagonistas de la propia cultura. Estos contenidos abordan las relaciones planteadas entre las artes, la comunicación, la comunidad, las organizaciones sociales de diverso tipo, la sociedad y el consumo, los medios masivos de comunicación, el mundo adolescente y sus problemáticas, los que posibilitaran a las alumnas y los alumnos nuevos espacios de diálogo. Estas formas de participación e

Intervención descubren también ámbitos laborales aun no suficientemente explorados.

Procuran, además, lograr nuevas articulaciones adolescencia, escuela, comunidad, que contribuyan a la formación de ciudadanos responsables y críticos, transformadores de la sociedad en sentido positivo, introduciendo cuestiones éticas, de elección, responsabilidad y libertad, frente a la propia comunidad y a otras.

OPCIONES:

OPCION 1: COMUNICACION, ARTES Y COMUNIDAD

Síntesis explicativa

Conocer el contexto comunitario, diferenciar los grupos Infra- comunitarios; individualizar los roles y funciones que ellos desempeñan en la comunidad; diferenciar los vínculos y sistemas de comunicación, axial como su dinámica grupal, son contenidos que posibilitaran a los estudiantes acercarse, redescubrir y reconocer el propio entorno. Se plantea el conocimiento de las distintas organizaciones que, en diferentes modalidades y campos de acción, son la expresión de las estrategias organizativas que la gente se ha dado para responder a sus propias demandas. La "lectura" de cada comunidad y de sus organizaciones en proceso de construcción permanente posibilitara a los estudiantes y docentes junto con la comunidad, el diseño de acciones que favorezcan el crecimiento de organizaciones ya dadas o la creación de otras vinculadas

A diferentes campos y propósitos.

Por otra parte, la individualización de expresiones artísticas de los diferentes grupos Infra-comunitarios permitirá revitalizarlas o instalar distintas formas de producción artística, en otros grupos, que por sus características, encontraran en ellas una vía de expresión y comunicación, de satisfacción personal y grupal.

La posibilidad de creación de nuevas organizaciones, gestionadas por los mismos alumnos y alumnas, en torno a las distintas formas de producción artística viabilizara nuevos modos de expresión y comunicación del grupo con la comunidad, respetando las normas de su organización, reconociendo roles, funciones y responsabilidades, proponiendo formas de auto- organización y valorando el compromiso y la participación. Se proponen para los campos de las artes, la comunicación y la teoría de

Las organizaciones, estos contenidos a fin de concretar estrategias que favorezcan el desarrollo organizacional de la comunidad. A traves de los contenidos de esta opción se plantea también una aproximación al mundo laboral y sus organizaciones, a traves de un

Recorrido testimonial, desde la "mirada" de los artistas, que se complementa con las formas expresivo- comunicativas que han utilizado los propios trabajadores para manifestarse: carteles, afiches, graffiti, y otros, en diferentes contextos nacionales y extranjeros. A este relevamiento se suma el de la propia realidad. En este sentido se presenta a los estudiantes un análisis de las distintas formas de trabajo (del manual al industrial), sus procesos, maquinas y herramientas, axial como la vida de los trabajadores, sus vínculos con el grupo laboral y con la comunidad, sus formas de organización y participación, la vida familiar, tradiciones y costumbres. El conocimiento de los lugares de trabajo, de la vida de los trabajadores, de los modos de producción se constituye en ámbito para la construcción de imágenes de diverso tipo que se ajustaran a distintos

Propósitos: documentales, expresivos, comunicacionales, reivindicatorios, y que suponen la elección de materiales y soportes, formas de representación y creación acordes a aquellos fines.

Expectativas de logros

Al finalizar la Educación Polimodal, los estudiantes estarán en Condiciones de:

- Analizar el contexto desde la perspectiva de las artes, la comunicación y el diseño organizacional de la comunidad y la problemática laboral.
- Formular problemas y gestionar soluciones adecuadas y viables.
- Diseñar proyectos comunitarios vinculados con la problemática organizacional artística y comunicacional.
- Planificar la tarea en forma personal y grupal, evaluando recursos materiales y humanos y atendiendo a necesidades comunitarias.

Propuesta de alcance de los contenidos

CONCEPTUALES

La comunidad: tipos de comunidad. Características de la comunidad. Grupos Infra-comunitarios: Las organizaciones: concepto. Características de la organización. Tipos de instituciones. Funciones. Proyectos. La producción artística en las distintas organizaciones: grupos locales, inmigrantes, aborígenes, rurales, urbanos, colectividades. Formas de producción artística y comercialización. Difusión de expresiones artísticas regionales. Mercados artesanales y otros. La producción artística en eventos masivos. Adolescencia y organización. Tipos de organizaciones adolescentes. La organización artística. Objetivos. Características. Diseño organizacional: roles, funciones, responsabilidades, estrategias, recursos, acciones. El trabajo y sus organizaciones en el arte y la comunicación: recorrido testimonial. Cambios laborales, según épocas y lugares. Organizaciones laborales. El arte en el trabajo: formas expresivo-comunicativas del mundo laboral. Experiencias nacionales

Y extranjeras. Producción artística, comunicacional y trabajo: estilos de organización. Características. Propósitos. La profesión artística: el artista como trabajador. Historia de vida: artistas, comunicadores, otros.

OPCION 2: COMUNICACION, ARTES E INDUSTRIA CULTURAL

Síntesis explicativa La sociedad contemporánea, con una marcada artificialización del entorno (en particular en el seno de las grandes ciudades) y una acentuada estatización de lo cotidiano, se plantea como una realidad que no es natural, sino construida, que debe ser interrogada, cuestionada. A través del

tratamiento de estos contenidos se brinda la posibilidad de caracterizar los procesos culturales y sus particularidades en los diferentes universos en que se producen. A partir de dicho análisis, los estudiantes podrán reconocer en su contexto, la inestabilidad, la idea de cambio, las nuevas nociones de especialidad y temporalidad, que ofrecen un marco peculiar signado por la inmediatez, lo transitorio, lo virtual. La fuerte relación entre cultura, tecnología y mercado parecen desembarcar en el campo del consumo como necesidad a satisfacer, en orden a tiempos y espacios definidos. Estos contenidos proponen individualizar, por un lado, la producción como evidencia el carácter industrial de la nueva cultura y, por otro, el consumo cultural que reclama siempre un producto original y distinto.

Las características estéticas de los diferentes tipos de productos que ofrece el mercado y su incidencia en la sociedad, la penetración del diseño, los elementos básicos del marketing, las razones del consumo y la importancia de la publicidad, en sus mas diversas formas y soportes son aspectos de relevancia en el contexto de los jóvenes. Se plantea también el análisis del "nuevo publico", caracterizado por un marcado proceso de homogenización de edades, sexos, clases sociales, costumbres, gustos e intereses. En este sentido, el propio mundo adolescente es un ámbito de análisis preferencial. Desde la "propia mirada", los jóvenes podrán caracterizar sus hábitos de consumo, los productos, los gustos y las formas que adopta el ocio, en una cultura fuertemente influenciada por los medios masivos. Se analizara el concepto de "mercancía cultural" y consumo, la transformación de arquetipos en estereotipos, la cultura estándar y la marcada tendencia a la homogenización, que proponen un nuevo modelo de producción, originando nuevos espacios o nuevas funciones de los mismos espacios (salas de exposición, centros culturales, museos, galerías, ferias, estadios, mercados, centros comerciales, locales, clubes, etc.) y definiendo nuevos roles (artistas, productores, empresas, coleccionistas, marchando, galeristas, etc.). El análisis de ciertas industrias como la cinematográfica, la discográfica, la publicitaria, multimedia, entre otras, posibilitara a los estudiantes observar la interacción del arte, la comunicación, la industria y el consumo, en el marco de una sociedad en la que invención y creación se requieren a ritmo acelerado. Los contenidos seleccionados permitirán a los alumnos y las alumnas comprender el papel que desempeñan las industrias culturales que se han convertido, en los últimos decenios, en los medios de mayor impacto para la difusión y la promoción de la cultura, las artes y el producto comunicacional. El análisis de dichas industrias y los medios de comunicación social posibilitan advertir la multiplicación del Intercambio cultural entre las naciones y en el interior de cada comunidad, y ofrecen una posibilidad laboral diferente y creciente. En consecuencia, este bloque propone a los estudiantes explorar el campo de interacción de las artes, la comunicación, el consumo y la industria cultural, en el marco del contexto contemporáneo.

Expectativas de logros

Al finalizar la Educación Polimodal, los estudiantes estarán en condiciones de:

- Analizar el propio contexto socio comunitario desde la perspectiva del consumo, y la participación de las artes y la comunicación en ese campo.
- Formular problemas y gestionar soluciones adecuadas y viables.
- Diseñar proyectos comunitarios vinculados a esa problemática, particularmente relacionada con el mundo adolescente.

- Planificar la tarea en forma personal y grupal, evaluando recursos materiales y humanos.

Propuesta de contenidos

CONCEPTUALES

Sociedad contemporánea y consumo. Producción y consumo. Mercancía cultural y cultura industrializada. El consumo cultural. Los productos. Los diseños. Las funciones del marketing. La publicidad. La industria cultural. Los espacios. Los roles. Algunas industrias: cinematográfica, discográfica, publicitaria, multimedia, de los juegos electrónicos, medios masivos de comunicación. El Mercado de Arte. Coleccionismo. Subastas. Cotizaciones. Galerías y Museos. Ferias y Exposiciones. Formas de preservación del patrimonio cultural. El Centro Cultural y su rol comunitario. El "nuevo publico": gustos y costumbres. Homogenización/ estandarización. Arquetipo/estereotipo. Adolescentes y consumo. Definiciones de gusto. Estereotipos. El ocio y el tiempo libre. Adolescencia como audiencia.

OPCIÓN 3: ARTES, COMUNICACION, SALUD Y NATURALEZA

Síntesis explicativa

Los contenidos de esta opción ofrecen un ámbito de encuentro entre los campos de las artes, la comunicación, la salud y las ciencias naturales. Por un lado se plantean las relaciones entre contenidos correspondientes a la salud en su vinculación con las artes, considerando los alcances terapéuticos de las prácticas artísticas, consideradas como actividades creativas y recreativas en diferentes procesos de salud y enfermedad. En este sentido se contemplará el campo del arte-terapia y sus distintas aplicaciones, planteando la experiencia artística como "promoción de salud", vinculada a distintos estilos de vida y a una mejor utilización del tiempo libre, en diferentes entornos sociales y ambientales (hábitat rural y urbano). En relación con lo comunicacional, estos contenidos proponen la lectura y producción de mensajes relacionados con la salud, en diferentes lenguajes y con distintos soportes, en campañas de concientización, prevención, difusión, protección y divulgación, atendiendo el impacto de los mensajes

En las audiencias. En cuanto al campo compartido por las artes, la comunicación y las ciencias naturales, estos contenidos posibilitarán a los estudiantes, reconocer y utilizar materiales y soportes naturales para la producción artística, incorporando diferentes métodos de reciclaje y uso de dichos materiales, y observando principios de protección y cuidado de la naturaleza. En el campo de la comunicación, se ofrece también la lectura y producción de mensajes relacionados con la naturaleza, particularmente aquellos referidos a la concientización, cuidado y protección del medio ambiente, atendiendo el impacto de los mensajes en las audiencias. Estos contenidos proporcionarán, a alumnos y alumnas, distintas perspectivas de análisis de la realidad, en relación con los campos seleccionados, y desde la mirada de las artes y la comunicación, a la vez que posibilitarán acceder a otras formas de producción vinculadas con temas de la contemporaneidad como la salud, la naturaleza y el medio

Ambiente

Expectativas de logros

Al finalizar la Educación Polimodal, los estudiantes estarán en condiciones de:

- Analizar el contexto socio comunitario desde la perspectiva del campo de encuentro entre artes, comunicación, salud y naturaleza.
- Formular problemas y gestionar soluciones adecuadas y viables en cada caso.
- Diseñar proyectos comunitarios vinculados a la problemática.
- Planificar la tarea en forma personal y grupal, evaluando recursos materiales y humanos.

Propuesta de alcance de los contenidos

CONCEPTUALES

Artes, Comunicación y Salud: Funciones terapéuticas de las prácticas artísticas. Arte-terapia. Salud y Alimentación. Mensajes de los medios masivos de comunicación. Campanas de concientización, difusión y prevención. El impacto de los mensajes. Políticas públicas. Acciones de organizaciones privadas. Artes, Comunicación y Naturaleza. Materiales y soportes naturales para la producción artística. Aprovechamiento y reciclaje de materiales. Protección del medio ambiente. Mensajes de los medios masivos de comunicación. Campanas de concientización, difusión y Prevención. El impacto de los mensajes. Políticas públicas. Acciones de organizaciones privadas.

OPCIÓN 4: CULTURA GLOBAL: LENGUAJES Y COMUNICACIÓN

Síntesis explicativa

Los contenidos de esta opción proponen sistematizar y complementar la formación general de fundamento en lenguas extranjeras para que los estudiantes accedan al aprendizaje de contenidos relacionados con el mundo actual e incorporen áreas vesicales y formatos discursivos específicos desde la perspectiva de la modalidad y la óptica de las disciplinas que conforman el campo de las Ciencias del Lenguaje. En este contexto se abordaran temas de interés, que incluirán perspectivas de análisis social y cultural, de la información y la comunicación globalizada, las redes informáticas, el estudio de las audiencias metas de la información y la incidencia de la misma sobre ellas; las artes, en particular la música y la literatura, y el humor; las relaciones y organizaciones internacionales, y la identidad nacional; la competencia intercultural, el rol de los diferentes tipos de lenguas y el ingles como lengua franca. El proyecto requiere contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de los niveles micro y macro- lingüísticos, es decir que apunta al desarrollo no solo de las habilidades lingüísticas sino también de las estrategias cognitivas de manejo y organización de información, y de adecuación comunicativa. El objetivo es analizar la información que se necesita, decidir el procedimiento, reunir datos, seleccionar aquellos relevantes, presentarlos de una manera organizada, y analizar el proceso y los resultados con referencia al pronóstico inicial. La lengua se convierte en el vehiculo para realizar un trabajo autentico. Esto implica utilizar una variedad de modos discursivos, actos de habla - especialmente la argumentación y la definición - estructuras y vocabulario. Se enfoca, por lo tanto, a la lengua, globalmente. Las características del trabajo en esta opción requiere el procesamiento continuo de insumos en la lengua extranjera.

Expectativas de logros

Al finalizar la Educación Polimodal, los estudiantes estarán en condiciones de:

- Vincular algunos conceptos básicos a fin de comprender y valorar el proceso de globalización de la cultura a traves de las redes informáticas.

- Comprender y analizar críticamente una amplia gama de discursos auténticos acerca de temas vinculados con la opción, reconociendo sus finalidades y los contextos de comunicación correspondientes.
- Producir textos coherentes y apropiados al registro de distintas situaciones de investigación, con razonable fluidez y corrección; reflexionando sobre el efecto comunicativo de los discursos empleados.

Propuesta de alcance de los contenidos

CONCEPTUALES

La cultura global: Información globalizada. Redes de información. Internet. Los medios. Prensa escrita y oral. Radio y televisión abierta y por cable. Caracterización de audiencias. Etnográfica de la comunicación. El arte globalizado: Las artes en el mundo contemporáneo: la literatura, la música, la pintura. El humor. La política global: Organizaciones internacionales: UN, OTAN, NAFTA, CEE, MERCOSUR, el Consejo Europeo de Cooperación Cultural, etc. La educación global. Te Threshold Level. Conflictos entre naciones. Vías diplomáticas de resolución de conflictos. Identidad Nacional. Lingüísticos: Diferentes tipos de lenguas (maternas, segundas, extranjeras, de contacto,) Las variedades sociolingüísticas, la inter comprensión y la competencia intercultural. El inglés como lengua franca, vehículo de la cultura global. El español como segunda lengua en el mundo. Estructura de modos discursivos (artículo, informe, cartel y vallas publicitarias, periódico, boletín informativo, titulares, editorial, boletín meteorológico, emisión de radio o televisión, página de Internet, dibujo animado, video, película, historieta, canción, gacetilla, correo electrónico, fax, y otros.). Adecuación al estilo. Recursos formales sintácticos, fonológicos y lexicales.

RESOLUCIÓN N° 4625/98

LA PLATA, 6 DE AGOSTO DE 1998

Visto las leyes federales de Educación N° 24.195 y la Ley Provincial de Educación N° 11.612 y los acuerdos celebrados en seno del Congreso Federal de Educación; y,

CONSIDERANDO:

Que conforme al cronograma previsto en el Pacto Federal Educativo suscripto el 11 de setiembre de 1994, para el año 1999 corresponde proseguir con la efectivización gradual de las nuevas estructuras establecidas por las Leyes referidas, resultando procedente implementar el Nivel Polimodal;

Que mediante las resoluciones números 4.947/95, 3.708/96, 11.714/97 y 12.512/97 se implementó la Educación General Básica en el marco de la Denominada Transformación Educativa;

Que en diciembre de 1998 culmina el Tercer Ciclo de EGB con la primera promoción de alumnos;

Que a la citada promoción de estudiantes se le debe garantizar la continuidad de la formación prevista en las leyes de educación citadas;

Que asimismo la velocidad de los cambios en las últimas décadas del presente siglo y la generación de nuevos paradigmas en los diferentes ámbitos de la sociedad como respuesta a los primeros; obliga a diseñar políticas adecuadas frente al Siglo XXI;

Que en virtud de la necesidad de dar respuesta a las urgencias de una sociedad en la que los cambios tecnológicos se aceleran, mientras que los procesos sociales avanzan con distinto ritmo, se torna imprescindible que la Transformación Educativa produzca modificaciones sustanciales en los modelos pedagógicos, organizacionales y administrativos;

Que diferentes estudios realizados advierten sobre el nivel de riesgo de exclusión educativa que sufren los adolescentes de 13 a 17 años de la Provincia, debiendo destacarse además que la mayoría de la población comprendida entre los 18 y los 24 años no alcanzó el nivel de educación secundaria;

Que sin perjuicio del enfoque social, resulta además imprescindible salvar la brecha con el segmento que aún queda pendiente correspondiente al Nivel Polimodal, como necesidad imperiosa para contribuir realmente al desarrollo de un acervo de capital humano, constituido como el verdadero factor esencial de desarrollo del País;

Que el cumplimiento de la Transformación Educativa requiere la implementación de acciones nuevas y no previstas en el Estatuto del Docente y su Reglamentación;

Que de acuerdo lo preceptúa el artículo 2° del Decreto N° 2.485/92, reglamentario del Estatuto del Docente, "Las cuestiones no previstas... serán resueltas por el Director General de Cultura y Educación";

Que sobre las cuestiones en tratamiento, oportunamente dictaminó el Consejo General de Cultura y Educación;

Que por todo lo expresado en la aplicación de la competencia conferida por el artículo 33° de la Ley Provincial de Educación, resulta procedente el dictado del pertinente Acto Administrativo;

POR ELLO:

LA DIRECTORA GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

R E S U E L V E:

Artículo 1°: Establecer la implementación gradual y progresiva del Nivel Polimodal, a partir del año 1999, en el sistema Educativo de la Provincia de Buenos Aires.-

Artículo 2°: Aprobar las "Consideraciones sobre la Transformación Educativa: Cuarta Etapa, Nivel Polimodal", que se incluye en el ANEXO I, que se agrega y forma parte de la presente.-

Artículo 3°: Establecer las "Pautas para la implementación gradual y progresiva de las Leyes Federal y Provincial de Educación – Cuarta etapa: año 1999", que se incluyen en el ANEXO II, que se agrega y forma parte de la presente.-

Artículo 4°: Determinar que lo previsto en el Artículo 1° de la presente, supone asimismo la implementación gradual y progresiva de los Trayectos Técnicos Profesionales y Trayectos de Arte para los Servicios Educativos de las modalidades Técnica, Agraria y Polivalentes de Arte.-

Artículo 5°: La presente resolución será refrendada por los Señores Subsecretarios de Educación y Administrativo.

Artículo 6°: Regístrese, notifíquese y, cumplido, archívese.-

ANEXO I CONSIDERACIONES SOBRE LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA: CUARTA ETAPA NIVEL POLIMODAL

1. INTRODUCCIÓN

La velocidad de los cambios en las últimas décadas del presente siglo y la generación de nuevos paradigmas en los diferentes ámbitos de la sociedad como respuesta a los primeros, obliga a reflexionar sobre ellos con el propósito de diseñar políticas adecuadas frente al Siglo XXI.

Sin duda el acceso a la capacitación y a la educación, que luego se transforme en empleo productivo e ingresos más equitativos, además de igualar las oportunidades, crea el clima propicio para mantener la estabilidad social y política.

La convergencia entre el desempeño cívico, social y laboral, debe ser la meta.-

En el umbral del Siglo XXI a nadie se le ocurriría negar la vinculación muy difundida, entre la educación, crecimiento y desarrollo.

2. PERSPECTIVA DE CONTEXTO

La situación del mundo y estas condiciones de globalización, cambiaron a lo largo del siglo. En 1888 la agricultura ocupaba el 70% de la producción de bienes y servicios. En aquel entonces los productos manufacturados abarcaban el 7 % y los servicios el 14%. Para mediados de este siglo y en 1950, la agricultura había bajado a ocupar el 42% en tanto que los productos manufacturados habían crecido hasta ocupar el 37% en términos relativos.

Estas tendencias crecientes y decrecientes se han mantenido de tal forma que en la actualidad la agricultura no ha ocupado más del 9 % del total bienes y servicios producidos en el mundo, mientras que los minerales ocupan el 11 %, los productos manufacturados alcanzan el 52 %, en tanto que los servicios ocupan el 28 %.

Esto quiere decir el 80% de la producción de bienes y servicios en el contexto actual está ocupada por bienes que poseen valor agregado de conocimiento.

La mayor parte de los análisis sobre economía globalizada convergen en que el desafío esto presente, sólo se supera con el desarrollo de los recursos humanos, y esto depende básicamente de la educación. ¿Por qué?. Porque es el valor agregado que concurre a la formación del capital humano.-

El capital humano de un país ya no está compuesto por hombres que sepan sólo hacer. Necesitan además conocer y fundamentalmente saber aprender.-

Pero esta situación supone un contexto que sobrepasa los muros de la empresa y es de interés de toda la sociedad. Los diferentes actores que participan ámbito de la de la educación, la capacitación, la investigación e innovación tecnológica deben desarrollar inexorablemente nuevas formas de relación o caerán ante el desafío enorme.

La construcción de la obra educativa afecta a todas, incluso a los que no tengan una participación activa.

Si analizamos comparativamente el mundo y las políticas mantenidas en este sentido por los países desarrollados o aquéllos en vías de desarrollo pero que no han alcanzado importantes niveles en los últimos treinta años, veremos que los diferentes indicadores permiten verificar la necesaria correlación entre educación y desarrollo.-

Mientras América Latina y el Caribe poseen el 8,3% de la población mundial sólo participan con el 1,8% de las exportaciones manufacturadas con un valor agregado de conocimiento.

Si se analizan las tasas brutas de escolarización en el nivel secundario y se comparan con la de los países que más grado de desarrollo han obtenido con los países de América Latina y el Caribe, se advierte una gran diferencia en los porcentajes alcanzados.

Tomando el período que va de 1980 a 1992 en Canadá se pasó de porcentajes del 91% al 104%; en Estados Unidos del 91 al 97%. En los países europeos, como Alemania, España, Finlandia, Francia, han alcanzado con el mismo período aumentos importantes que elevan el porcentaje por encima del 100%. En otros casos, como en Inglaterra y Suecia, en el mismo período se han alcanzado porcentajes entre el 90 y el 96% respectivamente.

Mientras tanto en América Latina y en el Caribe, en el mismo período, encontramos países con algunos de los más bajos índices, como Haití, Guatemala, que no han pasado del 33%.

Argentina pasó en forma ascendente de un magro 57% al inicio de los 80, a un 72% en 1992, que no obstante está muy lejos de las tasas normales alcanzadas por los países desarrollados.

Al advertir esta comparación se evidencia una clara correlación con los resultados alcanzados a nivel de desarrollo y crecimiento.

Si vamos a los países asiáticos, encontramos que Japón ya en 1980 había alcanzado el 93%, pasando luego al 96%.

Si trasladamos la comparación a las tasas netas, advertiremos que la correlación se mantiene.

Por ejemplo, mientras en 1992 en Estados Unidos y Canadá el porcentaje de Tasa Neta de escolarización había alcanzado, en ambos casos, el 90% y en algunos países Europeos como Suecia o Finlandia se había superado dicho guarismo, en el resto de los países desarrollados se estaba en cifras cercanas a ese porcentaje.

En Japón se estaba por encima de dicha Tasa Neta al registrar el 96%.

Si lo comparamos con las tasas netas de los países de América Latina y el Caribe se advierte que en algunos casos, como Brasil, nos encontramos con cifras que están por debajo del 20%, y en la Argentina en un 59%.

Si comparamos los promedios generales de las Tasas Brutas y de las Tasas Netas, se advierte una gran diferencia que existe entre los países desarrollados y los países de América Latina y el Caribe.

Alcanzar el mayor desarrollo en el sector que aún queda pendiente y que corresponde para lograr una cantidad de años escolarizados neta que suponga modificar las tasas de escolarización media de la población adulta, es lo realmente trascendental, teniendo en cuenta, asimismo, que esto refleja el real acervo de capital humano no acumulado.

Y en este sentido, el desarrollo y la consolidación del último ciclo de la ex escuela media, ahora denominado Polimodal, representa un factor estratégico a alcanzar, porque es el sector que articula definitivamente la resultante de este sistema de producción de conocimiento y formación, con el sistema de producción de bienes y servicios.

Partiendo de estos aspectos macro, salvar la brecha con el segmento que queda aun pendiente correspondiente al Polimodal, es la necesidad imprescindible para realmente contribuir seriamente al acervo de capital humano acumulado que es el verdadero factor esencial de desarrollo de un país.

Entre los desafíos que representa, para los sistemas educativos de la región, la inserción en el contexto internacional se encuentran entre otros la competitividad basada en la incorporación de la tecnología, la investigación básica, la capacidad de respuesta de demandas. La necesidad de la articulación entre los dos sistemas de producción que se referencia determina la imprescindible necesidad de crear nuevos vínculos entre los sectores intervinientes, sistemas educativos, sectores económicos empresariales, la industria, entre otros.

Si en nuestro país en general, y en nuestra provincia particular, se ha logrado el objetivo de la universalización de la enseñanza básica, no es menos cierto que para lo imprescindible ya no alcanza y que hoy corresponde lograr la universalización de la enseñanza pero no en términos de cobertura de nivel básico sino del ex nivel medio, actual Polimodal. De otra forma no existen alternativas para hacer frente a los problemas que plantea la globalización y el nuevo contexto internacional.

3. LAS ETAPAS PRECEDENTES EN LA PROVINCIA

En el anexo I de la Resolución N° 4.947/95 se manifestó la firme voluntad de la Provincia de Buenos Aires de avanzar en la Transformación Educativa en el marco jurídico ofrecido por la Constitución Provincial y de acuerdo con los principios y normas emanadas de la Ley Provincial de Educación N° 11612.

En esa Resolución se dispone el comienzo gradual de la Transformación, implementando en la Primera Etapa los años iniciales de cada uno de los tres Ciclos de la Educación General Básica (E.G.B.) en 1996.

Posteriormente, la resolución N° 3.708/96 da continuidad a la Transformación Educativa, incluyendo segundo, quinto y octavo años de la Educación General Básica, en una implementación gradual y progresiva que garantiza la extensión de la escolaridad obligatoria, generando un cambio y mejorando la calidad del sistema.

Se asigna, en esa Resolución, una particular responsabilidad al ciclo final de la E.G.B. respecto de la retención escolar pretendida al tiempo que se explicita la necesidad de construir un tercer ciclo, que lejos de yuxtaponer o amalgamar niveles, responda a un nuevo modelo educativo reclamado por la sociedad.

Por la Resolución N°1171/97, se completa el proceso de implementación de la educación de la Educación General Básica, observándose que la aplicación gradual y progresiva del nuevo sistema educativo ha posibilitado la reincorporación de alumnos a los que el antiguo sistema excluía y un significativo aumento de la tasa de pasaje de 7° a 8° año de E.G.B.

En la actualidad, pueblan la Provincia de Buenos Aires 1.158.035 adolescentes que tienen entre trece y diecisiete años de edad. Sólo el 70,9% de ellos constituía la tasa de escolarización de ese segmento poblacional en 1996, año en que se inició la Transformación Educativa. La gravedad de la situación se incrementa cuando se observa en el Nivel Medio de educación una tasa de

promoción del 57,13%, en tanto que el 42,87% de la matrícula conforma las tasas de repitencia y de deserción. Ante tales datos, resulta forzoso concluir que la realidad histórica ha desarrollado un sistema que atenta contra la equidad y la participación, excluyendo de procesos de desarrollo personal y social a una considerable franja de la población más joven.

Debe notarse, en relación con ello, que la mayoría de la población bonaerense en las edades comprendidas entre 18 y 24 años no ha alcanzado el nivel de educación secundaria. La culminación de dichos estudios constituye un punto de corte para medir y observar la inclusión o exclusión de la población en el sistema educativo.

Considerando el conjunto provincial, se estima que el 53% de los jóvenes entre las edades mencionadas habitan en zonas consideradas de mayor riesgo de exclusión educativa.

Como consecuencia indudable de una larga historia signada por la inequidad, debe señalarse que en las zonas de menor nivel de riesgo educativo, es generalizado el completamiento de estudios secundarios, mientras que en aquellas de mayor nivel de riesgo sólo uno de cada cinco jóvenes ha concluido dichos estudios.

En congruencia con los datos precedentes, la estimación de secciones necesarias para la implementación de la Educación Polimodal, muestra que el 72 % de esas secciones deberían ubicarse en las Regiones Educativas I a VI, precisamente las que abarcan todo el Conurbano y municipios aledaños. Se hace notorio, asimismo, que en grandes conglomerados urbanos del interior de la Provincia (tales como Bahía Blanca y General Pueyrredón) se registra una proporción de entre tres y cinco establecimientos de E.G.B. por cada escuela de Nivel Medio.

La actual estructura del Nivel Medio viene transformándose en dos direcciones bien definidas. Por un lado, los dos primeros años de la antigua escuela Media, se han incorporado en la Educación General Básica, específicamente en su Tercer Ciclo, segmento de gran potencialidad pedagógica y singular importancia en el nuevo modelo educativo. Por otra parte, los tres últimos años de Educación Media conformarán el nivel de Educación Polimodal.

Una de las consecuencias positivas del nuevo ciclo de E.G.B., se relaciona con la retención de gran cantidad de preadolescentes, que anteriormente resultaban excluidos del sistema educativo, por no estar en condiciones de asumir aquel difícil tránsito entre las escuelas primarias y medias. Cabe consignar que, de acuerdo con lo señalado por Resolución N° 11714/97, la implementación de 8° año en 1997 permitió tanto un significativo aumento de la tasa de pasaje de 7° a 8° cuanto la reincorporación de alumnos que habían abandonado la escolarización. De ese modo, la matrícula escolar se incrementó en 64.500 alumnos, es decir, un 30%.

En el ámbito rural, la Transformación Educativa ha elevado sustancialmente la retención de los niños y jóvenes en la escuela, hecho trascendente en tanto

concreción de una política que se asienta sobre principios de equidad. En ese sentido, relevamientos de matrícula realizados por la Dirección de Educación Primaria, determinan entre 1996 y 1997, un incremento de 12.947 alumnos (21,7%) y de 551 secciones de grado (12,7%), en las escuelas de E.G.B. rurales de la Provincia.

4. LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN POLIMODAL

La decisión política de implementar el Polimodal en el ámbito provincial desde marzo de 1999, posibilitará la incorporación de un importante número de jóvenes a los beneficios de un nivel educativo que habrá de capacitarlos para afrontar los desafíos de la vida adulta con mayores posibilidades de éxito.

Si se analiza el interior de las regiones educativas del Conurbano, puede apreciarse que aquellos municipios que fueron considerados de mayor riesgo de exclusión educativa (por ejemplo Florencio Varela, Almirante Brown, La Matanza) son los que más secciones de cursos demandan.

Se confirma, así, que este proceso de transformación viene no sólo a cimentar el desarrollo, sino también a cumplir principios de equidad, entendiendo por tal la generación de oportunidades de ingreso en este nivel del sistema educativo para gran cantidad de jóvenes que hoy carecen de esa posibilidad.

Al respecto, se reconoce una relación directa entre las condiciones de empleabilidad y la mayor y mejor escolarización de la ciudadanía. Según la Encuesta Permanente de Hogares (octubre/1997), de la P.E.A. desocupada, en el Gran Buenos Aires el 65% no ha cursado o tiene estudios secundarios incompletos; en Bahía Blanca la proporción es del 74,2%; en Mar del Plata, el 67,2% en La Plata el 53,8.-

Se considera, asimismo, que los niveles de escolarización inciden en la calidad de vida en la relación con los aspectos extraeconómicos.

Por otro lado, para alcanzar una mejora significativa en la calidad de la educación impartida, habrán de concretarse acciones en el campo curricular, así como en los de organización y gestión institucional.

Los principios sobre los que se basa el diseño curricular de la Educación Polimodal procuran una formación que afecte tres dimensiones educativas: la articulación con el mundo del trabajo, el desarrollo de concepciones y actitudes en torno a una nueva ciudadanía y la posibilidad de realizar estudios posteriores como manifestación de la necesidad de educación permanente.

El nuevo nivel educativo ofrecerá una alternativa cualitativa y cuantitativamente superadora de la actual Educación Media. La Educación Polimodal deberá lograr críticos, capaces de concebir la realidad como problema susceptible de resolución; informados, poseedores de saberes indispensables para integrarse en el mundo del estudio, del trabajo y de la convivencia ciudadana; aptos para proponer respuestas innovadoras que generen nuevas condiciones transformadoras de la realidad.

La educación Polimodal procurará lecturas globales, complejas, dinámicas e históricas de las sociedades, sus producciones, sus problemáticas, sus desafíos, elecciones y proyecciones.

El alcance de los objetivos de la Educación Polimodal implica, asimismo, la construcción de un modelo de organización institucional y curricular abierto y dinámico.

En síntesis, la decisión política de implementar en Nivel de Educación Polimodal reconoce propósitos prioritarios en los planos individual y social. En el primero de ellos, se pretende la inclusión del conjunto de jóvenes bonaerenses en los beneficios de una educación de calidad que les facilite su inserción en la sociedad como ciudadanos plenos en el ejercicio de sus derechos. En el orden social, se promueve el crecimiento comunitario y estratégico, en sus planos cívico y económico, en el marco de un desarrollo que se pretende integral y sustentable.

ANEXO II
PAUTAS PARA LA IMPLEMENTACIÓN GRADUAL Y PROGRESIVA
DE LAS LEYES FEDERAL Y PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
CUARTA ETAPA: AÑO 1999
NIVEL POLIMODAL

DE LOS ASPECTOS GENERALES

1.1. A partir del Ciclo Lectivo 1.999 se dictará el Primer Año Polimodal y continuarán como ciclo cerrado los cursos de cuarto, quinto y sexto Año del Nivel Medio, los que culminarán cuando promocionen, en los años 1.999, 2.000 y 2.001, los alumnos comprendidos.

1.2. Las cargas horarias del Nivel Polimodal están expresadas en Módulos de una (1) Hora reloj de duración.-

1.3. Para el desarrollo de los contenidos de cada Espacio Curricular la carga horaria será fraccionada preferentemente en Módulos.- No obstante, de acuerdo a las posibilidades de organización horaria del Servicio Educativo, podrá ser fraccionada en unidades en ningún caso menores a cuarenta (40) minutos.-

1.4. A los efectos de la asignación del personal docente a los Espacios Institucionales se tendrá presente que el número mínimo de Módulos semanales a asignar, será de dos (2).- La carga horaria completa asignada a los Espacios Institucionales será distribuida acorde al Proyecto Institucional, respetando el número mínimo establecido.-

DE LAS MODALIDADES, ESPACIOS CURRICULARES Y CARGAS HORARIAS
DE LAS TABLAS DE EQUIVALENCIAS CON LAS ASIGNATURAS
EN EL ACTUAL NIVEL MEDIO

2.1.Las cargas horarias de los Espacios Curriculares están expresadas en módulos de horas reloj semanales, los valores inferiores a la unidad corresponden a minutos.

Las cargas horarias de las Tablas de Equivalencias corresponden a la carga horaria total de la Disciplina durante los tres (3) años.

2.2. CIENCIAS NATURALES

	1º	2º	3º
Lengua y Literatura	2	2	2
Lengua Extranjera	2	2	2
Matemática	4	4	---
Educación Física	2	2	2
Física	3	3	---
Química	3	3	---
Biología	3	3	---
Proyecto de Investigación	---	---	3
Historia Mundial Contemporánea	2	---	---
Historia Argentina Contemporánea	---	2	---
Geografía Mundial	2	---	---
Geografía Argentina y del Mercosur	---	---	2
Filosofía y Formación Ética y Ciudadana	2	2	---
Tecnologías de la Información y la Comunicación	---	---	3
Culturas y Estéticas Contemporáneas	---	---	2
Espacios Institucionales	---	2	9 (*)
TOTAL	25	25	25

* Corresponde a tres (3) Espacios Curriculares

TABLA DE EQUIVALENCIAS

NIVEL MEDIO		POLIMODAL		DIF.
LENGUA y LITERATURA	5.20	LENGUA y LITERATURA	6	+0.40
LENGUA EXTRANJERA	6	LENGUA EXTRANJERA	6	--
MATEMATICA	8.40	MATEMATICA	8	-0.40
EDUCACION FÍSICA	6	EDUCACION FÍSICA	6	--
FISICA	4.40	FISICA	6	+1.20
QUIMICA	3.20	QUIMICA	6	+2.40
BIOLOGIA + EDUC. para la SALUD	6	BIOLOGIA	6	-
LABORATORIO de CIENCIAS NATURALES	2	PROYECTO de INVESTIGACION	3	+1
HISTORIA	4.40	HISTORIA	4	-0.40
GEOGRAFIA + RECUR. NAT. y PROBL. CONT.	5.20	GEOGRAFIA	4	-1.20
EDUCACION CIVICA	4	FILOSOF. y FORM. ETICA y CIUDADANA I	4	
INFORMATICA	4	TECNOL. de la INFOR. y la COMUNIC.	3	-1
CONTABILIDAD	2			-2
LABORATORIO de ALIMENTOS y NUTRICIÓN	2.40			-2.40
EDUCACION PLASTICA	2	CULTURAS y ESTETICAS CONTEMPORÁNEAS	2	-
ESPACIOS INSTITUCIONALES	3.20	ESPACIOS INSTITUCIONALES	11	+7.40
TOTAL	70	TOTAL	75	+5

2.3. HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

	1°	2°	3°
Lengua y Literatura	2	2	2
Lengua Extranjera	2	2	2
Matemática	4	4	---
Educación Física	2	2	2
Física-Química	3	---	---
Biología	---	3	---
Historia Mundial Contemporánea	3	---	---
Historia Argentina Contemporánea	---	3	---
Geografía Mundial	3	---	---
Geografía Argentina y del Mercosur	---	3	---
Filosofía y Formación Ética y Ciudadana	2	2	---
Psicología	---	2	---
Sociología	---	---	3
Economía	---	---	2
Proyectos y Metodologías de la Investigación	---	---	3
Tecnologías de la Información y la Comunicación	---	---	3
Cultura y Comunicación	2	---	---
Culturas y Estéticas Contemporáneas	---	---	2
Espacios Institucionales	2	2	6*
TOTAL	25	25	25

* Corresponde a dos (2) Espacios Curriculares

TABLA DE EQUIVALENCIAS

NIVEL MEDIO	POLIMODAL	DIF.
-------------	-----------	------

LENGUA y LITERATURA	5.20	LENGUA y LITERATURA	6	+0.40
LENGUA EXTRANJERA	6	LENGUA EXTRANJERA	6	--
MATEMATICA	8.40	MATEMATICA	8	-0.40
EDUCACION FISICA	6	EDUCACION FISICA	6	--
FISICA + QUIMICA	3.20	FISICO-QUIMICA	3	-0.20
BIOLOGIA + EDUC. para la SALUD	2.40	BIOLOGIA	3	+0.20
HISTORIA	6	HISTORIA	6	--
GEOGRAFIA	5.20	GEOGRAFIA	6	+0.40
EDUCACION CIVICA + FILOSOFIA	5.20	FILOSOF. y FORM. ETICA y CIUDADANA	4	-1.20
PSICOLOGIA	1.20	PSICOLOGIA	2	+0.40
ANTROPOLOGIA	1.20			-1.20
SOCIOLOGIA	1.20	SOCIOLOGIA	3	+1.40
CIENCIAS POLITICAS	1.20			-1.20
		ECONOMIA	2	+2
		CULTURA y COMUNICACION	2	+2
		PROYECTO y METOD. de la INVESTIGACION	3	+3
INFORMATICA	4	TECNOL. de la INFOR. y la COMUNIC.	3	-1
CONTABILIDAD	2			-2
EDUCACION PLASTICA	2	CULTURAS y ESTETICAS CONTEMP.	2	-
ESPACIOS INSTITUCIONALES	4	ESPACIOS INSTITUCIONALES	10	+6
TOTAL	66	TOTAL	75	+5

2.4. PRODUCCIÓN DE BIENES Y SERVICIOS

	1º	2º	3º
Lengua y Literatura	2	2	2
Lengua Extranjera	2	2	2
Matemática	4	4	---
Educación Física	2	2	2
Física	3	---	---
Química	3	---	---
Historia Mundial Contemporánea	2	---	---
Geografía Mundial	---	2	---
Filosofía y Formación Ética y Ciudadana	2	2	---
Tecnología de los Materiales	3	---	---
Tecnología de Control	---	3	---
Tecnologías de Gestión	---	2	---
Procesos Productivos	---	3	---
Tecnologías de la Información y la Comunicación	---	---	3
Proyectos y Producción	---	---	2
Culturas y Estéticas Contemporáneas	---	---	2
Espacios Institucionales	2	3	12*
TOTAL	25	25	25

* Corresponde a cuatro (4) Espacios Curriculares

TABLA DE EQUIVALENCIAS

NIVEL MEDIO		POLIMODAL	
LENGUA y LITERATURA		LENGUA y LITERATURA	6
LENGUA EXTRANJERA		LENGUA EXTRANJERA	6

MATEMATICA		MATEMATICA	8
EDUCACION FÍSICA	6	EDUCACION FÍSICA	6
FISICA		FISICA	3
QUIMICA		QUIMICA	3
BIOLOGIA			
HISTORIA		HISTORIA	
GEOGRAFIA		GEOGRAFIA	
EDUCACION CIVICA		FILOSOFÍA y FORMACIÓN ETICA y CIUDADANA I	4
LA DIVERSIDAD DE PLANES EN VIGENCIA NO PERMITE ESTABLECER UNA ÚNICA EQUIVALENCIA LA RAMA TÉCNICA LAS DETERMINARÁ PARA CADA UNO DE LOS CASOS.		TECNOL. de la INFOR. y la COMUNICACIÓN	3
		PROCESOS PRODUCTIVOS	
		TECNOLOGIA de los MATERIALES	
		PROYECTOS y PRODUCCION	
		TECNOLOGIAS de GESTION	
		TECNOLOGIAS de CONTROL	
EDUCACIÓN PLÁSTICA	2	CULTURAS y ESTETICAS CONTEMP.	2
		ESPACIOS INSTITUCIONALES	17
		TOTAL	75

] las cargas horarias varían en los diferentes planes vigentes.

2.5. ECONOMIA Y GESTION DE LAS ORGANIZACIONES

	1°	2°	3°
Lengua y Literatura	2	2	2

Lengua Extranjera	2	2	2
Matemática	4	4	---
Educación Física	2	2	2
Física-Química	3	---	---
Biología		3	---
Historia Mundial Contemporánea	2	---	---
Historia Argentina Contemporánea		2	---
Geografía Mundial	2	---	---
Geografía Argentina y del Mercosur	---	---	2
Economía	---	---	3
Filosofía y Formación Ética y Ciudadana	2	2	---
Sistemas de Información Contable	4	---	---
Derecho	---	3	---
Teorías de las Organizaciones	---	2	---
Tecnologías de la Información y la Comunicación	---	---	3
Tecnologías de Gestión	---	---	3
Culturas y Estéticas Contemporáneas	---	---	2
Espacios Institucionales	2	3	6*
TOTAL	25	25	25

* Corresponde a dos (2) Espacios Curriculares

TABLA DE EQUIVALENCIAS

NIVEL MEDIO		POLIMODAL		DIF.
LENGUA y LITERATURA	5.20	LENGUA y LITERATURA	6	+0.40
LENGUA	6	LENGUA	6	--

EXTRANJERA		EXTRANJERA		
MATEMATICA	8.40	MATEMATICA	8	-0.40
EDUCACION FISICA	6	EDUCACION FÍSICA	6	--
FISICA + QUIMICA	3.20	FISICO-QUIMICA	3	-0.20
BIOLOGIA + EDUC. para la SALUD	2.40	BIOLOGIA	3	+0.20
HISTORIA	4.40	HISTORIA	4	-0.40
GEOGRAFIA	4	GEOGRAFIA	4	-
EDUCACION CIVICA	4	FILOSOF. y FORM. ETICA y CIUDADANA	4	-
DERECHO	2.40	DERECHO	3	+0.20
LEGISLACION IMPOSITIVA	2			-2
ECONOMIA	2	ECONOMIA	3	+1
INFORMATICA	4	TECNOL. de la INFOR. Y la COMUNIC.	3	-1
CONTABILIDAD	8.40	SIST. de INFORM. CONTABLE I	4	-4.40
ORGANIZ. y ADMINIST. de EMPRESAS	2	TEORIA de las ORGANIZACIONES	2	-
ADMINISTRACION de PERSONAL	1.20	TECNOLOGIAS de GESTION	3	+1.40
EDUCACION PLASTICA	2	CULTURAS y ESTETICAS CONTEMP.	2	-
ESPACIOS INSTITUCIONALES	3.20	ESPACIOS INSTITUCIONALES	11	+7.40
TOTAL	2.40	TOTAL	75	+2.20

2.6. ARTE, DISEÑO Y COMUNICACION

	1°	2°	3°
--	-----------	-----------	-----------

Lengua y Literatura	2	2	2
Lengua Extranjera	2	2	2
Matemática	4	4	---
Educación Física	2	2	2
Física-Química	3	---	---
Biología	---	3	---
Historia Mundial Contemporánea	2	---	---
Historia Argentina Contemporánea	---	2	---
Geografía Mundial	2	---	---
Geografía Argentina y del Mercosur	---	---	2
Filosofía y Formación Ética y Ciudadana	2	2	---
Lenguajes Artísticos	4	4	---
Comunicación	---	2	---
Tecnologías de la Información y la Comunicación	---	---	3
Diseño	---	---	3
Imágenes y Contextos	---	---	2
Culturas y Estéticas Contemporáneas	---	---	3
Espacios Institucionales	2	2	6*
TOTAL	25	25	25

* Corresponde a dos (2) Espacios Curriculares

TABLA DE EQUIVALENCIAS

NIVEL MEDIO		POLIMODAL		DIF.
LENGUA y LITERATURA	5.20	LENGUA y LITERATURA	6	+0.40
LENGUA EXTRANJERA	6	LENGUA EXTRANJERA	6	--

MATEMATICA	8.40	MATEMATICA	8	-0.40
EDUCACION FISICA	6	EDUCACION FÍSICA	6	--
FISICA + QUIMICA	3.20	FISICO-QUIMICA	3	-0.20
BIOLOGIA + EDUC. para la SALUD	2.40	BIOLOGIA	3	+0.20
HISTORIA	6	HISTORIA	5	-1
GEOGRAFIA	5.20	GEOGRAFIA	5	-0.20
EDUCACION CIVICA + FILOSOFIA	5.20	FILOSOF. y FORM. ETICA y CIUDADANA	4	-1.20
PSICOLOGIA	1.20			-1.20
ANTROPOLOGIA	1.20			-1.20
SOCIOLOGIA	1.20			-1.20
CIENCIAS POLITICAS	1.20			-1.20
INFORMATICA	4	TECNOL. de la INFOR. y la COMUNIC.	3	-1
CONTABILIDAD	2			-2
EDUCACION PLASTICA	2	LENGUAJES ARTISTICOS	8	+6
		COMUNICACIÓN	2	+2
		DISEÑO	3	+3
		IMAGENES y CONTEXTOS	2	+2
		CULTURAS y ESTETICAS CONTEMP.	3	+3
ESPACIO INSTITUCIONALES	4	ESPACIOS INSTITUCIONALES	10	+6
TOTAL	66	TOTAL	75	+9

DE LAS PAUTAS PARA LA COBERTURA DE LOS ESPACIOS CURRICULARES DEL NIVEL POLIMODAL

3.1. Determinar que en el primer año del Polimodal los espacios curriculares serán cubiertos por los docentes que se desempeñan en los actuales terceros años del Nivel Medio conforme a las pautas que para cada caso se establezcan en la presente Resolución, garantizando la vigencia de los principios estatutarios de estabilidad de los docentes titulares, y la continuidad laboral de los docentes provisionales. No obstante, a los fines de una mejor organización de las plantas orgánicas, podrán realizarse intercambios consensuados entre los docentes de diferentes años

3.2. A los efectos de la asignación de los docentes deberá contemplarse la tabla de correspondencia entre las asignaturas del actual 3er. Año del Nivel Medio y los espacios curriculares de la Educación Polimodal que obra en el Capítulo anterior de la presente Resolución.- En cada Espacio Curricular se asignará un docente en todos los casos.-

3.3. En los casos en que los espacios curriculares tengan una carga horaria mayor que la de las asignaturas correspondientes a los terceros años, los docentes serán asignados en las siguientes condiciones:

3.3.1. Concentrarán horas cátedra de la misma situación de revista del establecimiento a los efectos de completar la carga horaria del primer año del Polimodal,.

3.3.2. Si el docente es titular y careciera de horas titulares para la concentración, mencionada en el apartado anterior, completará la carga horaria prevista con horas provisionales que desempeñen en el mismo establecimiento, adquiriendo éstas últimas el carácter de titulares. Si por esto último excediere los límites de incompatibilidad establecidos en el artículo 28º del Estatuto del Docente, concentrará horas titulares que desempeñen en otros establecimientos del sistema educativo.

3.3.3. Si el docente titular carece de horas titulares o provisionales para la concentración mencionada en los apartados anteriores, se le completará la carga horaria prevista con la misma situación de revista que la de sus horas originales.

3.3.4. Si el docente es provisional y carece de horas provisionales en el mismo establecimiento, podrá concentrar a los efectos de completar la carga horaria prevista, horas provisionales de otros establecimientos del mismo Nivel.

3.3.5. Si el docente provisional carece de horas provisionales en otros establecimientos, se le completará la carga horaria prevista en la misma situación de revista que sus horas originales.

3.4. En los casos en que los espacios curriculares tengan una carga horaria menor que la de las asignaturas correspondientes a la de los actuales terceros años, los docentes serán asignados teniendo en cuenta las siguientes prioridades:

3.4.1. En cursos de primer año de Polimodal de creación en el mismo establecimiento.

3.4.2. Si el docente revista también en 4º o 5º años en asignaturas cuya carga horaria aumenta en los correspondientes años de la Educación Polimodal, la carga horaria excedente será incorporada en dichos cursos. Esto último siempre que no se perjudique la organización institucional por exceder la carga horaria total de veinticinco (25) horas reloj semanales previstas.

3.4.3. En los Espacios Institucionales integrados al Diseño Curricular, mediante proyectos aprobados por disposición de la Rama Técnica.

3.4.4. En los espacios curriculares descubiertos de establecimientos del distrito.

3.5. En los casos de las asignaturas de tercer año que no tengan correspondencia con los espacios curriculares de 1er. año del Polimodal, pero sí la tienen con los de segundo y tercero, los docentes serán asignados en los espacios curriculares de los futuros segundos y terceros años del Polimodal, incorporándolos al currículum de los cuartos y/o quintos actuales, siempre que no se perjudique la organización institucional por exceder la carga horaria total de veinticinco (25) horas reloj semanales previstas.

3.6. En los casos de las asignaturas de tercer año que no tengan correspondencia con los espacios curriculares de la educación Polimodal dentro de las modalidades de la escuela serán asignados a espacios curriculares no cubiertos de los establecimientos del distrito que tengan modalidades que contemplen esa correspondencia.

3.7. En los servicios educativos en los que excepcionalmente se produjere una disminución de matrícula los docentes serán asignados de acuerdo a las siguientes pautas:

3.7.1. En las secciones existentes de primer año del Nivel Polimodal por orden de mérito.-

3.7.2. Los docentes restantes por orden de mérito en los Espacios Curriculares descubiertos de otros Servicios Educativos el Distrito.-

3.8. El Orden de Mérito para los Docentes Titulares estará dado en todos los casos por :

3.8.1. Puntaje Docente

3.8.2. Antigüedad en el Servicio Educativo

3.8.3. Antigüedad en el actual Nivel Medio

3.8.4. Antigüedad en el sistema educativo provincial

3.9. El Orden de Mérito para los Docentes Provisionales estará dado en todos los casos por:

3.9.1. Antigüedad en el Servicio Educativo

3.9.2. Antigüedad en el actual Nivel Medio

3.9.3. Antigüedad en el sistema educativo provincial

3.10. Los espacios curriculares que queden descubiertos, serán asignados conforme al siguiente orden de prioridades:

3.10.1. Reubicación de docentes titulares del actual Nivel Medio del distrito que se encuentren en situación de disponibilidad.

3.10.2. Concentración de las cargas horarias de los docentes titulares del servicio educativo que se encuentran desempeñando en otros servicios educativos en la misma situación de revista.

3.10.3. Concentración de los docentes titulares del servicio educativo en el que existen espacios descubiertos que se encuentren desempeñando como titulares en el tercer ciclo de la E.G.B., siempre que posean título habilitante para el espacio a cubrir y las cargas horarias totales sean coincidentes.

3.11. Los espacios curriculares del distrito que quedaren descubiertos luego de las acciones previstas en los artículos anteriores se cubrirán según las siguientes prioridades:

3.11.1. Con docentes Titulares de Noveno Año que se cerraren.-

3.11.2. Con docentes Provisionales de Noveno Año que se cerraren siempre que tuvieren título habilitante.-

3.11.3. El 50 % restante mediante acrecentamiento de los docentes titulares del actual Nivel Medio conforme la normativa estatutaria vigente.

3.11.4. El otro 50%, por ingreso a la docencia.

3.12. En todo otro caso de excedencia se aplicará el Orden de Mérito previsto en los puntos 3.8. y 3.9.-

DE LOS TRAYECTOS TECNICOS PROFESIONALES Y DE LOS TRAYECTOS DE ARTE

4.1. Los Trayectos Técnicos Profesionales y Trayectos de Arte serán obligatorios para los alumnos que cursen en Escuelas Técnicas, Agrarias y Polivalentes de Arte.-

4.2. A los efectos de su organización se aplicarán las disposiciones de la Reglamentación complementaria que a tal efecto se dicte.

RESOLUCIÓN N° 6247/03

LA PLATA, 30 DE DICIEMBRE DE 2003.

Visto el Expediente N° 5801-3.279.987/03 y

CONSIDERANDO:

Que la presentación de la propuesta efectuada por la Dirección de Educación Polimodal y Trayectos Técnico-Profesionales, por la cual se solicita la aprobación del Diseño Curricular del Nivel Polimodal;

Que la definición del Diseño Curricular del Nivel Polimodal contó con la participación de la Dirección de Educación Superior; de la Dirección de Currículum y Capacitación Educativa; de la Dirección de Educación Física; de la Dirección de Educación Artística y de la Dirección Provincial de Gestión Privada;

Que el Diseño Curricular del Nivel Polimodal es el resultado de la participación de los docentes en los distintos Niveles: Institucional, Distrital, Regional y Central, convocados a dicho efecto;

Que aquella convocatoria permitió conocer y considerar los aportes de los docentes, los que se transformaron en insumos para la toma de decisiones en el Nivel Central;

Que la versión preliminar del año 1999 se constituyó como base para la elaboración de dicho Diseño;

Que el presente Diseño se elaboró teniendo en cuenta el Marco General del Diseño Curricular Jurisdiccional, Resolución N° 13.298/99;

Que para la formulación de dicho Diseño se tuvieron en cuenta los Acuerdos Federales y Resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación pertinentes a este Nivel de la enseñanza;

Que a la fecha, el Nivel Polimodal cuenta con la Resolución N° 4625/98 que aprobó la Estructura Curricular para las distintas Modalidades, Espacios Curriculares y cargas horarias para dicho Nivel;

Que los alumnos que hayan iniciado su cursada por el Diseño Curricular aprobado por la RESOLUCIÓN N° 4625/98 con relación a los derechos adquiridos, finalizarán sus estudios por dicho Diseño;

Que la derogación que se impulsa, lo es sin perjuicio de la ultra actividad de la norma derogada con relación a los derechos adquiridos por sus destinatarios;

Que el Consejo General de Cultura y Educación aprobó en Sesión de fecha 18-XII-03 el dictamen de la Comisión de Diseños Curriculares y aconseja el dictado del correspondiente acto resolutivo;

Que en uso de sus Facultades conferidas por el ARTÍCULO 33 inc.) u de la LEY 11.612, resulta viable el dictado del pertinente acto administrativo;

Por ello,

EL DIRECTOR GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

RESUELVE

ARTÍCULO 1º: Derogar la parte pertinente de la Resolución N° 4625/98 en cuanto a las Modalidades: Ciencias Naturales; Humanidades y Ciencias Sociales; Economía y Gestión de las Organizaciones y Comunicación, Arte y Diseño.

ARTÍCULO 2º: Aprobar el Diseño Curricular en cuanto a sus fines, estructura y carga horaria para el Nivel Polimodal en las Modalidades: Ciencias Naturales; Humanidades y Ciencias Sociales; Economía y Gestión de las Organizaciones y Comunicación, Arte y Diseño; que obran como Anexos I y II de la presente Resolución que constan de 9 (NUEVE) fojas.

ARTÍCULO 3º: Establecer que el presente Diseño será de aplicación a partir del Ciclo Lectivo 2004, para todos aquellos alumnos que ingresen al Nivel Polimodal, en las Modalidades mencionadas en el ARTÍCULO 2º.

ARTÍCULO 4º: Establecer que los alumnos correspondientes a las cohortes iniciadas en el año 2002 y 2003 se les garantizará la continuidad conforme a los pautado por la Resolución N° 4625/98

ARTÍCULO 5º: Establecer que la presente Resolución será refrendada por el señor Vicepresidente 1º del Consejo General de Cultura y Educación.

ARTÍCULO 6º: Registrar esta Resolución que será desglosada para su archivo en la Dirección de Coordinación Administrativa, la que en su lugar agregará copia autenticada de la misma; comunicar al Departamento Mesa General de Entradas y Salidas; notificar al Consejo General de Cultura y Educación, a la Subsecretaría de Educación; a la Dirección Provincial de Educación de Gestión Estatal; a la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada; a la Dirección de Educación Polimodal y Trayectos Técnico-Profesionales.

Hay dos firmas correspondientes a:

Prof. Jorge Luis Ameal

Prof. Mario N. Oporto

ANEXO I

Sobre los Fines de la Educación Polimodal

1. Algunas claves del documento: Las preguntas básicas.

¿Por qué comenzar reflexionando sobre los fines de la Educación Polimodal?

No creemos posible organizar la construcción del Diseño Curricular del Nivel con la cantidad de decisiones esenciales que ello implica si no es a la luz de definiciones preliminares que expliquen y jerarquicen los fines de la Educación Polimodal. Así nuestro abordaje no tiene una intención ornamental o académica, y sólo atiende los aspectos más relevantes que pueden guiar dichas decisiones.

¿Es necesario resignificar los fines de la Educación Polimodal?

Desde la puesta en marcha de la transformación se han producido profundos cambios en el contexto provincial, nacional y global del sistema educativo, además los propios actores del sistema han acumulado valiosa experiencia. Ambas cuestiones determinan la necesidad de revisar los supuestos actuales sobre el significado de cada fin y su ponderación relativa.

¿Por qué se alude a una jerarquía entre los fines de la Educación Polimodal?

Entendemos que existe una finalidad principal directamente relacionada con los saberes básicos e irrenunciables que deben adquirir todos los jóvenes en la que se sustenta la polivalencia del nivel.

¿Como deben incidir, en las características del diseño, las definiciones sobre los fines de la Educación Polimodal?

Las fines inciden estrechamente, determinan el *recorte cultural* presente en el diseño curricular y, subsidiariamente, el grado y la forma de prescripción que se adopta.

2. Fines, impacto del Diseño y definiciones

Los fines *enunciados*: Generalidades y ausencias

En el último cuarto del siglo XX, fuertes mutaciones políticas, económicas, sociales y culturales impactan en el mundo generando importantes transformaciones. En él, las incertidumbres y contradicciones se ponen de manifiesto, acentuándose la asincronía entre el desarrollo material y el desarrollo social. Los procesos de homogeneización, como los de fraccionamiento, reordenan las diferencias y las desigualdades sin suprimirlas en general y ahondándolas en los países periféricos. Así se produce un doble proceso: por una parte se comunica y se integra, por otra se segrega y se

dispersa. La información se convierte en un recurso clave, que trasciende todas las fronteras. El mundo laboral se transforma, apareciendo nuevas ocupaciones que requieren fundamentalmente estrategias de identificación y resolución de problemas. Las expectativas de obtener empleo a largo plazo van desapareciendo. Se elevan las calificaciones para el mundo del trabajo y simultáneamente crecen el desempleo y el trabajo informal. Porciones cada vez más grandes de la población quedan excluidas del mercado, ya sea porque soportan todo el costo de la crisis económica o por no poder adquirir las capacidades necesarias para su inserción laboral; comúnmente por ambas razones a la vez.

La educación aparece en este contexto como una práctica social necesaria para formar jóvenes, no sólo con las habilidades requeridas por el mercado sino además poseedores de un pensamiento crítico y transformador de la realidad social; crítico porque revisa permanentemente todo conocimiento y transformador porque imagina y crea formas de intervención sobre el mundo natural y social.

Concediendo que la *sociedad en su conjunto* confiere un mandato tareas, objetivos, funciones a las instituciones educativas (una simplificación excesiva, o por lo menos una hipótesis muy discutible), este requerimiento social debe ajustarse a cada momento histórico: así es como nacieron en su momento las Escuelas Nacionales y las Escuelas Normales, con el mandato de educar a las futuras clases dirigentes y surgieron luego las Comerciales e Industriales que debían preparar jóvenes para ocupar los puestos de conducción laboral. Eran, explícitos o no, los fines de la educación media y, obviamente, esta educación no era para todos.

La Ley Federal de Educación y el proceso de transformación educativa en la Provincia de Buenos Aires pretendieron (independientemente de los resultados obtenidos) otro ajuste del mandato social a las condiciones de contorno antes descriptas (por lo menos en los propósitos), incluyente y no excluyente: aparecieron en el vocabulario oficial expresiones aceptadas e impulsadas internacionalmente *educación para todos*, *equidad y calidad de la educación*, etc. que hoy forman parte de los lineamientos centrales. Consecuentemente la matrícula del nivel aumentó sensiblemente.

En consonancia con ello se consideraron entonces fines de la Educación Polimodal (Albergucci y otros) los que podrían resumirse así:

- Preparar para la incorporación conciente y responsable en una sociedad democrática y moderna
- Preparar para la continuación de los estudios superiores (función propedéutica)
- Preparar para cubrir las demandas del sistema productivo (empleabilidad)

Sobre estos fines *enunciados* y a modo de diagnóstico hipotético y provisorio podemos decir:

En primer lugar, que si bien se mencionó inicialmente un objetivo más general y básico, muy formativo, que puede ser revalidado hoy sin forzar demasiado el significado original, en la práctica no se manifestó su peso a la hora de definir las características de la *formación básica de fundamento*. Así queda pendiente aún la expresión de la finalidad señalada, en un nivel de concreción que supere

la generalidad de las definiciones y se exprese en los contenidos específicos de cada espacio curricular.

En segundo lugar, la función propedéutica entendida, en su acepción más limitada, como *enseñar lo que toman en el ingreso a la facultad o lo que va a ser necesario en el TTP elegido* y la preocupación por *forjar empleabilidad* a partir de capacidades muy utilitarias conspiró contra esos mismos fines, al quitar el énfasis que debía ponerse en la formación cultural básica.

Por último, la inexistencia de un diseño curricular (el prediseño es como máximo un listado de todos los contenidos) y la falta de debate acerca de los fines de la Educación Polimodal, junto con el énfasis puesto en los aspectos administrativos de la transformación, dejaron las decisiones sobre cuál era el recorte cultural que mejor conducía a la consecución de los fines, en manos de la *moda didáctica* o de las políticas editoriales; y en el mejor de los casos en manos de cada docente o de cada proyecto institucional, con la dosis de espontaneísmo que ello acarrea ante la ausencia de prescripciones centrales. De este modo, simple pero eficaz, los fines *enunciados* se convirtieron en generalidades y los resultados esperados en casi ausencias.

Resignificación de los Fines

Planteamos aquí la posibilidad y la conveniencia de sostener el esquema original en el enunciado de los Fines de la Educación Polimodal. De este modo la tarea básica será darles hoy nuevo sentido: reorientar, actualizar, interpretar, profundizar... En pocas palabras, se trata de resignificar esos fines.

La resignificación propuesta se puede sintetizar en los siguientes términos:

- i. Existe una finalidad primera, básica y común, que obligará a seleccionar contenidos de fundamento, fuertemente formativos, en todas las áreas del conocimiento.
- ii. El fomento de la empleabilidad y la función propedéutica son fines importantes e impostergables pero secundarios que, si bien determinarán la selección de contenidos más particulares y operativos hasta con características de entrenamiento específico no serán satisfechos sólo a través de ellos. Implicará también (y principalmente) una formación orientada, polivalente y no especializada que permitirá la adquisición de habilidades comunicacionales, científicas y tecnológicas, éticas y estéticas, aplicables a contextos complejos y cambiantes. Sin este requisito, la enseñanza para la empleabilidad se transformará en capacitación laboral, y la relación de la escuela con el mundo del trabajo se convertirá en una carrera desigual por alcanzar saberes y capacidades, terminando por descubrir en el momento de concretarlos, que ya no son necesarios porque han envejecido.
- iii. De modo análogo, la prosecución de estudios requiere dos tipos de saberes diferentes:
 - Una formación específica en las cuestiones disciplinares afines con las temáticas que son objeto de estudio en las carreras del nivel superior (o aún en las tecnicaturas paralelas del nivel polimodal), más la comprensión de sus implicancias socio-

históricas y culturales. Por ejemplo, una formación básica en matemática, física, química y biología puede constituir un buen fundamento para estudios superiores de ciencias.

- La posesión de herramientas de aplicación general. Por ejemplo, dominio de la lengua materna como lector y productor de textos, capacidad para leer en algunas lenguas extranjeras, capacidad para la búsqueda, el análisis crítico y la organización de la información proveniente de distintas fuentes, habilidad para operar con el soporte tecnológico moderno y más adecuado.

- iv. Esta mirada sobre la empleabilidad y la función propedéutica de la Educación Polimodal determinará la toma de decisiones curriculares en dos niveles distintos: Primero, en el nivel central, fijando el recorte de contenidos fundamentales de carácter más formativo y básico.

Segundo, en los niveles no centrales (regiones, distritos, instituciones, departamentos disciplinares) al considerar los requerimientos contextuales más próximos.

- i. Ya definimos como fin principal de la Educación Polimodal, a aquel que se refiere a la formación de ciudadanos con un sólido bagaje cultural, capaces de transformar la realidad a través de su acción junto con la de otros. Esto significa que todos los jóvenes que cursen el nivel deberán adquirir irrenunciablemente los mismos saberes y las mismas capacidades que se relacionan con este fin; esto más allá de su origen social, de su historia escolar previa, de su elección de modalidad u orientación y de su proyecto para el futuro. Creemos que en la existencia de una vigorosa formación cultural de base para todos está el verdadero sentido de la polivalencia del ciclo y que es además un requisito básico de ciudadanía para todos.

Contenidos social e históricamente significativos: una formación cultural de base

Entendemos que existe un proceso de construcción del mensaje educacional que va, en sucesivas *traducciones*, desde la selección de los fragmentos culturales a transmitir hasta el contenido realmente enseñado.

Los primeros pasos de este proceso hasta llegar al contenido a enseñar antes a concreción que el docente hace al planificar y presentar su clase son fruto de decisiones tomadas en los distintos niveles del sistema educativo. De este modo los contenidos a enseñar o contenidos del currículum (tomando el más amplio sentido del término contenido) son una *porción de cultura* organizada, disciplinada y oficializada por las autoridades gubernamentales, con la participación en grado diverso de los ámbitos científicos y culturales.

En las secciones anteriores de este documento nos hemos preocupado por resignificar y, fundamentalmente, proponer una jerarquización de los fines de la Educación Polimodal. Es evidente que esta discusión sobre la vigencia de los fines y la articulación entre ellos debe de algún modo alumbrar el proceso de selección y traducción cultural que implica la construcción del diseño. Todas las áreas del conocimiento tienen compromiso con el fin principal. Más aún: él es el que justifica su existencia escolar.

En síntesis, la existencia de una primera finalidad fundamental y colmada de significado que hace a cuestiones básicas como la formación de ciudadanos

críticos y transformadores, está determinando el sentido de algunas demandas para el proceso de definición del diseño:

- Definición de un cuerpo común de contenidos no orientados, básicos, que sustenten la polivalencia del nivel y que fundamentalmente sean garantía de la consecución del fin principal de la Educación Polimodal.
- Existencia de un fuerte grado de prescripción curricular sobre este recorte.
- Definición de formas y procedimientos adecuados que aseguren dicho grado de presión prescriptiva.

Finalizando, veamos, a modo de ejemplo (y simplificando excesivamente la cuestión), cómo podría ser este proceso en el área de las Ciencias Naturales, particularmente en Biología.

- i. ¿Qué contenidos básicos de Biología son orgánicos al fin principal que plantea la necesidad de formar ciudadanos capaces de interpretar la realidad con juicio autónomo y crítico y con una visión actualizada del mundo biológico?

La Biología está estructurada en unas pocas grandes ideas alrededor de las cuales se fueron construyendo los conceptos, los términos y la batería experimental de la biología moderna. Estos núcleos pueden resumirse en la teoría de la evolución biológica, la teoría celular, la biología molecular, la teoría de la herencia y la dinámica de los ecosistemas.

Fuera de estos marcos teóricos los conceptos y procedimientos de las ciencias biológicas pierden su sentido y se deforman hasta hacerse irreconocibles. La organización programática de los contenidos de las ciencias biológicas deberían contemplar la enseñanza de los conceptos dentro de estos grandes modelos teóricos.

- ii. ¿Qué forma hay que adoptar para comunicar el recorte deseado asegurando una correcta interpretación de lo que se prescribe?

La necesidad de atender la significatividad de los contenidos, tanto desde la lógica de los jóvenes como desde la lógica de las disciplinas, demanda definir un grupo de conceptos estructurantes dentro de cada núcleo disciplinar. Alrededor de los conceptos estructurantes pueden organizarse los contenidos específicos.

Por ejemplo, un concepto estructurante para la Biología es la idea de que los seres vivos se mantienen gracias a la transformación de materia y energía que intercambian con el medio. Conceptos más restringidos como el de alimento, respiración o fotosíntesis son relevantes sólo si se los analiza en el marco de la construcción de aquel concepto estructurante y, a la vez, contribuyen a su construcción.

Finalmente señalamos que un diseño curricular será coherente con los fines propuestos si prescribe con fuerza en aquellas cuestiones que son vitales para garantizar el carácter formativo de la Educación Polimodal (las grandes teorías en el ejemplo de la enseñanza de la Biología), encuentra una forma adecuada de transmitir su prescripción (en nuestro ejemplo, mediante la definición de conceptos estructurantes) y deja a la vez el espacio de decisión

propio a las instituciones y a los docentes que deben convertir el contenido a enseñar en contenido enseñado. En esta puesta final intervienen fuertemente tanto el perfil de los docentes y su formación disciplinar como sus concepciones sobre teorías del aprendizaje e ideas sobre cuestiones filosóficas, epistemológicas y sobre las características del conocimiento científico.

Consideraciones de este tipo pueden hacerse en el área de las Ciencias Sociales y de la Matemática, en el estudio de la Lengua y del Arte, Educación Física y Tecnología. Por ello resulta fundamental instalar en las instituciones educativas del nivel la discusión acerca de los fines y de sus lazos con el diseño.

Esta tarea de definición de los contenidos social e históricamente significativos a partir de los fines de la Educación Polimodal es una responsabilidad indeclinable de la política educativa.

A esta altura está demás decir que esta es una tarea a realizar con los especialistas (disciplinares) y no a realizar por los especialistas.

ANEXO II

Estructura Curricular

Modalidad: Ciencias Naturales

Espacio Curricular	Carga Horaria		
	1er. Año	2do. Año	3er. Año
Biología	-----	3	3
Culturas y Estéticas Contemporáneas	-----	-----	2
Derechos Humanos y Ciudadanía	2	-----	-----
Educación Física	2	2	2
Filosofía	-----	2	-----
Física	3	3	-----
Geografía I	2	-----	-----
Geografía II	-----	2	-----
Historia Argentina y Latinoamericana Siglo XIX	2	-----	-----
Historia Argentina y Latinoamericana Siglo XX	-----	2	-----
Lengua Extranjera	2	2	2
Lengua y Literatura	2	2	3
Matemática	4	4	2
Proyecto de Investigación	-----	-----	3
Química	3	3	-----
Salud y Adolescencia	2	-----	-----

Tecnologías de la Información y Comunicación	2	-----	-----
ECI	-----	2	7
TOTAL	26	27	24

Modalidad: Comunicación, Arte y Diseño

Espacio Curricular	Carga Horaria		
	1er. Año	2do. Año	3er. Año
Biología	-----	-----	2
Comunicación	-----	2	-----
Culturas y Estéticas Contemporáneas	-----	-----	3
Derechos Humanos y Ciudadanía	2	-----	-----
Diseño	-----	-----	3
Educación Física	2	2	2
Filosofía	-----	2	-----
Física	2	-----	-----
Geografía I	2	-----	-----
Geografía Argentina II	-----	2	-----
Historia Argentina y Latinoamericana Siglo XIX	2	-----	-----
Historia Argentina y Latinoamericana Siglo XX	-----	2	-----
Imágenes y Contextos	-----	-----	2
Lengua y Literatura	2	2	3
Lenguas Extranjeras	2	2	2
Lenguajes Artísticos	4	4	-----
Matemática	4	4	2
Química	-----	2	-----
Salud y Adolescencia	2	-----	-----
Tecnologías de la Información y Comunicación	2	-----	-----
ECI	-----	2	6
TOTAL	26	26	25

Modalidad: Economía y Gestión de las Organizaciones

Espacio Curricular	Carga Horaria		
	1er. Año	2do. Año	3er. Año
Biología	-----	-----	2
Culturas y Estéticas Contemporáneas	-----	-----	2
Derecho	-----	3	-----
Derechos Humanos y Ciudadanía	2	-----	-----
Economía	-----	-----	3
Educación Física	2	2	2
Filosofía	-----	2	-----
Física	2	-----	-----
Geografía I	2	-----	-----
Geografía II	-----	2	-----
Historia Argentina y Latinoamericana Siglo XIX	2	-----	-----
Historia Argentina y Latinoamericana Siglo XX	-----	2	-----
Lengua Extranjera	2	2	2
Lengua y Literatura	2	2	3
Matemática	4	4	2
Química	-----	2	-----
Salud y Adolescencia	2	-----	-----
Sistemas de Información Contable	4	2	-----
Tecnologías de Gestión	-----	-----	3
Tecnologías de la Información y la Comunicación	2	-----	-----
Teorías de las Organizaciones	-----	2	-----
ECI	-----	2	5
TOTAL	26	27	24

Modalidad: Humanidades y Ciencias Sociales

Espacio Curricular	Carga Horaria		
	1er.	2do.	3er.

	Año	Año	Año
Biología	-----	-----	2
Cultura y Comunicación	2	-----	-----
Culturas y Estéticas Contemporáneas	-----	-----	2
Derechos Humanos y Ciudadanía	2	-----	-----
Economía	-----	-----	2
Educación Física	2	2	2
Filosofía	-----	2	-----
Física	2	-----	-----
Geografía I	3	-----	-----
Geografía II	-----	3	-----
Historia Argentina y Latinoamericana Siglo XIX	3	-----	-----
Historia Argentina y Latinoamericana Siglo XX	-----	3	-----
Lengua Extranjera	2	2	2
Lengua y Literatura	2	2	3
Matemática	4	4	2
Proyecto de Investigación	-----	-----	3
Psicología	-----	2	-----
Química	-----	2	-----
Salud y Adolescencia	2	-----	-----
Sociología	-----	-----	3
Tecnologías de la Información y la Comunicación	2	-----	-----
ECI	-----	4	4
TOTAL	26	26	25

Carbonaro, Esteban

La inclusión del discurso comunicacional en la Educación Polimodal a partir del proceso de Reforma de los '90. - 1a ed. - Buenos Aires : Universidad de Buenos Aires, 2009.

Internet.

ISBN 978-950-29-1171-7

1. Educación. 2. Teorías Educativas. I. Título
CDD 370.1

Fecha de catalogación: 08/09/2009

Esta obra se encuentra protegida por derechos de autor (Copyright) a nombre de Esteban Carbonaro (2009) y se distribuye bajo licencia Creative Commons atribución No Comercial / Sin Derivadas 2.5.

Se autoriza su copia y distribución sin fines comerciales, sin modificaciones y citando fuentes. Para más información ver aquí: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>