

RESOLUCIÓN Nº 1046
EXPEDIENTE Nº 5225-000839/10 Alc. 6/16

NEUQUÉN, 27 AGO 2019

VISTO:

El documento presentado por la Mesa Provincial de Construcción Curricular, elaborado en el marco de la Resolución Nº 1697/2015, referido a las orientaciones de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos; y

CONSIDERANDO:

Que por Resolución Nº 1463/2018 se aprobó el Diseño Curricular Provincial referido al Ciclo Básico Común y Enlace Pedagógico Interciclo; para todas las modalidades de la Educación Secundaria, incluyendo la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos;

Que por Resolución Nº 230/2018 el Ministerio de Educación de la Nación otorgó la validez de los certificados emitidos en el marco de la Resolución Nº 1463/2018, correspondientes al Ciclo Básico Común y Enlace Pedagógico Interciclo;

Que por Resolución Nº 0809/2019 se establecieron las orientaciones de la Educación Secundaria para la Modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos que la Jurisdicción Provincial adoptará;

Que el marco normativo nacional no establece orientaciones para la educación secundaria en la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos;

Que el documento es el producto de las distintas instancias de la construcción curricular desarrolladas a través de los mecanismos establecidos por la Resolución Nº 1697/2015 y sus concordantes;

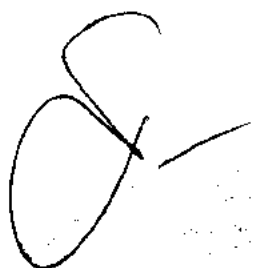
Que el documento cumple con los lineamientos establecidos por las Resoluciones del Consejo Federal de Educación para la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos;

Que la metodología de trabajo implementada ha permitido la construcción de los documentos correspondientes a cada una de las orientaciones de la modalidad;

Que la construcción es democrática, real y genuina cuando se garantiza la más amplia participación del colectivo docente y de la comunidad educativa, considerando al currículum como proyecto político, educativo, cultural, comprensivo y situado desde las perspectivas y necesidades de todos los actores educativos involucrados;

Que corresponde dictar la norma pertinente;

ES COPIA


2019.08.27
10:46:39
10:46:39

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

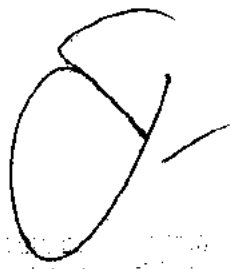
Por ello:

EL CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DEL NEUQUÉN

RESUELVE

- 1º) **APROBAR** el documento definitivo del Diseño Curricular Jurisdiccional, correspondiente al Ciclo Orientado de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos con sus cuatro orientaciones, que forman parte de la presente norma como Anexos I, II, III y IV.
- 2º) **DEROGAR** toda norma anterior que se contraponga a lo establecido en la presente.
- 3º) **INDICAR** que por la Dirección Provincial de Educación Secundaria se cursarán las notificaciones pertinentes a la Presidencia; Vicepresidencia; Vocalías; Coordinación de Planeamiento y Trayectorias Escolares; Junta de Clasificación Rama Media; Dirección Provincial de Despacho y Mesa de Entradas; Dirección Provincial de Recursos Humanos; Dirección Provincial Técnico Operativo; Dirección General de Sueldos; Distritos Escolares I al XIII; Subsecretaría de Articulación de Políticas Educativas; Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos; Dirección Provincial de Títulos y Equivalencias; Dirección Provincial de Planeamiento, Estadística y Evaluación; Dirección Provincial Centro de Documentación e Información Educativa; Coordinación Legal y Técnica; Dirección Provincial de Coordinación de Distritos Escolares y Dirección Provincial de Educación Técnica, Formación Profesional y CERET.
- 4º) **REGISTRAR y GIRAR** el Expediente a la Dirección Provincial de Educación Secundaria a los fines indicados en el Artículo 3º. Cumplido, **ARCHIVAR**.

ES COPIA



Prof. CRISTINA A. STORIONI
Ministra de Educación y
Presidente del
Consejo Provincial de Educación
Provincia del Neuquén

Prof. MARCELO S. JENSEN
Vocal Nivel Secundario,
Técnica y Superior
C.P.E. - Ministerio de Educación
Provincia del Neuquén

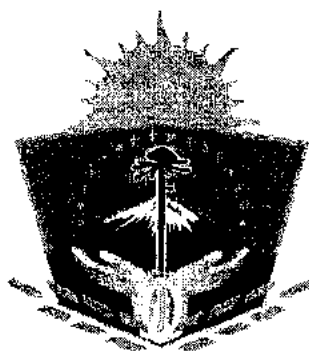
Prof. MARIA ALEJANDRA U. PRETI
Vocal Nivel Inicial y Primario
C.P.E. - Ministerio de Educación
Provincia del Neuquén

Prof. MARISABEL GRANDA
Vocal de Nivel Medio, Técnico
y Superior
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

Prof. GABRIELA MANSILLA
Vocal Rama Inicial y Primaria
Consejo Provincial de Educación

Prof. LEANDRO POLICANI
VOCAL POR LOS CONSEJOS ESCOLARES
Consejo Provincial de Educación

ANEXO I



Provincia del Neuquén
Ministerio de Educación
Consejo Provincial de Educación

**DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL
NIVEL SECUNDARIO**

EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS

- CICLO ORIENTADO -

**BACHILLER EN
CIENCIAS SOCIALES**

Agosto 2019

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

AUTORIDADES PROVINCIALES

Gobernador
Cr. Omar GUTIERREZ

Vicegobernador
Cr. Rolando Ceferino FIGUEROA

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Ministra de Educación
Prof. Cristina Adriana STORIONI



CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

Presidente
Prof. Cristina Adriana STORIONI

Vicepresidente
Prof. Gabriel D'ORAZIO

Vocales
Prof. Marisabel GRANDA
Prof. Marcelo JENSEN
Prof. Alejandra LI PRETI
Prof. Gabriela MANSILLA
Prof. Leandro POLICANI

Directora Provincial de Educación Secundaria
Lic. Ruth Alejandra FLUTSCH

Director Provincial de Educación Técnica, Formación Profesional y CERET
Prof. Oscar Alcides FRASSONE

Jefe de Supervisores
Prof. Héctor Fabián MALDONADO

Equipo Técnico de la Dirección Provincial de Educación Secundaria y de la
Dirección Provincial de Educación Técnica, Formación Profesional y CERET

Prof. Gisela BRANCHINI
Lic. Hector Osvaldo COLOS
Prof. Marcos Manuel CORTEZ
Lic. Claudio Andrés GODOY
Prof. María Marcela GUEVARA
Prof. José Ceferino GRAMAJO
Dr. Nestor Fabián MARTÍNEZ
Psp. Ruth Marisol MIERS
Ing. Alejandro PRENNA
Prof. Rosa Camelia TARABAY

ES
CORTEZ


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

MESA CURRICULAR PROVINCIAL



Coordinación General
Universidad Nacional del Comahue
Facultad de Ciencias de la Educación
Dra. Silvia Noemí BARCO
Dra. María Josefa RASSETTO

Representantes Poder Ejecutivo
Lic. Ruth Alejandra FLUTSCH
Prof. Oscar Alcides FRASSONE

Representantes Asociación de Trabajadores de la Educación del Neuquén (ATEN)
Prof. Cecilia GONZALEZ
Prof. Jose Heriberto Jesús GIRINI
Prof. Marcelo LAFÓN

Supervisor
Prof. Gustavo RUIZ

Representantes Distritales
Docentes del Nivel Secundario

Gabriela María Del Rosario ALCAZAR
Laura Gabriela ANCHELERGUEZ
Ana Mariela BEHOTAS
Héctor Alberto CABEZAS
Roberto DAVIES
Fabián DAVILA
Ronaldo Elvio ESTEVEZ
Natalia M. GAMBAZZA PEROTTI
Andrea Janet GARRO
Liliana GONZÁLEZ
Verónica Sonia GRASSANO
Ramon Sebastian GUZMAN
Walter MARIN BARROS
Laura Jimena OCAMPOS
Laura Gabriela PAREJA
Miguel Alejandro ROMAN
Raquel Blanca SANCHEZ
Paula VARGA
Natalia VIVANCO

EQUIPO DE REFERENTES

ÁREAS DE CONOCIMIENTO

Lenguajes y Producción Cultural
Prof. Judith Elena DEL PINO
Prof. Soledad Paulina ESPINOSA
Prof. Eliana Soledad GRAZIANO
Prof. Irina MARTÍ CUARTAS

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Prof. Claudio OLIVIERI
Prof. Damián TOGNOLA
Prof. Sandra Carol YORDANOFF

Ciencias Sociales, Políticas y Económicas

Lic. Sandra ARRATIA
Prof. Laura FRANQUELLI
Lic. María Laura MARTÍNEZ
Prof. Valeria PANOZZO GALMARELLO
Prof. Máximo PONZONI

Ciencias Naturales

Mg. Bibiana AYUSO
Prof. Paola BRITO
Prof. Andrés Alejandro FIGUEROA
Prof. Marcela HÁJEK
Esp. Myriam Cristina ORTIZ

Matemática e Informática

Prof. Daniela Soledad CACERES
Prof. Marcos Manuel CORTEZ
An. Durval José VALLEJO

Tecnología

Prof. Enrique Omar BURGOS PALACIOS
Prof. Marcelo Moisés DÁVILA

Educación Física Integral

Prof. Felipe José DE LA VEGA
Prof. Julia DE LUCÍA

Educación Sexual Integral

Mg. Bibiana AYUSO
Prof. Judith CELESTE
Prof. Judith Elena DEL PINO
Prof. María Celeste FERNÁNDEZ
Esp. Gabriela Laura TAGLIAVINI

Comunicación y Medios

Prof. Eliana Soledad GRAZIANO



ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

ORIENTACIONES EDUCACIÓN PERMANENTE DE JOVENES Y ADULTOS

Bachiller en Ciencias Sociales
Lic. Sandra ARRATIA
Prof. Laura FRANQUELLI
Lic. María Laura MARTÍNEZ
Prof. Valeria PANOZZO GARMARELLO
Prof. Máximo PONZONI

Bachiller en Comunicación
Prof. Eliana Soledad GRAZIANO

Bachiller en Economía y Administración
Lic. María Laura MARTÍNEZ

Bachiller en Turismo
Lic. Mara JALIL

Responsable del Proyecto
Dirección Provincial de Educación Secundaria

Edición y Diagramación
Prof. Marcos Manuel Cortez

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



Prof. CRISTINA A. STORIONI
Ministra de Educación y
Presidente del
Consejo Provincial de Educación
Provincia del Neuquén

Prof. MARCELO S. JENSEN
Vocal Nivel Secundario,
Técnica y Superior
C.P.E. - Ministerio de Educación
Provincia del Neuquén

Prof. MARIA ALEJANDRA LI PRETI
Vocal Nivel Inicial y Primario
C.P.E. - Ministerio de Educación
Provincia del Neuquén

Prof. MARISABEL GRANDA
Vocal de Nivel Medio, Técnica
y Superior
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

Prof. GABRIELA MANSILLA
Vocal Rama Inicial y Primaria
Consejo Provincial de Educación

Prof. LEANDRO POLICANI
Vocal de los Consejos Escolares
Consejo Provincial de Educación

**MODALIDAD DE EDUCACIÓN PERMANENTE
DE JÓVENES Y ADULTOS**



FUNDAMENTACIÓN

Los aportes del pensamiento pedagógico latinoamericano como la Educación Popular, las formas organizacionales de la educación de adultos en la década del 60 en nuestro país, así como la creación de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) y las políticas similares desarrolladas en las diferentes jurisdicciones, son los antecedentes para la construcción de la identidad de esta modalidad.

“La educación popular debe ser concebida como un paradigma orientador de las acciones educativas en relación a una política para la educación a lo largo de toda la vida. Este paradigma tiene como rasgos centrales una perspectiva epistemológica, teórica y metodológica que debe vertebrar acciones tanto a nivel institucional como del espacio de enseñanza y aprendizaje. Esta perspectiva se dirige a la puesta en acto de una educación emancipadora, desde una profunda intencionalidad política, que parte de una visión de nuestra sociedad injusta y discriminatoria y que determina su opción de trabajo junto a los grupos o clases sociales excluidos de la esfera de las decisiones sociales, con el objetivo de intervenir en su organización y capacidad de participación social; la perspectiva epistemológica apuesta a la construcción de un conocimiento colectivo emancipador en relación a modos de pensar y significar la realidad; sus aspectos metodológicos refieren a una acción pedagógica y didáctica consistente que aseguren la producción colectiva y el crecimiento del grupo hacia su autonomía de decisiones”¹

Debemos considerar la condición de modalidad que le otorga la Ley de Educación Nacional a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, en tanto queda incluida dentro de “aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos” (Art. N° 17).

La Resolución N° 1463/2018, aprobada por el Consejo Provincial de Educación, establece en el Marco Socio Político Pedagógico que los actuales planes de estudios de 3 y 4 años pertenecen a Educación Secundaria² y son parte, de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, ocupando un lugar de singular importancia dada la perspectiva inclusiva y en clave de sujetos de derechos en que se posiciona su estudiantado. La pertenencia a la Educación Secundaria de esta modalidad guarda así absoluta coherencia con los enunciados y definiciones de este Diseño Curricular.

La perspectiva de Educación Permanente reconoce a la educación como una necesidad y un derecho de los grupos sociales y de los individuos a lo largo de toda la vida. La

1 María Teresa Sirvent, Amanda Toubes, Sandra Llosa y Paula Topas. NUEVAS LEYES, VIEJOS PROBLEMAS EN EDJA. Aportes para el debate sobre la ley de educación desde una perspectiva de Educación Permanente y Popular. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) – Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires.

2 Resolución N° 1463/2018, (p. 27). Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



educación permanente supone una política de Estado global y no meros agregados parciales. Se torna indispensable superar la concepción restringida de la educación limitada a la escuela como único agente educador y al cumplimiento de los niveles de escolaridad como única preocupación prioritaria.

La Educación Permanente y la Educación Popular son enfoques propios de la concepción educativa que expresa la Ley de Educación Nacional en tanto se considera que toda acción pedagógica es, a su vez, política. La educación es así una herramienta privilegiada para la transformación de la sociedad, formadora de sentido crítico, de toma de conciencia de problemas sociales y ambientales. Se defiende una perspectiva educativa eminentemente problematizadora, fundamentalmente crítica y liberadora, que exige reflexión, análisis y transformación, con una actitud que no se detiene en el verbalismo o el mensaje formal, sino que exige acción. En este sentido se suscribe al pensamiento pedagógico de Paulo Freire.

La Educación de Jóvenes y Adultos forma parte de un proyecto educativo integral y debe garantizar el derecho a la educación de nuestro estudiantado. En los últimos tiempos se ha incrementado la matrícula de las escuelas de esta Modalidad, ya que por diversos motivos no han podido continuar su trayectoria socioeducativa en las instituciones en que la comenzaron. Esto ha incidido para que en las últimas décadas la modalidad sea considerada por el imaginario social sólo como remedial y compensatoria. El desafío es superar esta condición y afianzar la identidad enmarcada en la Educación Permanente.

Fines

- Otorgar entidad e identidad a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos como **espacio formativo que atiende y entiende sobre la diversidad y heterogeneidad del estudiantado y sus contextos** (Diversidad y heterogeneidad que no puede ser obviada ni vista como un obstáculo, sino por el contrario, como un elemento a valorar e incluir de acuerdo a la especificidad de cada área o campo de conocimiento, ya que será a partir de los saberes que culturalmente han internalizado los jóvenes y adultos que se podrá desplegar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, para que logren un conocimiento crítico de su entorno y de otros, temporal y espacialmente diferentes).
- Potenciar el desarrollo de procesos metacognitivos.
- Formar a las/los estudiantes con las aptitudes necesarias para continuar los estudios superiores y resignificar las relaciones en el mundo del trabajo.
- Aportar a un proceso de enseñanza-aprendizaje desde el paradigma de la complejidad.

Objetivos

- Garantizar una **formación integral, holística** que promueva conocimientos y saberes complejos que contribuyan a la inclusión ciudadana, la continuación de estudios superiores, la formación sobre el mundo del trabajo, habilidades para la construcción y reconstrucción de un proyecto de vida y la transformación hacia una sociedad con justicia social.
- Orientar la presencia de una formación relevante y significativa a través de saberes, conocimientos y metodologías que constituyan la red de soportes necesarios para avanzar en los órdenes de complejidad y especificidad de los contenidos propios del Ciclo Orientado.
- Atender las trayectorias educativas respetando la diversidad de modo situado y en contexto para garantizar el acceso, la permanencia, el reingreso y el egreso del estudiantado en la escuela secundaria y la inclusión educativa (Resolución N° 1463/2018)
- Sostener y reafirmar la perspectiva de Inclusión Educativa.

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



• Generar las herramientas que formen sentido crítico y conciencia socio ambiental en los/las estudiantes.

• Brindar mayores niveles de complejidad en los contenidos en la formación de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, dentro de una perspectiva emancipatoria.

Sujetos pedagógicos

Se pueden considerar como sujetos pedagógicos de esta Modalidad a:

- Jóvenes y adultos que no completaron sus estudios secundarios en las otras modalidades.
- Egresados de escuelas primarias de adultos.
- Jóvenes y adultos que por distintos motivos no ingresaron al secundario al momento de finalizar sus estudios primarios.

SITUACIÓN JURISDICCIONAL E INSTITUCIONAL DE LA MODALIDAD

Antecedentes

La Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos tiene su origen cuando se crea la DINEA, Dirección Nacional de Educación de Adultos por Decreto N° 2704/1968, dependiente del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Dicha Dirección -DINEA- absorbió las escuelas de adultos dependiendo de la antigua Inspección Técnica General de las Escuelas para Adultos y Militares del Consejo Nacional de Educación. La nueva unidad gubernamental, que tuvo a su cargo las acciones educativas nacionales destinadas a la modalidad hasta 1992, organizó la educación de adultos en todo el país, elaboró lineamientos políticos, técnicos y pedagógicos comunes, y sentó las bases para la construcción de cierta especificidad. Si bien nació ligada a la alfabetización, fue incorporando aspectos de capacitación laboral, instrucción complementaria, educación secundaria e incluso terciaria.

Con la aprobación del Plan Multinacional de Educación del Adulto en 1970, se creaban desde la DINEA -y en convenio con empresas, instituciones gubernamentales y organizaciones sindicales- las primeras escuelas secundarias de adultos: los CENS (Centros Educativos de Nivel Secundario) con la finalidad de vincular la educación a las problemáticas sociales y a los espacios de la vida cotidiana de los/las adultos trabajadores, contando con un currículum específico.

Hasta ese momento la educación secundaria de adultos no estaba estructurada como tal; la población interesada asistía a las escuelas secundarias comunes o técnicas cuyos estudios estaban organizados en cinco o seis años de duración y funcionaban en turno vespertino o nocturno.

La estructura y el currículum del Plan de Estudio fueron aprobados por la Resolución Ministerial N° 1.316 del 27 de julio de 1970, la cual autoriza a la DINEA a su aplicación con carácter de micro experiencia. Esta fue la primera política educativa de Nivel Secundario desde el Estado destinada a la población estudiantil adulta. Según un documento del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación de 1970 se afirmaba que:

La educación del adulto se aparta de la mera alfabetización para convertirse en un proceso integral que indaga en las tendencias del desarrollo socio-económico y se ve obligada a planificar en diversos niveles y alternativas. Se trata de proporcionar los estudios secundarios a obreros y empleados en su lugar de trabajo. Se evita así la pérdida de tiempo que significa el regreso al hogar y la salida a la escuela. Se desarrolla en tres años, con planes y currícula adaptados a la mentalidad adulta. Proporciona una capacitación profesional que permite al egresado, junto con la graduación de Bachiller y la posibilidad de acceso a la Universidad, una promoción en su trabajo (Canevari, 2010, p. 5).

ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Delegado y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



El restablecimiento de la democracia en 1973 representó un nuevo impulso a la educación de adultos la que debía contribuir a crear las condiciones para "el cambio político, económico, social y cultural de la Argentina" y la DINEA debía ser la impulsora de un nuevo sistema educativo para esta población. Ello suponía una acción educativa que apuntara a formar, capacitar, formar conciencia, romper incomunicaciones y contribuir a la liberación de quienes se encontraban oprimidos (Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos, 2008: 13).

En cuanto a los CENS, se produjo una expansión de los servicios que se manifestó en la apertura de nuevos centros por la creciente matrícula, en la vinculación de los contenidos curriculares con la realidad socioeconómica del país y en la revitalización del trabajo conjunto con las organizaciones sindicales y otras organizaciones populares (Filmus, 1992).

En el año 1974 el Consejo Provincial de Educación de nuestra provincia comenzó su política de expansión abriendo escuelas de nivel primario, media y terciaria. Así en distintas localidades, grupos de adultos trabajadores sintieron la necesidad de tener finalizados los estudios secundarios, y comenzaron a demandar para que estas comunidades tuvieran su Comercial Nocturno. Esta lucha da origen a la creación de los Centros Provinciales de Enseñanza Media N° 3 de Zapala, N° 6 de Cutral Có y N° 13 de San Martín de los Andes. Una de las características que debemos tener en cuenta es que la jurisdicción tomaba las pautas establecidas por Nación y las adaptaba sin cambio alguno a las nuevas escuelas.

El 19 de marzo de 1974 se emite el Decreto Nacional N° 0853 por el cual se aprueba el nuevo Plan de Estudio Comercial de 4 años y los correspondientes planes de transición para las escuelas nocturnas dependientes del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Dicho plan de estudio no tiene división de ciclos, las asignaturas son de formación general y de formación profesional distribuidas según un promedio de 30 horas semanales por año.

Para la formación profesional general las escuelas podían elegir entre 2 opciones: Auxiliar en Administración o Auxiliar Contable. La aprobación de los estudios completos dará derecho al título de Perito Mercantil con especialidad: Auxiliar Contable o Auxiliar en Administración de acuerdo con las opciones ofrecidas.

Las condiciones de ingreso establecían que el estudiantado debía haber aprobado los estudios primarios completos, tener 18 años de edad cumplidos al 31 de diciembre del año de ingreso o 15 años en las mismas condiciones, con presentación de libreta de trabajo o justificación de no poder concurrir a otro turno.

Con fecha 4 de abril de 1974, el Consejo Provincial de Educación, emite la Resolución N° 0198 por la que resuelve implementar en los Centros Provinciales de Enseñanza Media que desarrollan estudios comerciales en horario nocturno, el plan nacional de 4 años - Plan de Estudio 001. Por dicha norma se establece que los Centros Provinciales de Enseñanza Media N° 1, N° 2 y N° 3 lo harán a partir del 1° de mayo y en el N° 6 y N° 13 a partir del 1° de abril.

Durante la última dictadura militar se apuntó fuertemente a desarticular la estructura de la DINEA. Se impidió la transferencia de este nivel a las provincias como ya se había hecho con las escuelas primarias de adultos.

Ante ello, las medidas adoptadas se orientaron a controlar ideológicamente los contenidos de la enseñanza, a formalizar la estructura orgánica de los CENS, a acentuar la rigidez en los horarios de clase y en los sistemas de promoción, y a la selección y control ideológico de los docentes (Filmus, 1992). Con la falta de recursos económicos que sostuvieran a los CENS, muchos de ellos se trasladaron a edificios de escuelas primarias y secundarias adolescentes, comenzando a funcionar a partir de las 17 horas. En 1976 se modificó la edad de ingreso, fijándose a los 18 años, manteniendo el requisito de situación laboral activa, lo que contribuye a contextualizar la composición cada vez más joven de la matrícula.

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

El año 1983 constituyó un hito en la vida política del país en tanto implicó la recuperación democrática después de la más dura y sangrienta dictadura militar. En el campo de la educación de adultos, la DINEA pasó a depender de una nueva unidad gubernamental –la Comisión Nacional de Alfabetización Funcional y Educación Permanente– encargada de diseñar e implementar la Campaña Nacional de Alfabetización.

Además de esta campaña de alfabetización, en este período, las reformas se centraron en la modificación de los programas de estudio heredados del proceso anterior, en el sistema de evaluación y en la ampliación de los servicios educativos para las/los adultos a través de la incorporación de más estudiantes a los centros ya existentes, más que en la creación de otros nuevos, si bien los hubo.

Durante el período de 1989 a 1999, la educación de jóvenes y adultos fue una de las áreas más castigadas por la Reforma Educativa neoliberal. Conjuntamente con la sanción de la Ley Federal de Educación 24.195 se terminó de desarticular la modalidad. En esta ley, la Educación de Jóvenes y Adultos quedó comprendida dentro de “los regímenes especiales que tienen por finalidad atender las necesidades que no pudieran ser satisfechas por la estructura básica...” (Art. N° 11). De este modo se conservó el carácter remedial y compensatorio y quedó restringida a dar respuesta a los jóvenes y adultos que, por diversos motivos, quedaban excluidos de los niveles obligatorios de la educación común.

Esta incluía términos como “equidad”, “calidad de la educación”, “servicios educativos”, etc., abriendo paso a la aplicación de criterios económicos y a la lógica del mercado a la educación. Tal como señala Imen (2005:10) en *La Escuela Pública Situada*, “la idea de que la educación es una mercancía se fundamenta en la comparación con la actividad industrial”, el estudiantado es consumidor; y docentes y administradores, productores. El cliente siempre tiene la razón en la lógica del mercado y la escuela pública debe competir entonces tanto con las demás escuelas públicas como con las privadas.

La Provincia del Neuquén firma en julio de 1992 con la Nación el Convenio de transferencia de servicios educativos, en cumplimiento de la Ley Nacional 24.049, por el cual se hace cargo de las unidades y servicios educativos a partir del 1° de agosto del mismo año, bajo un discurso privatista y en una lógica mercantil y de pretendido respeto al federalismo y a las autonomías provinciales que ocultaba la desresponsabilización del Estado Nacional en la atención educativa de los sectores populares.

El 23 de setiembre de 1992, el Consejo Provincial de Educación, emite la Resolución N° 1572. En uno de sus considerandos expresa: “Que a los efectos de lograr una rápida y correcta implementación del referido convenio es necesario determinar pautas de funcionamiento, jurisdicción y clasificación de los servicios educativos transferidos y del personal pertenecientes a los mismos”.

La implementación de esta política de transferencia de las escuelas nacionales a los estados provinciales, dará lugar a que los CENS en la Provincia del Neuquén se conviertan en Centros Provinciales de Enseñanza Media (CPEM) con planes de estudios de 3 años.

Los planes de estudio de 4 años son, en algunos casos, parte de instituciones educativas que tienen planes de 5 años, y, en otros casos funcionan en establecimientos que no son propios; en cualquiera de ellos dan respuestas concretas a aquella población estudiantil que, por distintas razones, no han podido concluir los estudios secundarios en los tiempos pautados por los planes de los Secundarios Orientados asegurando así el derecho a la educación. Es decir, estos planes en un primer momento fueron autorizándose como anexos de los CPEM diurnos y hoy son considerados como parte integrantes de esos CPEM, después de una larga lucha en contra de su desanexación.



ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Con el correr del tiempo se fue relegando el perfil más tradicional del estudiantado adulto que habitaba en los establecimientos educativos con planes de estudio de 4 años para dar paso a una nueva población compuesta por jóvenes de 16 años y, en algunos casos excepcionales 15 años, que no han podido continuar cursando en las escuelas Secundarias Orientadas con planes de 5 o 6 años.

Los planes de estudio de 3 y 4 años conviven en nuestra provincia, razón por la cual se vio la necesidad de dictar una normativa vinculada con la edad de ingreso de los estudiantes en cada uno de ellos. Con fecha 20 de abril de 1997, el Consejo Provincial de Educación dicta la Resolución N° 0532 por la cual resuelve:

"Establecer en 18 (dieciocho) años la edad de ingreso para los Centros Provinciales de Enseñanza Media con Planes de Estudio de 3 (tres) años y en 16 (dieciséis) años la requerida para los Centros Provinciales de Enseñanza Media con Planes de Estudio de 4 (cuatro) años"

La situación actual de la modalidad en la jurisdicción.

Los planes de estudio de 3 y 4 años son parte del sistema educativo de las Escuelas Secundarias de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, en términos de garantías de derecho a los tramos de la educación y a garantías de espacios de ejercicio del derecho a la obligatoriedad de la educación secundaria. Estos colegios permiten que el estudiantado que no ha podido concluir sus estudios, tenga la posibilidad concreta de hacerlo.

La población que asiste a los establecimientos educativos de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, dada su edad, lo hace porque es un espacio al que ingresan o reingresan por elección, en muchos casos habiendo transitado otras experiencias educativas previas. La heterogeneidad de las mismas en los grupos de estudiantes es notoria en relación a:

- los tiempos en los que han cursado por última vez (algunos/as con pase directo y reciente de un Plan de 5 o 6 años, otros con lapsos de tiempos muy extensos entre la última vez que cursaron y otros/as que luego de terminar la escuela primaria con mucha dificultad inician por primera vez la secundaria).
- el objetivo por el cual ingresan a la escuela secundaria de esta modalidad (cumplir objetivos personales pendientes, mejorar condiciones laborales, poder ayudar a sus hijo/as en sus tareas, seguir estudios superiores, etc.)
- la organización que implica asistir a clases (por cuestiones familiares, laborales) y las dificultades en cuanto a la disposición de tiempos, fuera del horario escolar.

En la actualidad, existen en la provincia planes de estudio vinculados con la modalidad de jóvenes y adultos, según datos proporcionados por el Consejo Provincial de Educación, a saber:

- 30 CPEM tienen vigente el Plan de Estudio 001 Comercial, cuyo título es Perito Mercantil con Especialidad Auxiliar en Administración de Empresa, Resolución Provincial N° 198/74, Decreto Nacional N° 853/74, con una duración de **4 años**.
- 3 CPEM tienen vigente el Plan de Estudio 001B Comercial, cuyo título es Perito Mercantil con Especialidad Auxiliar Contable, Resolución Provincial N° 198/74, Decreto Nacional 853/74, cuya duración es de **4 años**.
- 1 CPEM tiene vigente el Plan de Estudio 113 Comercial, cuyo título es Perito Mercantil con Especialidad en Comercio Exterior y Aduana, Resolución Provincial N° 2032/90 - Resolución Provincial N° 211/9, con una duración de **4 años**.
- 14 CPEM tienen vigente el Plan de Estudio 152 Comercial, Especialidad en Administración de Empresas, cuyo título es Perito Especializado en Administración de Empresas, Resolución Ministerial N° 206/83, Resolución Ministerial N° 1322/88, con una duración de **3 años**.
- 4 CPEM tienen vigente el Plan de Estudio 153 Comercial, Especialidad Administración Pública, cuyo título es Perito Especializado en Administración

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



Pública, Resolución Ministerial N° 206/83, Resolución Ministerial N° 1322/88, con una duración de **3 años**.

- 10 CPEM tienen vigente el Plan de Estudio 154 Bachillerato, Especialidad en Relaciones Humanas, cuyo título es Perito Auxiliar en Relaciones Humanas. Resolución N° 206/83 - Resolución Ministerial N° 1322/88, con una duración de **3 años**.
- 9 CPEM tienen vigente el Plan de Estudio 155 Bachillerato, Especialidad Desarrollo de Comunidades, cuyo título es Perito Auxiliar en Desarrollo de Comunidades. Resolución Ministerial N° 1623/83, con una duración de **3 años**.
- 4 CPEM tienen vigente el Plan de Estudio 270 Bachillerato, Especialidad en Servicios Turísticos, cuyo título es Bachiller con Orientación en Servicios Turísticos. Resolución Provincial N° 879/00 - Resolución Provincial 1669/03 - Resolución Provincial N° 503/05, con una duración de **3 años**.
- Centro Educativo Provincial Integral N° 1 (CEPI N° 1), en la localidad de Neuquén se encuentran las Unidades de Detención N° 11, N° 12 y N° 16 (de mujeres); en la localidad de Senillosa el Complejo Penitenciario Federal N° V; en Cutral Có las Unidades de Detención N° 21 y N° 22; en Zapala las Unidades de Detención N° 31 y N° 32; en Junín de los Andes la Unidad de Detención N° 41; en Chos Malal la Unidad de Detención N° 51 y en San Martín de los Andes el Centro de alojamiento de detenidos, anexo de la Unidad N° 41. Todas estas sedes que dependen de una sola sede administrativa concurren con el Plan de Estudio 154. Bachillerato, Especialidad en Relaciones Humanas, cuyo título es Perito Auxiliar en Relaciones Humanas, Resolución N° 206/83 - Resolución Ministerial N° 1322/88, con una duración de **3 años**.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CANEVARI, M.S. (2010) Una mirada histórica de la educación secundaria de adultos. Citado en 11/05/12
- FILMUS, D. (1992) Demandas populares por educación. El caso del movimiento obrero argentino. Ed. Aique, Buenos Aires.
- GONZALEZ, María Ana "Pasado y presente de la educación secundaria de jóvenes y adultos en Argentina". Universidad de Buenos Aires.
- IMEN, Pablo (2005) "La escuela pública sitiada. Crítica de la transformación educativa" Centro Cultural de la Cooperación, Buenos Aires.

DOCUMENTOS Y LEGISLACIÓN

- Datos estadísticos proporcionados por la Dirección General de Estadística – Dirección Provincial de Planeamiento, Estadística y Evaluación- Consejo Provincial de Educación del Neuquén
- Decreto Nacional N° 2704/68
- Decreto Nacional N° 853/74
- Documento de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos 2008. Pág 13
- Ley Nacional de Educación 26.206
- Ley Orgánica de Educación Provincial 2945.
- Planes de estudios. Dirección Nacional de Educación Media y Superior. Centro Nacional de documentación e Información educativa. Buenos Aires 1975.
- Resolución Ministerial N° 1316
- Resolución N° 0198/1974 Consejo Provincial de Educación del Neuquén
- Resolución N° 532/1997 Consejo Provincial de Educación del Neuquén
- Resolución N° 1572/1992 Consejo Provincial de Educación del Neuquén

ES COPIA


MARIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Educación
Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

Resolución N° 1697/2015 Consejo Provincial de Educación del Neuquén "Marco Regulatorio Proceso de Construcción Curricular"
Sistematizaciones distritales referente a Documento elaborado por la Mesa Curricular Provincial "Propuesta de Ciclado"



EDUCACIÓN EN CONTEXTO DE PRIVACIÓN DE LA LIBERTAD

LA MODALIDAD EN LAS BASES LEGALES

La modalidad Educación en Contexto de Privación de la Libertad (ECPL) del sistema educativo centra su tarea en garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad para promover su formación integral y desarrollo pleno. Incluye a quienes están involucrados en procesos judiciales, en carácter de procesados o condenados, y se encuentran alojados en instituciones de encierro, así como otras instituciones de régimen cerrado o semicerrado, como se describirá más adelante. El ejercicio del derecho a la educación no admite ningún tipo de limitación ni discriminación relacionada con la situación de privación de la libertad, en tanto que se piensa que el acceso al sistema educativo y a la vida cultural en condiciones dignas contribuyen a la inclusión social.

La modalidad propicia que la escuela en contextos de privación de la libertad sea un espacio en el cual cada persona es considerada como sujeto de derecho. El desempeño de la tarea y los vínculos que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa ayudan a reducir la vulnerabilidad y/o a mejorar la situación del estudiantado en el ámbito de lo personal y social.

Para la modalidad es de vital importancia lo que se podría considerar nuestro punto de inicio: la Ley 26.206 de Educación Nacional (LEN) del año 2006, que ya desde sus tres primeros artículos plantea de un modo sintético, contundente y definitorio, tanto el sentido y lugar de la educación como política de Estado, como su inscripción a partir de los derechos humanos. Estos artículos definen los criterios básicos para el diseño de políticas de la Modalidad Educación en Contextos de Privación de la Libertad y para todo el sistema educativo:

Artículo 1º: "La presente ley regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella..."

Artículo 2º: "La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social garantizados por el Estado."

Artículo 3º: "La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación."

Es en esta ley que se menciona por primera vez en la historia educativa Argentina la Modalidad ECPL:

Artículo 55º: "La Educación en Contextos de Privación de Libertad es la modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, para promover su formación integral y desarrollo pleno. El ejercicio de este derecho no admite limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro, y será puesto en conocimiento de todas las personas privadas de libertad, en forma fehaciente, desde el momento de su ingreso a la institución."

Establece, asimismo, los objetivos que tendrá la misma en su Artículo 56º:

a) Garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a todas las

22 COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



personas privadas de libertad dentro de las instituciones de encierro o fuera de ellas cuando las condiciones de detención lo permitieran.

b) Ofrecer formación técnico profesional, en todos los niveles y modalidades, a las personas privadas de libertad.

c) Favorecer el acceso y permanencia en la Educación Superior y un sistema gratuito de educación a distancia.

d) Asegurar alternativas de educación no formal y apoyar las iniciativas educativas que formulen las personas privadas de libertad.

e) Desarrollar propuestas destinadas a estimular la creación artística y la participación en diferentes manifestaciones culturales, así como en actividades de educación física y deportiva.

f) Brindar información permanente sobre las ofertas educativas y culturales existentes.

g) Contribuir a la inclusión social de las personas privadas de libertad a través del acceso al sistema educativo y a la vida cultural.

Si bien la ECPL ya existía como tal, lo que vino a brindar la Ley 26.206 fue un marco normativo en el que se pudiese empezar a delimitar más claramente los alcances y las funciones de la educación y lo educativo en ámbitos como el carcelario, por poner como ejemplo la institución de encierro por antonomasia. Asimismo, propició los lineamientos que hacen a los criterios para el diseño de políticas para esta modalidad, tal es la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 127/10 que aprueba el documento denominado "La Educación en Contexto de Privación de Libertad en el Sistema Educativo Nacional". En términos generales esta resolución rompe con el paradigma previo construido en el marco de la ejecución y progresividad de la pena (Ley 24.660). A partir de entonces se establece que la educación ha de ser regulada en el marco de su concepción como derecho humano y social inalienable. Cabe aclarar la convivencia de estas dos concepciones al interior del contexto, siendo que la educación pensada como tratamiento es una concepción instituida en las cárceles, mientras que la educación desde el paradigma del derecho tiene un carácter más instituyente, por configurarse como disruptivo y en proceso de conformación.

Estas políticas públicas implementadas a nivel nacional posibilitaron que en el año 2011 se constituya, dentro del Consejo Provincial de Educación del Neuquén, la Modalidad Educación en Contextos de Privación de Libertad, de la que depende el Centro Educativo Provincial Integral N° 1 (CEPI N° 1), escuela que contempla los niveles educativos de Primaria, Secundaria, Formación Profesional y Estético Expresivo. A su vez, esta modalidad se reafirma con la Ley 2.945 Orgánica de Educación de la Provincia del Neuquén, que en sus Artículos 88° y 89° describe dicha modalidad y sus objetivos, en concordancia con lo establecido por la Ley Nacional.³

La Resolución del CPE N° 1463/2018 consagra como ley el Diseño Curricular del Ciclo Básico Común de la Escuela Secundaria. El Diseño del Ciclo Orientado de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos fortalece la institucionalización de la Educación en Contexto de Privación de la Libertad en el ámbito de la jurisdicción provincial.

LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA MODALIDAD EN LA JURISDICCIÓN PROVINCIAL

Historización CEPI N°1 – Nivel Medio

La educación es un derecho inalienable consagrado por nuestra Carta Magna, sin embargo, a lo largo del tiempo el Estado Nacional ha logrado garantizar la atención

³ Cuadernillo Educación Sexual Integral. Contextos de privación de libertad, CPE, 2019.

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



educativa de algunas personas privadas de la libertad en diversos niveles y modalidades del sistema educativo, sin alcanzar la universalización de los niveles educativos obligatorios. Las necesidades educativas de las personas privadas de la libertad fueron invisibilizadas durante muchos años, aunque la Ley 24.660, de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad -1995-, obligaba al estado a brindar educación en los establecimientos penitenciarios. Durante este período las ofertas educativas eran casi exclusivamente de nivel primario, con una cobertura muy escasa y, en el caso de las cárceles dependientes del Servicio Penitenciario Federal, las clases estaban a cargo de agentes penitenciarios. Con anterioridad al 2006, el Ministerio de Educación de la Nación creó un programa nacional específico que se ocupó de la educación de las personas privadas de la libertad, a través del trabajo articulado entre los ministerios de educación y el de justicia. Es recién con la sanción de la LEN que se reconoce a la Educación en Contextos de Privación de la Libertad como una de las modalidades del Sistema Educativo Nacional.

En la Provincia del Neuquén la ECPL corresponde a la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. El Centro Educativo Provincial Integral N° 1, se encarga de garantizar la ECPL a nivel provincial en sus cuatro niveles de educación: Básica, Media, Formación Profesional y Estético Expresivo. El sistema educativo en la Modalidad ECPL de Neuquén se fortalece con el correr de los años y su crecimiento ha demandado nuevas normativas regulatorias.

Es por eso que para poder visualizar el complejo entramado que ha sido la configuración del CEPI y la Modalidad de ECPL, basta con recorrer el derrotero normativo que ha servido y sirve de sostén de nuestra labor docente. Cada resolución y decreto es una descripción cabal de los diferentes momentos de la educación en cárceles en Neuquén a lo largo de casi 17 años. Muchas veces se trataron de resoluciones y decretos aislados e inconexos; la mayoría de las propuestas primeras hablaban sobre educación en cárceles y hacían pie en la perspectiva que sitúa la educación como parte de un tratamiento penitenciario y en ocasiones dándole injerencia sobre asuntos educativos al área de seguridad. Por otro lado, en la práctica cotidiana se hizo necesario tomar figuras pensadas para la educación en otro tipo de escuelas que no se adaptan a la complejidad de nuestro contexto.

Previo a la creación de la Modalidad ECPL, se dispusieron diversas normativas donde se cristalizan las distintas negociaciones, concesiones y disputas entre la escuela y las instituciones penitenciarias. El marco institucional que otorgó la nueva Modalidad del CPE, permitió que el CEPI N°1, consiguiera mayor autonomía respecto a los mandatos que regulan el terreno carcelario.

En la actualidad CEPI N° 1 lleva adelante su labor educativa en 7 localidades, alcanzando un total de 12 unidades de detención, más aquellas situaciones especiales que por orden de justicia se requiera que se garantice el derecho a educación en las diferentes localidades de la Provincia del Neuquén.

En la localidad de Neuquén se encuentran las Unidades de Detención N° 11, N° 12 y N°16 (de mujeres); en Senillosa, el Complejo Penitenciario Federal N° V; en Cutral Có las Unidades de Detención N° 21 y N° 22; en Zapala las Unidades de Detención N° 31 y N° 32; en Junín de los Andes la Unidad de Detención N° 41; en Chos Malal la Unidad de Detención N° 51 y en San Martín de los Andes el Centro de alojamiento de detenidos, anexo de la Unidad N° 41.

Estructura organizativa CEPI N° 1

El CEPI N° 1 cuenta con una sola Clave Única Escolar (CUE) para toda la modalidad con sus diferentes niveles de educación -Primaria, Media, Formación Profesional, Estético Expresivo- del cual dependen todas las sedes del CEPI N°1 de la Provincia del Neuquén. Por lo tanto, el Equipo Directivo, la Secretaría y el Equipo Técnico no se encuentran físicamente en todas las Unidades mencionadas. La complejidad que

ES COPIA


MARIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Educación y Casa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

supone abordar un proyecto institucional en sitios tan lejanos entre sí hace que la tarea sea bastante dificultosa desde Neuquén, cuando no, poco viable. El cuerpo administrativo de directivos, secretarios y equipo técnico se encuentra en la sede central, en la capital neuquina.

Uno de los eslabones fundamentales de la estructura organizativa del CEPI es el Equipo Técnico. La Educación en contextos de privación de la libertad, dadas todas las complejidades y particularidades señaladas en este documento, plantea necesidades que requieren de acciones y perfiles determinados que, en gran parte, no están contemplados en las estructuras escolares tradicionales. Es por esta razón que, a partir del año 2011, con la creación de la Modalidad de Educación en Contextos de Encierro, se crea en el marco de la Resolución N° 1229/2011 un Equipo Técnico en el CEPI N° 1 tendiente a colaborar en el abordaje de las complejidades y particularidades del contexto.

Actualmente el Equipo Técnico de Nivel Secundario del CEPI N° 1, está constituido por dos personas con perfiles profesionales ligados a la Sociología, el Trabajo Social y la Psicología Social, cumpliendo sus funciones en la Sede administrativa de Neuquén capital. Las tareas que se realizan desde el mismo se corresponden con múltiples y variadas acciones:

- La privación de libertad de los/las estudiantes, pone a la escuela en diálogo necesario con otras instituciones - sobre todo con el Poder Judicial y el Servicio Penitenciario- con las cuales es preciso lograr acuerdos, articulaciones y demás negociaciones que hacen posible el día a día escolar en territorio carcelario. Desde el equipo técnico se acompañan estas acciones y se les da curso, también, a algunos reclamos o consultas del estudiantado. Del mismo modo, se contestan los pedidos de informes del Poder Judicial en relación a las trayectorias educativas de los/las estudiantes, en el marco del Artículo 140 de la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de Libertad 24.660, que considera la posibilidad del adelantamiento temporal de beneficios a las salidas transitorias, libertad condicional, libertad asistida, etc., de las personas que cursan sus estudios en contextos de Privación de la Libertad.⁴

Por otro lado, las articulaciones con otras instituciones se hacen necesarias en torno a emergentes que requieren de una mirada o intervención externa. Esto posibilita la construcción de análisis interdisciplinarios desde los saberes y prácticas específicas de otros organismos, colectivos, modalidades educativas, etc.

Asimismo, y ligado a la necesidad de ofrecer alternativas educativas no formales articuladas con la educación formal se llevan adelante proyectos que habilitan el acceso de las/los estudiantes a bienes culturales. Jornadas y talleres donde se convoca a músicos, artistas visuales, cuentacuentos, escritores, bailarines a fin de compartir sus expresiones con las/los estudiantes.

- El acompañamiento a la Dirección es otra de las funciones que se fue delineando en estos años. Frente al quehacer cotidiano y a los emergentes de la dinámica organizacional de la Escuela. Se colabora en la construcción de estrategias e intervenciones institucionales concretas, facilitando procesos de diálogo, planificación colectiva, construcción de acuerdos y toma de decisiones, entre otros procesos. Para favorecer esta función de acompañamiento institucional se llevan adelante reuniones donde se ponen de manifiesto procesos para pensar conjuntamente la tarea, construir ciertas intervenciones y encuadres de trabajo. Asimismo, se pone de manifiesto la necesidad de generar miradas integrales respecto la institución, esto se da por la exigencia que implica pensar las sedes

⁴ Ley 24.660 de Ejecución De La Pena Privativa De La Libertad

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



que integran el CEPI en toda la Provincia del Neuquén, con sus dinámicas propias, y territorialidades concretas. Esto requiere un trabajo integrado y de comunicación permanente con directivos y referentes del interior.

- El Equipo Técnico tiene además, entre sus funciones, el acompañamiento docente:
 - La posibilidad de sostener una institución educativa en el terreno de una institución total supone pensar/se desde un escenario político pedagógico complejo, atravesado por múltiples dimensiones que determinan las prácticas docentes y donde lo pedagógico exige respuestas integrales. El acompañamiento hacia las/los docentes exige permanentemente el desafío pedagógico de pensar los procesos de enseñanza- aprendizaje contemplando la multiplicidad de los sujetos que habitan nuestra escuela.
 - -Con respecto a esta tarea específica del Equipo Técnico, se puede trabajar en torno a los atravesamientos que generan algunos episodios que irrumpen en la vida escolar. Desde el lugar "diferenciado" que presenta el equipo técnico, es muy importante no sólo abordar y trabajar en torno a estos episodios sino promover procesos de reflexión, de toma de conciencia de las dificultades y de contención, donde se integre el sentir, el pensar y el hacer de la tarea. En este sentido la posibilidad de poder ejercer una mirada que esté sostenida desde una distancia óptima, nos permite acompañar los procesos educativos desde otros lugares, con otros márgenes de acción.
 - En el espacio de reunión institucional se proponen intervenciones concretas y una escucha atenta a emergentes que van apareciendo en la dinámica que se presenta entre la escuela y la cárcel, a fin de pensar colectivamente posibles soluciones o estrategias de abordaje a los mismos. Este espacio se configura como un espacio horizontal, circular y de grupalidad operativa, espacio propicio para la intervención semanal desde el Equipo técnico.
 - Se utiliza también para proponer herramientas pedagógicas, acompañar el diseño de estrategias institucionales, proponer prácticas de sistematización de experiencias, aportar marcos teóricos y elaboración de protocolos de actuación, que contribuyan a reflexionar la particularidad de la tarea docente en contextos de privación de la libertad.

PRESENCIALIDADES

En cuanto a lo establecido en el Marco Político Pedagógico de la Resolución N° 1463/2018, entendemos que en cuanto a la diversidad de instituciones intervinientes y con quienes la ECPL debe articular, se deben considerar las siguientes características que hacen a la especificidad de la modalidad ECPL.

Ingreso, Permanencia y Egreso del estudiante.

Es necesario en este sentido hacerse eco de lo que resuelve la Resolución N° 0127/2010 en la que se establece que "Los alumnos podrán ingresar en cualquier momento del año escolar, más allá de los calendarios que regulan la educación extramuros. Ante la situación de traslado, se arbitrarán mecanismos ad hoc que garanticen la posibilidad de iniciar o continuar los estudios, según corresponda". Esto implica que se establezcan los acuerdos institucionales necesarios con los/las estudiantes a fin de facilitarles el acceso, pero asimismo generar las obligaciones mínimas e indispensables para acreditar los diferentes espacios curriculares. Esto demanda establecer los acuerdos necesarios entre la jurisdicción Provincial y las demás

ES COPIA


MARIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



jurisdicciones del territorio argentino, a fin de compatibilizar las documentaciones, con las que son trasladados los estudiantes. Generar un mecanismo federal, en el marco de acuerdos entre Educación y Seguridad, para la recepción y entrega de las documentaciones de los estudiantes, independientemente de dónde se encuentre la persona, facilitaría que los actuales problemas para conseguirlas en tiempo y forma se vean subsanados.

La ECPL para las/los estudiantes alojados en Unidades de Detención/Complejo Penitenciario Federal V, respetará la situación de promoción del establecimiento de origen, según la jurisdicción que corresponda, y también reconocerá toda certificación de finalización de estudios primarios independiente de la jurisdicción que se trate, siempre y cuando sean instituciones educativas reconocidas por el Consejo Provincial de Educación del Neuquén. Queda excluida cualquier certificación académica otorgada por los organismos de seguridad donde se encuentren alojados los/las estudiantes.

En cuanto a la entrega del título de finalización de estudios secundarios, se establece que las autoridades de la ECPL arbitren los medios para hacer llegar al estudiante su diploma cuando sea imposible entregarlo en forma personal ya sea por ser expulsado del país, tener un lugar de residencia superior a los 600km, y/o cualquier otra situación especial que amerite su evaluación.

Ingreso Docente

En nivel medio el proceso se enmarca en los lineamientos establecidos por el CPE, a través de las asambleas presenciales que valoran a las/los interesados en cubrir horas o cargos interinos o suplentes, de acuerdo al puntaje que le asigna la junta de clasificación. Sumado a eso, cada docente que desea ingresar a la modalidad, debe atravesar una instancia de entrevista –determinante- con una Comisión Evaluadora. Esta comisión evaluadora está regulada en las Resoluciones N° 0912/2009 y N° 1370/2011 que determinan quiénes componen esta comisión y cuáles son los ítems que se valoran. Esta comisión se estableció como una forma de seleccionar los perfiles más adecuados para trabajar en un ámbito tan particular como lo es una unidad penitenciaria, además de ser la instancia en la que se contextualiza al / la interesado/a el funcionamiento de la escuela. Otra de las funciones que tiene la junta es determinar si la /el docente se ajusta a los lineamientos de la resolución 127/10 del CFE que determina que "Los docentes y los agentes de seguridad poseen roles diferentes y perfiles profesionales socialmente identificados como incompatibles. Por ello, no podrán aspirar a cargos docentes provinciales y de la CABA quienes posean cualquier tipo de dependencia o función en instituciones de seguridad".

Extensión e Investigación

En el marco de la ECPL se realizan tareas y actividades institucionales propias de la extensión, ya sea eventos culturales producidos desde la escuela o con intervención de personas externas, también talleres y participación en ferias de ciencias, libros, concursos, entre otras. Todas ellas con el objetivo de brindar el acceso a bienes culturales y ampliar el horizonte de expectativas de los/las estudiantes, como así también producir y poner en valor sus saberes.

Por otra parte, los/las docentes y estudiantes participan de una experiencia particular y de continua de reflexión y evaluación de la realidad que habitan. Este ejercicio reflexivo, que es el que lleva a tomar definiciones en la práctica cotidiana, como forma de respuesta a los continuos emergentes, hace que se vayan elaborando praxis pedagógicas e institucionales que van dando una característica propia al desarrollo de la vida institucional. Ésta dinámica a través de los años, constituye una experiencia invaluable del colectivo docente, pero al no tener un espacio de desarrollo estructurado institucionalmente, muchas veces se pierde de ser compartido como experiencia educativa y docente significativa, tanto para docentes que recién ingresan, estudiantes

ES COPIA

de profesorados, residentes, u otras instituciones interesadas en producir saberes respecto de la ECPL.



OBJETIVOS

Objetivos Generales

- a) Garantizar el cumplimiento de los niveles obligatorios de la escolaridad a todas las personas privadas de libertad.
- b) Generar condiciones para garantizar el derecho a la educación obligatoria secundaria en las diferentes instituciones que conforman ECPL.
- c) Propiciar dispositivos pedagógicos para mejorar la educación de calidad en la Modalidad ECPL.
- d) Priorizar las acciones tendientes a mejorar la gestión institucional de la ECPL en su relación con el resto de los Ministerios, Instituciones, y Organizaciones Sociales.

Objetivos Específicos

- a) Fortalecer la universalización de la oferta educativa para el nivel secundario.
- b) Incorporación transversal para el desempeño profesional en escuelas ubicadas en contextos de privación de la libertad.
- c) Desarrollo de políticas de formación docente continua para la capacitación de equipos técnicos provinciales, docentes y directivos en temas relacionados con sus funciones y tareas específicas en escuelas de la modalidad.
- d) Extender progresivamente el funcionamiento de bibliotecas escolares, bajo la forma de bibliotecas abiertas, en contextos de privación de libertad.
- e) Promover proyectos de educación no formal que incluyan la formación artística y el desarrollo cultural.
- f) Efectivizar e incrementar el trabajo articulado, la firma de convenios y actas complementarias, la instalación de nuevas mesas intersectoriales vinculadas con la Modalidad ECPL.
- g) Incrementar la visibilidad pública de las acciones educativas en contextos de privación de libertad con la finalidad de contribuir a la configuración de una sociedad más inclusiva en la que prevalezcan la solidaridad y la justicia social.
- h) Ofrecer formación técnico profesional dependiente y certificada por los ministerios de educación de las jurisdicciones, en articulación con las propuestas educativas de los niveles obligatorios.
- i) Asegurar alternativas de educación no formal y generar condiciones que permitan concretar iniciativas educativas formuladas por sus destinatarios.
- j) Desarrollar propuestas destinadas a estimular la creación artística y la participación en diferentes manifestaciones culturales, así como en actividades de educación física y deportiva articuladas con la educación formal.

JÓVENES Y ADULTOS SUJETOS DE DERECHO EN DISTINTAS INSTITUCIONES DE PRIVACIÓN DE LA LIBERTAD

La modalidad aborda la atención educativa de las personas que se encuentran en tres tipos de instituciones diferentes: 1) Jóvenes y adultos en unidades penales, 2) Adolescentes y jóvenes acusados de la comisión de delito en institutos cerrados o de contención acentuada y 3) los niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos en centros de tratamiento de adicciones de régimen cerrado o de contención acentuada, y por último, para la jurisdicción de Neuquén se diferencia una más, 4) Todas aquellas otras instituciones o ámbitos donde se encuentren personas privadas de la libertad, razón que les impide asistir a las escuelas externas.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

La clasificación que a continuación se detalla, son las diferentes instituciones en donde trabaja CEPI N° 1- Nivel Secundario, y la clasificación realizada en la Resolución del C.P.E. N°127/10.

El Consejo Provincial de Educación del Neuquén tiene a su cargo la Modalidad ECPL, por lo tanto la supervisión y la provisión de los cargos y horas docentes en la cantidad necesaria para llegar a la universalización de la cobertura del nivel secundario obligatorio, además de para garantizar el nexo de CEPI con escuelas externas, que garanticen la continuidad de los estudios en el momento de recuperación de su libertad en cualquier situación contemplada en ECPL.

a) Unidades de Detención/CPF V:

Este contexto institucional incluye todas las cárceles provinciales y federal, de todos los tipos y niveles de seguridad, de varones y de mujeres. La población educativa destinataria comprende a todos los/las detenidos/as, procesados/as y condenados/as, afectados/as a medidas de baja, media y alta seguridad, argentinos/as y extranjeros/as. En la Provincia del Neuquén está compuesta por todas las Unidades de Detención que dependen del Ministerio de Seguridad de la Provincia del Neuquén. Es importante tener en cuenta que la provincia actualmente no cuenta con un sistema penitenciario provincial, por lo que dichas Unidades de Detención se encuentran a cargo de personal de la policía provincial. También incluye el Complejo Penitenciario Federal N°V, ubicado en Senillosa.

b) Instituciones con adolescentes menores:

Este apartado no sólo refiere a los/las adolescentes y jóvenes acusados/as de la comisión de delito en institutos cerrados o de contención acentuada, sino al resto de instituciones abiertas o semi abiertas donde esté al resguardo el/la menor. A diferencia de otras provincias, la jurisdicción de Neuquén cuenta con la Ley Provincial 2302 de Protección Integral del Niño y Adolescente, y la Ley 22.278 de Régimen Penal de Menores. Por lo tanto, el lugar de CEPI se circunscribe a garantizar el derecho a la educación secundaria como nexo necesario con las escuelas secundarias externas en el marco de la Ley Provincial 2302 y Ley Nacional 26.061.

c) Centros de Tratamiento de Adicciones:

Se trata de las instituciones en las cuales se realiza el tratamiento de adicciones, cuyo régimen de funcionamiento es cerrado o de contención acentuada, estatales y privados con convenios con el Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

De la misma manera que en el anterior punto, el trabajo de la ECPL para con las personas que asisten a estas instituciones, que en su mayoría son centros de día en el que se hacen actividades terapéuticas propiciadas por el sistema de Salud y orientadas a la expresión artística, es el de nexo necesario con las escuelas secundarias de las diferentes comunidades en donde se encuentren estos centros, para facilitar el ejercicio del derecho a la educación obligatoria y reforzar las trayectorias educativas de jóvenes y adultos que posibiliten el ingreso, permanencia y egreso de dichos/as estudiantes.

d) Personas privadas de su libertad en Hospitales o con prisión domiciliaria. Situaciones particulares respecto a quienes cuentan con libertad condicional.

El Artículo 56 de la LEN establece en su primer ítem que se debe "Garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a todas las personas privadas de libertad dentro de las instituciones de encierro o fuera de ellas cuando las condiciones de detención lo permitieran". Es en este sentido que la ECPL, no puede desconocer la existencia de estudiantes con situaciones particulares a las que atender, ya sea como nexo con escuelas de afuera y/o dispositivos

ES COPIA



pedagógicos en el marco de los lineamientos políticos pedagógico establecidos y aprobados en la transformación curricular.

Caso puntual, se presenta con Domiciliaria-Hospitalaria. La articulación con la Modalidad de educación Domiciliaria -Hospitalaria se vuelve necesaria para garantizar educación a aquellos estudiantes que se encuentran recluidos en hospitales o clínicas debido a que sus condiciones de salud así lo exigen, para que se les continúe garantizando el acceso a la educación. Hablamos de estudiantes detenidos en nosocomios de la provincia, que se encuentran matriculados en CEPI y continúan su trayectoria con ECPL, teniendo en cuenta nuestra especificidad y las particularidades de nuestros estudiantes.

Lugares de Funcionamiento en la Provincia del Neuquén

a) Unidades de Detención/CPF V:

En dicho sentido se establece que el organismo estatal responsable de la seguridad garantizará la infraestructura edilicia necesaria, adecuada a la matrícula y la concurrencia semanal y presencial de los/las estudiantes

Estos organismos estatales deberán proveer espacios mínimos como aulas con sillas, bancos y pizarras/pizarrones, sala de profesores/as, baños para docentes y baños para estudiantes, cocina para garantizar el refrigerio y patio.

También es menester de dicho organismo estatal, garantizar la provisión del personal de seguridad necesario para el traslado de los/las estudiantes de sus lugares de alojamiento (pabellones, buzones, celdas, etc.) hasta el ingreso del espacio físico en donde se lleven a cabo las actividades educativas.

b) Centros de Tratamiento de Adicciones. Instituciones con adolescentes menores. Personas privadas de su libertad en Hospitales o con prisión domiciliaria. Situaciones particulares respecto a quienes cuentan con libertad condicional.

Este conjunto de instituciones tiene el común denominador que la ECPL será el nexo necesario para garantizar el acceso, permanencia y egreso de la educación obligatoria, con las escuelas secundarias de afuera.

Por lo tanto, el espacio físico en cuanto a infraestructura necesaria para garantizar será evaluado por las autoridades educativas de la ECPL.

Los lineamientos de una modalidad como Ed. Domiciliaria y Hospitalaria, tal como se estipulan en la res. 1722/18 son un punto de partida para garantizarles educación a estos/as estudiantes,

Este dispositivo de articulación entre modalidades tiene características muy particulares, pero a la vez similares a la nuestra, ya que permite contar con otras alternativas para no perder la vinculación con nuestros estudiantes que, una vez salidos de dichas instituciones se hace difícil de sostener. Si bien esta modalidad está pensada únicamente para los casos de estudiantes con alguna enfermedad que no les permite asistir a una escuela, podemos hacer uso de los lineamientos de esta modalidad en relación a la escuela media, y aplicar los mismos principios de evaluación, acreditación y certificación, en sintonía con lo referido a Presencialidades, descriptas en la Resolución N° 1463/2018, no sólo con aquellos que se encuentren en hospitales sino también aquellos que hayan accedido a la prisión domiciliaria -ya sea por tener a su cargo hijos menores de 4 años, como es el caso de las mujeres detenidas que son madres, o por alguna lesión o dolencia que le impide estar detenido en la institución carcelaria, o el resto de instituciones contempladas en este apartado.

c) Sede ECPL- Nivel Secundario:

En este apartado hacemos referencia al espacio físico, externo e independiente del resto de las instituciones antes mencionadas, acorde a las necesidades organizativas, pedagógicas, administrativas y áulicas. Nos referimos a la

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 10.483
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



infraestructura a cargo del Ministerio de Educación del Neuquén o en su defecto, el Consejo Provincial de Educación del Neuquén en donde se desarrollan el resto del funcionamiento de la ECPL, que no puede desarrollarse en ningún otro espacio, tales como las tareas administrativas, ciertas actividades de gestión directivas, reuniones departamentales, institucionales, encuentros semanales de coordinación de acciones, jornadas institucionales, y clases áulicas.

Ténganse en cuenta que dicho espacio físico contempla a todas las sedes de la provincia en donde se garantiza educación secundaria hoy, nos referimos a la Sede San Martín de los Andes, Sede Junín de los Andes, Sede Chos Malal, Sede Cutral Co, Sede Zapala, Sede Neuquén-Senillosa.

Aquellas actividades educativas contempladas en la modalidad, como **Centros de Tratamiento de Adicciones. Instituciones con adolescentes menores. Personas privadas de su libertad en Hospitales o con prisión domiciliaria. Situaciones particulares respecto a quienes cuentan con libertad condicional**, que no puedan llevarse a cabo bajo las formas propuestas, se llevarán a cabo, previa evaluación que realizarán las autoridades de ECPL, en las Sedes de ECPL, según la localidad que se trate.

Las autoridades de la ECPL, son Dirección de Modalidad ECPL, Supervisión ECPL, Dirección ECPL Nivel Secundario, Equipo Técnico Nivel Secundario ECPL, y Asesoría Pedagógica.

TENSIÓN ENTRE EDUCACIÓN COMO DERECHO HUMANO FUNDAMENTAL Y EDUCACIÓN EN LA PERSPECTIVA DEL TRATAMIENTO PENITENCIARIO.

Una inevitable vinculación se suscita a partir del tipo de actividad que, dentro de la Institución Penitenciaria, ejerce y debe llevar a cabo la Institución Educativa. Garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación dentro de las Unidades de Detención significa muchas veces tensionar aspectos y lógicas definidas por *modus operandi*, normas de funcionamiento y fisonomía que son características de las instituciones de encierro, por cuanto configuran, definiéndolos en su carácter, aspectos de lo que se ha dado en llamar Institución Total. Un primer señalamiento para comprender dicha tensión cabe hacerlo respecto de la diferente concepción desde la cual se parte al momento de abordar y entender lo educativo en general. Por un lado, se trata de lo establecido según el marco de la Ley de Ejecución Penal 24.660, que se inscribe bajo la óptica del "tratamiento" de las personas privadas de su libertad; por el otro de lo que significó su revisión desde el paradigma de la Educación concebida como un derecho humano y social inalienable, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206.

Lo carcelario en general representa todo tipo de condicionamientos, los cuales exceden por mucho lo implicado por parte del procedimiento normativo que se plasma bajo la noción de ejecución de la pena. La cárcel es el ámbito donde la vigilancia se ejerce en diferentes modalidades de control y sanción, y donde todos los aspectos de la vida de las personas allí alojadas son evaluados en la lógica del tratamiento individualizado, prescrito normativamente y llevado a cabo por parte de las agencias penitenciarias. Rastreado en tradiciones positivistas y decimonónicas, el paradigma punitivista bajo el cual se enmarca el funcionamiento del Sistema Penitenciario Federal y las respectivas Unidades de Detención Provincial no se ha visto sustancialmente modificado. De allí que la actividad pedagógica y educativa en general, concebida desde un paradigma diferente, anclado en las perspectivas ofrecidas por parte de políticas fundadas en la garantía y pleno ejercicio de los DDHH representa una instancia, podríamos decir, relativamente novedosa dentro del marco del funcionamiento institucional penitenciario, a la vez que algo enteramente disruptivo respecto de los condicionamientos que caracterizan al tipo de Institución Total que las cárceles representan.

ES COPIA

DORIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
PROVINCIA DEL NEUQUÉN
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



Si bien la Ley 24.660 de Ejecución de la Pena representó cierta evolución en el reconocimiento de algunas garantías y derechos de la personas en situación de encierro la misma no lograba escapar a la lógica del tratamiento penitenciario⁵. Desde esta perspectiva de tratamiento y progresividad de la pena la educación interviene como dispositivo, y antes que ser considerada un derecho inalienable, se la comprende en términos de un "beneficio", reflejando de ese modo la lógica de premios y castigos imperante en el tipo de relaciones que establece la institución total respecto de quienes la habitan.

Una pedagogía que se pretenda emancipadora no debe descuidar el principal condicionamiento que reviste para la misma el hecho de verse inmersa en un contexto adverso, tanto en lo espacial y temporal, como en lo simbólico, pero especialmente debido a las condiciones en que el estudiantado asiste a la escuela. Por tanto, si lo cultural e ideológico imprime su propio sello en aspectos de lo pedagógico, lo hace empeñándose en la realización de determinados saberes y sentidos culturales. En lo que concierne a la ECPL, ésta debe enfrentarse ideológicamente a la imagen imperante según la cual la persona privada de su libertad debe ser pasible de "tratamiento" a su ingreso al sistema penal. En tal sentido, cuando nos referimos a lógicas contrapuestas -la de educación en el marco del derecho y la educación como tratamiento respectivamente-, también implicamos en ello, si se quiere, una muy precisa y esencial discrepancia, reflejada en el plano cultural, ideológico.

¿Cuál otra, si no, es la que expresa la institución educativa en contraposición a la cultura punitiva? En esta disputa, que en tanto ideológica es por definición también política, se juegan en gran medida las posibilidades y alcances de la ECPL. Principalmente porque es en ese terreno, en el político, donde la educación asume su compromiso como instrumento de transformación y de liberación social. Lo hace, respecto del estudiante privado de su libertad, al momento de compartir experiencias, al aportar conocimientos de índole simbólica y cultural que le permitan elevar su nivel de invulnerabilidad frente al poder punitivo. Por tanto, si de la mano de la praxis educativa podemos hablar de una dialéctica transformadora, en el sentido de que su ejercicio conlleva el de una transformación de las personas gracias y mediante una pedagogía atenta respecto de entender y atender el contexto en que se desenvuelve, la ECPL tiene que poder suministrar y poner en acto las herramientas simbólicas y conceptuales necesarias para que se produzca, por parte de la persona privada de su libertad, un cambio en su autopercepción.

Es éste un aspecto crucial, por cuanto subyace al ideario punitivo y su accionar un principio político de selectividad, que recae casi con exclusividad sobre determinados estratos sociales y etarios, los cuales no sólo terminan encarnando estereotipos socialmente sindicados como "sospechosos", sino incluso, debido a un proceso típico de introyección, reproduciendo aquellas conductas calificadas como delictivas. Por ello que una perspectiva de pensamiento crítico frente a lo instituido, que sea a la vez emancipadora asumiendo una mirada decolonial, tal cual los enfoques privilegiados en el Diseño Curricular consagrado por la Resolución N° 1463/2018, estos enfoques ofrecen a la ECPL fundamentos más que provechosos a su labor, inscripta como lo está en un ámbito donde las relaciones de saber poder instituyen modos de vigilancia y de control tristemente célebres por parte de la institución total, y donde debe combatir modos de subjetivación típicos que las lógicas y marcos represivos de los propios contextos de encierro reproducen.

La ECPL tiene, pues, que poder confrontar lo instituido y hacerlo desde una perspectiva política pedagógica que parta de presupuestos distintos a los que han configurado aquellos marcos, derivados en gran medida de la tradición de pensamiento imperante.

⁵ Según la cual las personas que incurrían en delitos habiéndose "desviado" de la norma serían pasibles, para su "corrección", de un tratamiento individualizado tendiente a modificar conductas indeseables, en la idea de volver a encauzarlas según las socialmente esperadas.

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

La necesidad de atender otros marcos epistémicos, de recuperar paradigmas de pensamiento y conocimientos otros tales como los presupuestos por parte de las denominadas Epistemologías del Sur, son el punto de partida para una pedagogía crítica, emancipatoria y decolonial, el paso necesario y fundamental a la hora de brindar, de la mano del Derecho Social a la Educación, verdaderas alternativas por parte de la ECPL.



DESAFÍOS ACTUALES DE LA ECPL

Diálogo interinstitucional e intersectorial

La educación como un derecho social exigible y a cumplir por parte de la ECPL reviste una dimensión que, respecto de lo ya instituido que representa el ámbito en que la misma se desenvuelve, un acto netamente instituyente. En tal sentido, el desafío se advierte en la necesidad de superar aquellas instancias en las cuales la tarea educativa era concebida como un aspecto a considerar en el marco del tratamiento penitenciario y régimen de progresividad de la pena. La Ley de Educación Nacional 26.206, así como la Ley Orgánica de Educación de la Provincia del Neuquén 2945 representaron, en varios aspectos, un cambio de paradigma acerca del lugar desde el cual eran concebidas la misión y tarea pedagógicas. La educación entendida como un derecho humano fundamental conlleva, respecto de cuestiones normativas y de legislación, la obligación por parte del Estado Nacional y Provincial de brindar una educación de calidad, entendida como un derecho personal y social y, a la vez, un bien público.

La escuela en contexto de privación de la libertad presenta características que le son propias, y que en su conjunto hacen a la que puede considerarse su especificidad en tanto modalidad educativa. Al comparársela con la escuela tradicional, "extramuros", la ECPL asume cierto grado de complejidad, y ello por varios factores. Entre los principales cabe mencionar la necesidad de entablar acuerdos con instituciones diferentes a la educativa, aludidas anteriormente bajo el apartado "Jovenes y Adultos sujetos de derecho en distintas instituciones de privación de libertad". Cuestiones también prioritarias y a tener en cuenta respecto de este tipo de vínculo institucional así como de sus respectivos o posibles alcances son considerados en la Resolución N° 127 del Consejo Federal de Educación, documento base titulado "*La educación en contexto de privación de la libertad en el sistema educativo nacional*".

La educación y el conocimiento considerados como un bien público, como un derecho humano y social inalienables exigen pensar lo pedagógico desde concepciones que superen y permitan dejar atrás aquellas representaciones de la escuela en contextos de encierro como acceso a un "beneficio" o aspecto del "tratamiento" de las personas privadas de su libertad. En esta dirección es de suma importancia asumir, entre los varios existentes, el desafío de construir y organizar una política intersectorial entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Seguridad para garantizar la ECPL y generar una propuesta pedagógica pertinente para la Modalidad.

La planificación edilicia respecto de los espacios destinados a educación es parte de este trabajo de articulación intersectorial. Resulta necesaria efectuar una proyección a mediano y largo plazo, a través de acuerdos, convenios y demás herramientas que permitan un diálogo constante en cuanto a las previsiones anuales de la institución escolar CEPI N°1 y las del resto de las instituciones en donde trabaja la ECPL.

También resulta imprescindible que la ECPL genere redes con otras instituciones que por circunstancias determinadas deben intervenir en contextos de privación de libertad. Tal es el caso de instituciones de salud pública. Un abordaje intersectorial implica atender la particularidad de la población estudiantil en contextos de encierro, donde los intentos y casos de suicidios son frecuentes y requieren de un enfoque profesional y especializado. El trabajo intersectorial con las Unidades Penitenciarias debe ser fluido por el cruzamiento de diferentes miradas y lógicas que entran en diálogo permanente

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Desarrollo y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

sobre la ECPL. Los diferentes mecanismos de control, dispositivos a los que la Institución Penitenciaria recurre para regular y/o administrar la violencia intramuros, es una barrera invisible que opera constantemente en el armado, organización, y planificación del espacio educativo.

En cuanto al trabajo con la institución de Justicia se requiere de un trabajo conjunto, que bien puede entablarse a partir de la periodicidad de encuentros y mesas de diálogo. Por último, también es de suma importancia mantener un constante y estrecho lazo con organismos de DDHH, que además de garantes sean facilitadores del tipo de abordaje específico que requieren situaciones como las descritas.

Espacio de investigación y formación docente

La complejidad que asume lo cotidiano en contexto de privación de libertad evidencia muchas veces la necesidad de contar con protocolos de actuación frente a situaciones específicas y del contexto. Tales protocolos son herramientas a partir de las cuales se establecen pautas a seguir según las respectivas agencias y actores institucionales. Señalan, a su vez, los diferentes modos de intervención, y refieren aspectos ya mencionados respecto de la especificidad que la escuela en contexto de privación de libertad adquiere al momento de su comparación con el resto de las escuelas. En primer lugar, porque como ya se dijo, inevitablemente se ve inmersa en el ámbito de otra institución de lógicas contrapuestas, contra las cuales debe cotidianamente lidiar en pos de hacer valer la dimensión instituyente que, frente a lo carcelario instituido, asumen el acto educativo y la tarea pedagógica. La necesidad de generar y preservar espacios áulicos propicios para lo pedagógico debe prestar especial atención a situaciones que exceden el mero espacio escolar: son frecuentes los "conflictos" que surgen en los pabellones, los relativos a traslados de un pabellón a otro o entre las mismas unidades de detención, también aquellos de convivencia que suelen surgir entre estudiantes y que luego repercuten en el espacio áulico, etc.; todos ellos configuran cuadros de conflictividad de los que, en ocasiones, las agencias punitivas de Policía/Servicio Penitenciario Federal se sirven para, administrando la vigilancia y control de las personas privadas de su libertad, interferir en el rol y funcionamiento de lo escolar.

Cuestiones como éstas permiten, por otro lado, dar cuenta de la relevancia e importancia que adquieren, en contextos de privación de libertad, conocimientos y saberes que pueden considerarse específicos al tipo de intervención educativa que reclaman tales ámbitos. Y de allí también la conveniencia de constituir espacios de formación en las perspectivas críticas emancipatorias y decoloniales sobre las que se fundamenta el presente Diseño Curricular.

Por tanto, y para que los recorridos, experiencias y praxis educativas en ECPL adquieran un desarrollo institucional enriquecedor se conviene en la necesidad de una labor en materia de extensión e investigación, que permita nutrir la tarea pedagógica cotidiana y a la vez proyectar horizontes de estudio e intervención educativa junto a otros y diversos actores institucionales, tales como los Institutos de Formación Docente, la Universidad, organizaciones barriales, comunitarias, culturales, etc. En tal sentido, la posibilidad y constitución de un Centro de Estudios en Educación en Contextos de Privación de la Libertad representa, para la tarea docente en particular como para el estudio y abordaje sobre lo educativo y político pedagógico en general, una instancia interesante y sumamente conveniente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Colectivo Juguetes Perdidos (2014). ¿Quién lleva la gorra?: violencia, nuevos barrios y pibes silvestres. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



- Foucault, M. (2013). Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión. -2a ed. 5a reimpr.- Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (2001). La verdad y las formas jurídicas. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Foucault, M. (1996). La vida de los hombres infames. Buenos Aires: Editorial Altamira.
- Freire, P. (2010). Pedagogía del oprimido. -3ª ed. 3ª reimpr.-. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2014). Cartas a quien pretende enseñar, - 1ª ed. (especial)-. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. y Faundez, A. (2014). Por una pedagogía de la pregunta: Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. - 1º ed. (especial)-. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, Paulo (2002). Concientización: Teoría y práctica de una educación liberadora. Buenos Aires: Ed. Galerna.
- Galeano, E. (2005). Patas arriba. La escuela del mundo al revés. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Huergo, J. (2003). El reconocimiento del "universo vocabular" y la prealimentación de las acciones estratégicas. La Plata, Centro de Comunicación/ Educación y Cát. De Extensión Agropecuaria (UNLP).
- Huergo, Jorge. Hegemonía: un concepto clave para comprender la comunicación.
- Kaplún, M. (1998). Una pedagogía de la comunicación. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Korol, C. (2016). La Educación Popular en clave de debate. En <http://panuelosenrebeldia.com.ar>
- Korol, C. (comp.) (2007). Hacia una pedagogía feminista. Buenos Aires: El Colectivo, América Libre.
- Laboratorio de estudios sociales y culturales (LESyC). Cuestiones criminales. (2018) Año 1, nº2: noviembre Cárcel y escritura: tatuajes, escritos judiciales, la bamba, cicatrices, literatura, incrustaciones y los informes penitenciarios.
- Le Breton, D. (2002). Antropología del cuerpo y modernidad - 1a ed. 1a reimpr. - Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rodrigo, F. (2012). Dossier de Jóvenes y Legalidad: reconfiguraciones en el abordaje de la conflictividad penal juvenil. -1a ed. - La Plata: Ediciones EPC de Periodismo y Comunicación.
- Rodríguez Alzueta, E. (2015). Pibes en banda. Revista La Pulseada. Año 14, (135).
- Scarfó, F. (2011). El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos. Consultado en <http://www.corteidh.or.cr/tablas/R06835-11.pdf>
- Scarfó, F. (2014). Educación en contexto de encierro: ¡DERECHO HUMANO INALIENABLE! En <http://www.campanaderechoeducacion.org/>
- Viviani, T. (2013). Jóvenes Nombrados: herramientas comunicacionales contra la violencia mediática e institucional. Observatorio de Jóvenes, Comunicación y Medios. - 1a ed. - La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social.
- Zaffaroni, R. E. (2011). La palabra de los muertos. Conferencias sobre criminología cautelar. Buenos Aires: Editorial Ediar.
- Zaffaroni, R. E.; Alagia, A.; Slokar, A.; (2011) Derecho Penal Parte General, EDIAR, Buenos Aires.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

- Ley 24.660 de Ejecución De La Pena Privativa De La Libertad.
- Ley de Educación Nacional 26.206.
- Ley Orgánica de Educación de la Provincia del Neuquén 2945.
- Resolución 127/2010 del Consejo Federal de Educación.

ES COPIA


MARIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Desarrollo y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

Resolución N° 1370/2011, del Consejo Provincial de Educación del Neuquén.
Sistematización de jornadas Curriculares del 6/6, 21/6, 22/6, 25/7, 26/7. Aportes
vinculados a la ECPL

Resolución N° 1463/2018, norma regulatoria del Proceso de Construcción Curricular.



FORMACIÓN GENERAL EN EL CICLO ORIENTADO Y SUS ÁREAS

Introducción

La Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos se constituye desde su nacimiento y en todo su recorrido en la necesidad, fundamentada, de garantizar la educación a la población joven y adulta de culminar sus estudios secundarios. Los Planes de Estudio que garantizaron la educación en trayectos formativos de 3 y 4 años padecieron los avatares, propios y no, de una política pública que debía garantizar la educación a una población desde el inicio relegada por el Estado.

El estudiantado que ingresa al sistema educativo, a través de la Modalidad EPJA, mayoritariamente son jóvenes que interrumpieron sus estudios secundarios por motivos generalmente del orden de problemáticas sociales, por maternidades o paternidades tempranas, por la necesaria inserción en el mundo laboral, por situaciones familiares complejas o por otras vicisitudes. Los adultos, por su parte, establecen lazos con la institución educativa con la intención de culminar los estudios prolongadamente postergados, o por la necesidad de concluir los espacios de educación formal que el mundo del trabajo exige, y/o por diversas necesidades que siempre responden a historias de vida y experiencias propias de los sectores populares, aquellos que el Sistema Educativo no supo contener garantizando el derecho a la educación.

Ante las realidades del estudiantado planteadas, podemos pensar a la Modalidad EPJA en términos de la **Educación Popular** que se inscribe en el terreno social y en su carácter ético y político. Estos problemas en el campo popular, promueven el reconocimiento del otro y el pronunciamiento y posicionamiento como sujeto político en una construcción colectiva.⁶ Lo popular está en los modos en los se construyen saberes vinculados con la vida y los problemas concretos, en un entre- aprender con quienes conforman la Escuela con un horizonte de transformación.

La **Educación Permanente** reconoce a la educación como una necesidad y un derecho de los grupos sociales y de los individuos a lo largo de toda la vida. Esto implica:

- a) La distribución igualitaria y a lo largo de toda la vida de los conocimientos necesarios para una participación ciudadana crítica y autónoma y para la toma de decisiones en los distintos ámbitos de la vida cotidiana;
- b) una visión integral de lo educativo que supere, por un lado, la segmentación entre la educación formal y la educación no formal, recuperando, articulando y fortaleciendo las experiencias que los jóvenes y adultos traen de otros espacios de aprendizaje; por otro lado, la concepción de la educación formal como terminal y único agente educador, sino como una "educación inicial" que posibilite continuar educándose a lo largo de toda la vida;
- d) superar la perspectiva de la educación de jóvenes y adultos compensatoria (restringida sólo a la solución de las carencias educativas que los adultos pudieran tener por no haber completado los niveles obligatorios en su infancia) y se amplíe a nuevas propuestas educativas que posibiliten el enriquecimiento de los conocimientos

6 "El conocimiento también puede convertirse en un insumo para dominar, destruir, manipular o invadir a las/los otros. En el reconocimiento mutuo, en cambio, comienza un proceso donde se construye un *nosotros* con los otros y las otras. El reconocimiento mutuo siempre implica un proceso básico de contacto cultural, que tiene como objetivo construir un diálogo intercultural." (Huergo, Jorge. Mapas y viajes por el campo de Comunicación/Educación.)

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

y saberes para su participación plena, reflexiva, autónoma, en el mundo laboral, político, familiar, etc.



Educación Popular como un paradigma cuyas perspectivas epistemológica, teórica y metodológica vertebran acciones tanto a nivel institucional como del espacio de enseñanza y aprendizaje. La perspectiva epistemológica apuesta a la construcción de un conocimiento colectivo emancipador en relación a modos de pensar y significar la realidad; sus aspectos metodológicos refieren a una acción pedagógica y didáctica consistente que aseguren la producción colectiva y el crecimiento del grupo hacia su autonomía de decisiones. El objetivo central de la educación popular de jóvenes y adultos es ofrecer las herramientas de la investigación social para construir un conocimiento científico emancipatorio, puesto al servicio de la construcción del proyecto político de los sectores populares que, desde la resistencia, buscan crear nuevas formas de organización social.

La **Pedagogía de la participación** implica considerar el papel del Estado como garante del derecho de la educación y la participación social en las decisiones de la política educacional. La participación real ocurre cuando los miembros de una institución o grupo, a través de sus acciones inciden efectivamente en los procesos de la vida institucional y en la naturaleza de las decisiones. Implica ejercer una influencia real (poder): a) en la toma de decisiones tanto en la política general de la institución como en la determinación de metas, estrategias y alternativas de acción; b) en la implementación de las decisiones; c) en la evaluación permanente del funcionamiento institucional.

Investigaciones en el campo de la educación popular sostienen que el aprendizaje de la participación real es un largo y difícil proceso, más largo y difícil que la apropiación de los conocimientos académicos necesarios para nuestra vida profesional y cotidiana; por lo tanto, no es tarea sólo de la educación formal otorgar las herramientas de la participación, pero sí ocupar tiempo y espacio para el incentivo, fortalecimiento y enriquecimiento de la misma.

¿Para qué la Formación General dentro del Ciclo Orientado?

El Ciclo Orientado en la Escuela Secundaria de Neuquén se define como el trayecto pedagógico en el que continúa la Formación General y se habilitan tiempos y espacios para la enseñanza y el aprendizaje del conjunto de conocimientos y saberes específicos de las Orientaciones.

La Formación General es el núcleo común básico de la escuela secundaria, que garantiza la igualdad en el acceso de conocimientos y saberes relevantes y significativos. Por esa razón, debe ser incluida en todas las Modalidades y Orientaciones del nivel. En el Ciclo Básico Común ya definido y aprobado por Resolución N° 1463/2018 se abordan las áreas de conocimientos de la Formación General que se extenderán hasta el fin de la obligatoriedad, en el Ciclo Orientado,

El campo de formación general incluye el saber acordado socialmente como significativo e indispensable. Refiere a lo básico: a los saberes que son necesarios para garantizar el conocimiento y la interlocución activa de jóvenes y adultos con la realidad, y también a los que son pilares de otras formaciones posteriores. En cuanto saber validado colectivamente, la formación general requiere de un trabajo de enseñanza integrador de las múltiples facetas del conocimiento, que apele a sus diversas herramientas y aplicaciones, que promueva el desarrollo de todos los aspectos de los sujetos, entre sujetos y en situación. (Resolución 84/2009 CFE, p. 20).

La **Formación General** presente tanto en el Ciclo Básico como en el Ciclo Orientado con una amplia carga horaria se fundamenta entonces en la consideración de los principios de una Educación permanente, popular y participativa. El objetivo es brindarle al estudiantado una formación general, integral y significativa, que se articule con la Formación Específica del Ciclo Orientado para profundizar en diferentes vías de

ES CORIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



conocimiento en vistas de ampliación de posibilidades de acceso al saber y no de fragmentación disciplinaria.

OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN GENERAL

- Construir y constituir espacios de recuperación de la identidad, de la palabra y de logro de una mayor conciencia de los derechos para contribuir en una revalorización de sí mismos y una reconstrucción de su autoestima;
- Dar continuidad y complejizar la formación general del ciclo básico⁷ reconociendo en nosotros y en los otros las marcas de una historia social y política cruenta;
- Identificar los mecanismos institucionales, los mecanismos de poder y las representaciones sociales que inhiben la posibilidad de un crecimiento en la participación social;
- Favorecer la construcción colectiva de estructuras de pensamiento, de categorías de descripción y análisis de la realidad, de perfiles de representaciones sociales que faciliten el crecimiento del estudiantado en sus formas de participación, de *organización y de construcción de demandas* sociales que posibiliten enfrentar de manera autónoma y crítica los problemas en la vida social, política y económica.
- Ofrecer y habilitar tiempos y espacios para generar conocimiento colectivo sobre situaciones problemáticas vinculadas a la realidad del estudiantado, conocimientos y saberes sobre preguntas que demandan el instrumental de la ciencia para contestarlas, que apunte la acción permitiendo la modificación de las formas naturalizadas de comportamientos
- Garantizar la interlocución activa de jóvenes y adultos con la realidad y ser pilar de otras formaciones sociales posteriores

ÁREAS DE LA FORMACIÓN GENERAL

La Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos se inscribe en los lineamientos de los Marcos Sociopolítico Pedagógico y Didáctico General construidos por el colectivo docente de la Provincia del Neuquén desde un enfoque crítico, decolonial y emancipatorio.

Pensar la constitución de las áreas a partir de los problemas que atraviesan los sectores populares que habitan las escuelas con Trayectos Formativos de la Modalidad EPJA, es pensarla desde la Educación Popular. Para poder construir desde sus sentidos es vital partir de nuestros estudiantes, de sus realidades sociales, de sus saberes y conocimientos, que en este Diseño Curricular adquieren la validez que, en otros momentos históricos no tan remotos, no fueron considerados saberes válidos.

El conocimiento es un producto social y no tiene más definición que la que le otorga el contexto socio-político en el cual se genera. Es decir, cada sociedad, en cada momento histórico, define ciertas prácticas como actividades cognoscitivas, y designa el producto de esas actividades como conocimiento. (Resolución N° 1463/2018, p. 35)

En los principios éticos políticos y estratégicos en los que se funda y erige la Educación Popular proponemos pensar la constitución de las Áreas que atravesarán la Formación General en el Ciclo Orientado para la Modalidad EPJA. Algunos de estos principios parten de reconocer el "aquí y ahora"⁸ que su carácter necesariamente situado exige. Se trata entonces de reconocer,⁹ y no sólo conocer, las prácticas socioculturales del

⁷ Aporte Distrital

⁸ "Cuando Freire reclama partir del "aquí y ahora" de los otros, no enuncia sólo un principio metodológico, sino un principio ético-político central (..) el reconocimiento de sí, entendido (como lo expresa Paul Ricoeur, 2005) como "identidad narrativa".

⁹ En La educación como práctica de la libertad (1969), Freire desarrolla la importancia del reconocimiento del universo vocabular, no sólo conocimiento del otro, porque eso no implica una práctica de libertad,

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



estudiantado, en cuanto insertas en un mundo cultural. Ese reconocimiento de por sí es ya un aspecto central del horizonte político. El "reconocer" piensa y produce acciones estratégicas, genera un proceso de problematización y de búsqueda dialogada de acciones para transformar las situaciones que vivimos.

La Educación Popular sostiene la valoración de la comunicación dialógica entre los diferentes actores de la comunidad educativa, un diálogo que reconozca a estudiantes desde sus diversas experiencias de vida. A su vez, es la que permite la construcción de conocimientos y la selección de contenidos para la problematización de la situación social, económica, política y cultural en la que se desenvuelven los/las estudiantes. El diálogo está fundamentado en una perspectiva epistemológica que se centra en la articulación entre el mundo cultural de estudiantes y docentes, y los horizontes políticos de la intervención. El diálogo tiene la intención de "formar sujetos críticos, con espíritu reflexivo y compromiso social"⁷

Reconocer las problemáticas que atraviesa nuestro estudiantado que decide ingresar en la Modalidad EPJA, implica un proceso de acción/reflexión/praxis. Como señala Paulo Freire, el proceso indica un encuentro de los actores con la mediación del mundo. Ese mundo mediador, complejo, conflictivo, es uno de los objetos claves de la intervención, que no puede ser definido completamente de antemano, sino que se aborda, se problematiza y se define en este proceso de trabajo participativo. En este sentido, la Formación General del Ciclo orientado, tanto para el trayecto de 3 años como para el de 4 años, se organiza en las siguientes áreas:

- **Ciencias Sociales, Políticas y Económicas**
- **Ciencias Naturales**
- **Lenguajes y producción cultural**
- **Matemática e Informática**

CIENCIAS SOCIALES, POLÍTICAS Y ECONÓMICAS

En coherencia con los marcos, enfoques y principios del Diseño Curricular para el Ciclo Básico Común y el Interciclo, el área de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas la fundamentación del área se inscribe en los lineamientos del Marco Sociopolítico Pedagógico y del Marco Didáctico contruidos por el colectivo docente de la Provincia del Neuquén desde un enfoque crítico, decolonial¹⁰ y emancipatorio.

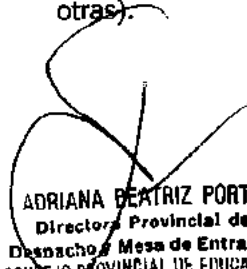
Respecto a la dimensión epistemológica, generalmente se define a las Ciencias Sociales como aquellas que abordan los aspectos materiales y simbólicos relacionados con la vida de las personas en sociedad. Dichos aspectos pueden estar relacionados con la manera en que se constituyen, organizan y gobiernan los grupos sociales, los procesos que atraviesan, los modos de producción y reproducción de la vida, los espacios que se construyen y el modo de vivir en ellos, las producciones simbólicas, su materialización y su transmisión, y aquellos saberes que derivan del indiscutible carácter social de la condición humana.

En este sentido, y en coherencia con lo estipulado según la Resolución N° 1463/2018, consideramos que para el campo de la Formación General en esta modalidad se vuelve necesaria la interdisciplinariedad, el diálogo, y la construcción común de saberes que, en su interrelación, complejizan conocimientos sobre la vida social. Se trata de pasar

muchas veces incluso implica un ejercicio de extrañamiento de acercamiento como algo exótico. El reconocimiento del mundo cultural del otro para Freire hace referencia a un acto de dignidad, de reconocer siendo.

10 En coherencia con los estudios culturales, poscoloniales, las teorías críticas, decoloniales y Epistemologías del Sur, se ha definido reelaborar criterios de escritura para dar cuenta de la ruptura con la hegemonía universalista, entonces, se referencia a la otredad como adjetivo (por ejemplo culturas otras), y se utilizan los guiones para dar cuenta de la amplitud y la proyección de pensar la-s subjetividad-es y las prácticas sociales en los múltiples colectivos (por ejemplo economía-s, subjetividad-es, entre otras).

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Desarrollo Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



del paradigma de la fragmentación al paradigma de la complejidad, poniendo en juego una visión pluri-lógica y dialógica.

Desde este enfoque se plantea la pluriversalidad de los conocimientos, desde lugares epistémicos diferentes por historia y cultura, pero afines. Se entiende a las epistemologías en el sentido de cosmovisión, de sistemas y modos de ver y entender el mundo y la sociedad.

Por consiguiente al momento de indagar acerca del paradigma de Ciencias Sociales que contenga una propuesta educativa justa para las escuelas secundarias neuquinas y sobre el por qué y el para qué de las mismas, se insta a "recuperar el debate por el sentido de la producción de conocimientos en las escuelas, en relación a la compleja realidad social" (Aporte Distrital) y decididamente se apuesta a, reafirmando lo ya escrito en el Ciclo Básico Común e Interciclo: continuar consolidando proyectos de reconstrucción epistemológica que promuevan sociedades más justas, diversas, y libres; que dichas reconstrucciones epistemológicas lleven a la acción política en los problemas de la sociedad desde el cuestionamiento a los dispositivos de sujeción colonial, patriarcal y racista, y los discursos hegemónicos sobre el poder-saber; que estas Ciencias Sociales se ubiquen en una proyección Sur-Sur epistémico-político, que colabore en desmontar los saberes parcelados tendiendo así a un diálogo intercultural de saberes.

CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

Desde el área de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas, y en coherencia con los Marcos generales del diseño curricular de la Provincia del Neuquén construido por el colectivo docente, se propone pensar-nos en clave metodológica.

En ese aspecto nos posicionamos en coherencia con lo propuesto en el Ciclo Básico Común de este diseño, en la caracterización de lo metodológico como una construcción que articule el conocimiento, como producción objetiva y como problema de aprendizaje, y reconozca la problemática de las/los sujetos que intervienen en una situación de enseñanza y aprendizaje, en relación a los territorios y los contextos en los que se encuentran insertas e insertos - áulicos, institucionales, territoriales, sociales, simbólicos y culturales-.

Las estrategias docentes diseñadas a partir de un objeto de estudio específico, pensadas en relación con las/los sujetos participantes de una situación pedagógicas desde un recorte específico de conocimientos y saberes en un contexto situado son consecuencia de considerar la construcción metodológica como estilo de formación.

El punto de partida es la pedagogía crítica y del concepto en tanto trama narrativa que permite recuperar la potencia creativa y transformadora del aula considerando la significatividad y situacionalidad del estudiantado. Esto permite la retroalimentación permanente entre orientaciones curriculares, definiciones institucionales y propuesta didáctica constructiva y posibilita pensar-nos desde un currículum situado y dinámico. En el caso de la Formación General de las Escuelas Permanentes de Jóvenes y Adultos requiere un estrecho vínculo y diálogo con los otros campos de conocimiento desde las categorías y epistemes en tramas categoriales y de praxis que articulen los distintos conocimientos.

Esta construcción metodológica es dialéctica y requiere la elaboración de un diagnóstico de área e inter-área, la elaboración de una propuesta que relacione dichos diagnóstico con los conocimientos y saberes propuestos, la puesta en acto de la propuesta pedagógica y la revisión crítica.

El diagnóstico permite la elaboración de un mapa institucional y áulico que indica el posible recorrido de la propuesta pedagógica y las problemáticas a ser presentadas como conflictos cognitivos por el área. Las disciplinas, basadas en sus especificidades y sus didácticas, elaboran sus objetivos de aprendizaje, seleccionan su entramado conceptual y nudos problemáticos, y diseñan sus propuestas de actividades áulicas y

AL SEÑOR


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Desarrollo y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



extra-áulicas desde una perspectiva ético-política en la que la teoría es constitutiva de la práctica.

La propuesta pedagógica es puesta en práctica atravesada por múltiples variables y dimensiones: la diversidad de tareas; la complejidad del acto pedagógico; la inmediatez; la indeterminación de la situación; la implicación personal, y la opacidad e imprevisibilidad de las otras y los otros, entre otras posibles. La posibilidad de revisión crítica implica reflexionar lo que sucede en el aula, reorganizar esquemas de pensamiento y, mediar activamente entre teoría y práctica reconstruyendo críticamente sus intervenciones y posicionamientos teóricos.

La propuesta didáctica específica de una disciplina en diálogo de saberes con las otras disciplinas del área y de otras áreas expresan las intencionalidades pedagógicas, epistémicas y políticas de la misma partiendo del contexto, lo situado, y las particularidades del estudiantado en interrelación con sus territorios.

Se retoma en ese sentido y se profundiza el posicionamiento del área establecido en el diseño curricular de la provincia:

Las definiciones epistemológicas y metodológicas estructurantes del área promueven y posibilitan romper con la linealidad del tiempo, con la centralidad de ciertos espacios-territorios por sobre otros, con la visión 'objetiva' de los procesos sociales, e incorpora nuevas problemáticas como centrales para desarrollar nuevas cartografías a partir de las/los sujetos y sus acciones.

La estructura de contenidos del área está comprometida con la formación ética y política del estudiantado, procura aportar herramientas conceptuales e instrumentales para habilitar el ejercicio de la crítica sobre la 'cuestión social', la intervención autónoma y el ejercicio de ciudadanía activa y plena" (Resolución N° 1463/2018).

Para pensar nuestra acción ético-política, el aula es considerada como uno de los espacios públicos, quizás el primero, de actividad política y una trinchera desde donde visibilizar que las prácticas sociales son colectivas y recurrentes, generadoras de subjetividad social, y objeto de acción ético-política pues permite reconocerse en el mundo, decidir cómo evaluarlo y qué hacer con él.

Para ello se adopta la propuesta de Siede (2007, s/d) de pensarse en las prácticas pedagógicas desde una lógica de problematización-conceptualización, que genera apertura en las clases al apelar al mundo de representaciones/significaciones que tiene cada estudiante, con el objetivo de confrontarlas con los conocimientos y saberes curriculares, habilitando la toma de posiciones y el desarrollo del pensamiento autónomo.

Es importante entonces planificar la enseñanza a partir de las prácticas y concepciones de la vida social del estudiantado, problematizarlas y construir saberes que analicen situacionalmente dichas prácticas y desafíen el poder explicativo de enfoques y categorías disciplinares

Generar a partir de la problematización el conflicto cognitivo, entendido como la búsqueda de respuestas más abarcadoras y argumentativamente sustentables, es el motor metodológico de estas propuestas que tensionan y confrontan, tanto las informaciones disponibles como las categorías de análisis con las que se inicia el proceso de aprender y conocer. (Resolución N° 1463/2018).

Las propias prácticas se conforman como locus de conocimiento político, pedagógico y didáctico situado cuando ponemos en diálogo nuestros conocimientos y saberes, con los de las/los estudiantes, sus territorios, sus contextos, sus intereses y deseos. El trabajo colaborativo es el eje de la construcción de propuestas formativas emancipatorias, lo que implica un cambio en la cultura política, epistémica, pedagógica y ética, en y desde las aulas.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

GENEALOGÍAS¹¹ DE LOS PROCESOS SOCIOHISTÓRICOS



Continuando con los enfoques críticos emancipatorios y decoloniales del Ciclo Básico Común e Interciclo (Resolución N° 1463/2018), el espacio curricular Genealogías de los Procesos Sociohistóricos se propone recuperar la fuerza epistémica de los enfoques contrahegemónicos, como alternativa en la construcción de saberes y conocimientos sociales en relación a la construcción de tiempos y espacios anclados en procesos de producción de no existencias, siendo hegemónicas la visión de un solo tiempo, de carácter lineal y progresivo anclado en relación con la producción de un espacio concentrado en la visión hegemónica eurocentrada.

Con este espacio curricular se propone que aquellos tiempos otros y espacios otros ocupen los espacios áulicos, promoviendo una ecología de saberes que permitan construir conocimientos diversos y pluriversales. Genealogías construidas a partir de la enunciación de clase, color y género relegadas, invisibilizadas en nuestras aulas y en nuestra praxis. Por ende, en estas genealogías tendrán lugar las resistencias de las clases trabajadoras, de los feminismos, de los movimientos afrodescendientes y negros, movimientos campesino-indígenas, pueblos preexistentes, movimientos de soberanías alimentarias, agroecológicas y defensa de los territorios; en pos de construir cartografías sociohistóricas que en clave territorial ahonde en las construcción de saberes y conocimientos otros.

Nudos disciplinares

- La problematización y resignificación de las categorías de Estado, Nación, Ciudadanías, democracias, representatividad, globalización, comunidad, soberanía, entre otras desde la perspectiva del buen vivir y sus proyecciones político-económicas que exceden los límites hegemónicos presentados para estas categorías.
- La problematización de la constitución territorial y política de los Estados nacionales mediante las prácticas genocidas, ecocidas, epistemicidas y femigenocidas que le siguen siendo co-constitutivas.
- Las relaciones capitalistas heteropatriarcales coloniales hegemónicas imponen la lógica de la acumulación como eje vertebrador de las prácticas económicas, el intercambio mercantil como único modo de relación, y el desarrollo sustentable como objetivo prioritario, produciendo desigualdad, expropiación de los bienes comunes y del trabajo, y subhumanización.
- El rescate y la resignificación que las resistencias en clave de clase, color y género mediante organizaciones colectivas sindicales, políticas, culturales y educativas ante la producción de no-existencias hegemónicas por parte del sistema capitalista heteropatriarcal, colonial, moderno.
- Mapa geopolítico actual: zonas de sacrificio y zonas de acumulación, configuradas por los "modelos de desarrollo" mediante el despojo y la expropiación de bienes comunes. Expansión de la frontera tecnológica en las actividades extractivas: hidrofractura, biotecnología, megaminería, entre otras, y su impacto directo en las comunidades y el ambiente. Propuestas alternativas

¹¹ La genealogía es una forma de pensar y de escribir la historia que difiere de la historia tradicional porque se asume como perspectiva, crítica e interesada en la búsqueda de enfoques alternativos a los relatos presentados en tiempo lineal secuenciados unívocamente desde el pasado al presente. La genealogía parte de un problema o concepto presente y trata de hacer un "mapa", no de los antepasados sino de las luchas y los conflictos que configuraron el problema tal como lo conocemos hoy. Esta posición es claramente contraria a la de la historia tradicional. El filósofo e historiador Michel Foucault dice que "las fuerzas presentes en la historia no obedecen ni a un destino ni a una mecánica, sino al azar de la lucha" (Foucault, 1980, pág. 20). Entre otras cosas, esto obliga a tomar partido, a analizar cuáles son las exclusiones que se hicieron, quiénes ganaron y quiénes perdieron en estas luchas. Cabe aclarar que este espacio se redefinió desde esta perspectiva para abordar la asignatura tradicionalmente conocida como Historia y Geografía.

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

a los modos de producción y organización de los territorios. Agroecología, movimientos campesinos: soberanía alimentaria, feminismos comunitarios, feminismos sin olas, ecofeminismos, feminismos negros, feminismos campesinos, feminismos de pueblos preexistentes, entre otras.

CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍAS

En las Perspectivas de la construcción de ciudadanías pluriversales, pluriculturales y plurinacionales tiene sentido la continuidad en la formación general del espacio de Construcción de Ciudadanías en la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. A su vez, continúa siendo coherente con los propósitos centrales postulados para este espacio curricular en Ciclo Básico Común e Interciclo aprobada en la Resolución N° 1463/2018. Continuamos sosteniendo que uno de los propósitos centrales que debe direccionar la formación en éticas y políticas es "la construcción de criterios para intervenir en las prácticas sociales y en las relaciones de poder", (Siede, 2007 p. 229). Esto implica que se constituya como un horizonte proyectivo para el diseño de prácticas pedagógicas emancipatorias, ya que habilita herramientas para el ejercicio de la deliberación, el análisis de los conflictos y la construcción de proyectos que permitan un estar siendo - con otros - más justo y digno. Es decir, "buscamos que cada sujeto pueda actuar según criterios autónomos, solidarios justos, argumentativamente fundados y siempre abiertos a la crítica" (Siede, 2007 p. 229).

Para lograr este propósito, se deben desmontar rutinas escolares de carácter decimonónico en clave de clase, color y género atendiendo a lo que Siede (2007) denomina como la necesidad de pasar de la enseñanza de unos conocimientos declarativos a la producción de los mismos. Según Santos, Boaventura de Sousa (2009), se debe dejar de apelar a los constructos tradicionales de las naciones modernas, ya que las mismas se consiguieron, las más de las veces, vapuleando la identidad cultural y nacional de las minorías. En ese sentido, la complejidad de la pluralidad de órdenes legales no estatales puede ser el embrión de esferas públicas no estatales y la base de la autodeterminación, que es plausible de traducir en formas de justicia comunitaria, participativa o colectiva. Y esto da la pauta para habitar en las aulas formas otras de concebir, de vivir y de proyectar la pluralidad de órdenes legales y ser artífices de esferas públicas participativas constructoras de conocimientos con anclaje comunitario.

Coincidimos con lo que Siede (2007) plantea, "la formación escolar está invitada a pasar de la adquisición de pautas morales a la revisión crítica de los enunciados culturales" (p. 23). Este desafío epistémico, de construcción metodológica implica necesariamente una revisión desde las perspectivas de clase, color y género complejizando las categorías de Estados, naciones, democracias, poder-es, justicia, comunidad, pueblos, derechos, representatividad, libertad-es, praxis, trabajos, legislaciones, formaciones jurídicas, entre tantas otras.

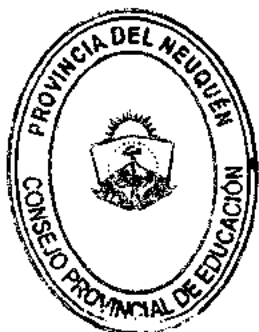
Nudos Disciplinarios

- La reformulación de la concepción de ciudadanía desde la perspectiva pluriversal interseccionando: el binarismo humano/subhumano a partir del género y color como constitutivos del ser y estar en el mundo; el binarismo naturaleza/cultura como reordenador del trabajo social en sus dimensiones económicas, políticas, simbólicas y culturales; y el binarismo civilización/barbarie como producto de la separación entre desarrollo tecnológico/la ética/lucro privado y sus resonancias predatorias en la naturaleza. La constitución de ciudadanías pluriversales, pluriculturales y plurinacionales.
- Los sistemas sociales, políticos, económicos, culturales y de producción de subjetividades como piso desde donde problematizar ciertas categorías como Estados, Nación-es, democracias, jurisprudencia, libertades, ciudadanías. Lo pluricultural y plurinacional como horizonte proyectivo.

ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Desarrollo y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



- La hegemonía y sus construcciones. Los niveles de las ideologías. Construcciones sociales y poder. El poder, el biopoder, el control sobre los cuerpos, los saberes, las escalas, los tiempos, las productividades, las subjetividades, entre otras. La dominación política materializada en el poder del Estado. Instituciones estatales y vida cotidiana. Procesos de reproducción, diferenciación y construcción de la dominación. Las corporaciones de la comunicación y la construcción de dominación política. Cultura y hegemonía. El proceso de enculturación occidental y la normalidad monocultural racista, heteropatriarcal, moderna y occidental. Invisibilización de la diversidad cultural. Lo masivo, el pueblo, el público y la audiencia. Los medios masivos de comunicación y la mediatización de la cultura. El campo cultural como campo de disputa. La construcción de sentidos. Los otros medios y las otras comunicaciones en clave de color, géneros y clase.

GEOPOLÍTICA

La geopolítica como espacio curricular tiene sentido en la formación general de la Modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos ya que la misma analiza la distribución y consecuencias socioterritoriales de los procesos y fenómenos políticos y económicos. En este sentido, repensar una mirada parcializada y acorde a una escala impuesta como hegemónica de la geografía obliga a repensar epistémicamente sus debates y plantearla de manera más integral. Ante esto, geopolítica como espacio coincide con esa serie de "geografías imaginarias", para usar el término de Said (1979). El discurso del desarrollo inevitablemente contiene una imaginación geopolítica que ha dominado el significado del desarrollo durante más de cuatro décadas. Ante esto, y desde claves de clase, color y géneros es que intentamos complejizar la idea de espacio, desarrollos, progresos y los binomios que de allí devienen: Primer y Tercer Mundo, norte y sur, centro y periferia. La producción social del espacio implícita en estos términos está ligada a la producción de diferencias, subjetividades y órdenes sociales. A pesar de los cambios y las problematizaciones recientes desde los estudios geopolíticos ella continúa ejerciendo influencia en el imaginario. Romper ese imaginario y generar construcciones epistémicas de lo hegemónicamente considerado como no existente, se tensiona con los conflictos, divergencias y diálogos con otras escalas, por una ecología de transescalas.

Nudos disciplinares

- Los orígenes de la geopolítica; la invención de occidente, la asimilación del resto del mundo y su "cartera de recursos", la construcción de los "otros", colonias, estados nacionales y formas de intercambio mundial. Mapa político actual; luchas por la recuperación de los territorios, las identidades, la autonomía y los bienes comunes discuten la mirada hegemónica sobre la dinámica global.
- Experiencias de resistencia y recuperación territorial como prácticas contrahegemónicas que reivindican los derechos ancestrales, culturales, económicos y políticos de los pueblos preexistentes en diálogos Sur-sures y el Abya Yala. Sus desarrollos productivos y de buenos vivires, generan propuestas otras, para pensar nuevos horizontes de vida y representan una alternativa al modelo de desarrollo capitalista. Rol de los Estado capitalistas-heteropatriarcales-coloniales y modernos en estos procesos y disputa con los capitales "nacionales" e internacionales por la apropiación y expoliación de los bienes comunes en territorios recuperados.
- Zonas de sacrificio en Argentina y en el mundo, expoliación de bienes comunes y avance de la frontera tecnológica en la explotación hidrocarburífera y de monocultivos. Costos socioambientales de los "modelos de desarrollo" internacionales. Resistencias y nuevas formas de producir: agroecología, luchas

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



- campesinas, soberanía alimentaria, feminismos comunitarios, feminismos negros, los feminismos sin ola en defensa de los territorios.
- Movimientos sociales y sus implicancias en ámbitos urbanos como motor de transformación y organización territorial más justa y equitativa. Extractivismo urbano, especulación inmobiliaria y conflictos por el uso del suelo urbano. Proliferación de conflictos internacionales, desplazados y desplazadas, refugiados y refugiadas, migrantes. El rol de los medios en la concepción del mapa político mundial y el uso de redes de comunicación alternativas, horizontales e independientes para difundir otras experiencias y proyecciones, otras concepciones de mundos posibles en nuestros horizontes de vida. Formas de apropiación/control/distribución de las fuerzas de trabajo y de la producción. Desde los enfoques aprobados en la Resolución N° 1463/2018 problematizar la articulación de todas las actividades mercantiles y relaciones laborales en un mismo espacio/tiempo en función del capital y el mercado. En ese sentido, analizar: la división racial y de género de los trabajos. Expropiación de las actividades económicas y de producción.
 - La racionalidad económica capitalista y determinismo. Capitalismo, Geopolítica y control del trabajo asalariado y sus productos. Escalas centro-periferia del mercado mundial desde el locus de enunciación occidental.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAVV (2018). Documento de Perspectivas Diseño Curricular Resolución N° 1463/2018. Neuquén. Argentina.
- AAVV (2018). *Documento de Área de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas, Diseño Curricular Resolución N° 1463/2018*. Neuquén. Argentina.
- Agamben, G. (2011). *¿Qué es un dispositivo?* Revista Sociológica. Año 26, Número 73, pp. 249-264. Recuperado en:
<https://www.sociologiamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/112/103>
- Agénjo Calderón, A. *Repensando la economía feminista*. Buenos Aires, Argentina. Revista de Economía Crítica, n°22, segundo semestre 2016, ISSN 2013-5254
- Blosch, Ernest (1995). *The Principle of hope*. Cambridge. Inglaterra. MIT Press.
- Castro Gómez, S. (2007). *Descolonizar la universidad. La hibry del punto cero y el diálogo de saberes*. En Castro-Gómez y Grosfoguel (2007). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá. Colombia. Siglo del Hombre Editores. Recuperado en <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/147.pdf>.
- Edelstein, G. (1997). *La reflexión sobre las prácticas. Algo más que un lema*. Córdoba. Argentina. Mimeo,
- Federici, Silvia (2004). *Caliban y la bruja. Mujeres, cuerpos y acumulación originaria*. Madrid. España. Traficante de Sueños.
- Federici, Silvia (2013). *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Madrid. España. Tinta limón.
- Fraschina y Kelstenboim (coord) (2014). *Economía política*. Buenos Aires. Argentina. Ed. Maipue.
- Gorz, A. (2000). *Metamorfosis del trabajo*. Madrid. España. Editorial Sistema.
- Lander, E. (Comp) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Caracas. Venezuela. Ed. Ciccus-CLACSO.
- Lugones, M. (2008). *Colonialidad y género*. Tabula Rasa, Núm. 9, julio-diciembre, 2008, 73-101. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá, Colombia. Disp. en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600906>
- Mignolo, W. (2007). *El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un*

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



- manifiesto*. En Castro-Gómez, Santiago y Ramón Grosfoguel (Edit.) (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores, Bogotá, 25-46. Recuperado en: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/homoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>.
- Mignolo, W. (2003). *La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad*. En Lander, Edgardo (Comp.) (2003). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Caracas. Venezuela. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FACES-UCV). Instituto Internacional de la UNESCO para la educación superior en América Latina y el Caribe (IESALC).
- Nobre, Nalu y Moreno. (2015) *Las mujeres en la construcción de la economía solidaria y la agroecología*. Textos para la acción feminista São Paulo. Brasil. Publicación de SOF – Sempreviva Organização Feminista.
- Nahuel, Jorge (Comp.) (2013). *Huellas y senderos, informe final de los resultados del relevamiento territorial, histórico, social y cultural de la comunidad mapuce Lof Paichil Antriao*. Newken. Puel Mapu. Editado por ODHPI.
- Nahuel, María Laura (2019). *Radical Cartographies and New Territorialities: Explorations from Latin America*. Texas. Estados Unidos. Editada por Bjorn Sletto, University of Texas Press.
- Nogué, Joan (2006). *Geografía Política*. En Hiernaux, Daniel. Lindón, Alicia (dir). (2006). *Tratado de Geografía Humana*. México. Editorial Anthropos.
- Quijano A. (2000). *Colonialidad del Poder, eurocentrismo y América Latina*. Recuperado en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar>
- Perez Orozco, A. (2014). *Subversión feminista de la economía*. Madrid. España. Traficantes de sueños.
- Santos, Boaventura de Sousa (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México DF. México. Clacso.
- Siede, I. (2007). *Hacia una didáctica de la formación ética y política*. En Siede, I. Y G. Schujman (Comp.) (2007). *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires. Argentina. Alque.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

- AAVV (2008). *Imperio, multitud y sociedad abigarrada*. La Paz. Bolivia. Muela del diablo editores.
- Aguilera, F y Alcántara, V (comp.) (2011). *De la Economía ambiental a la economía ecológica*. Barcelona. España. Ed. ICARIA.
- Agra Romero, M. X. (2007). *Ciudadanía, Feminismo y Globalización*. Recuperado en: <https://www.labrys.net.br/labrys10/espanha/agra.htm>.
- Alemán, J. (2016). *Horizontes neoliberales en la subjetividad*. Buenos Aires. Argentina. Grama.
- Alonso, Zurbriggen, Herczeg y Lorenzi (2007). *Las grietas, entre el conocimiento y la ignorancia: apuntes para la problematización de la 'normalidad' en las escuelas* presentado en las I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa. Mendoza. Argentina.
- Astrada, C. (1968). *La Génesis de la dialéctica*. Buenos Aires. Argentina. Juarez Editor S.A.
- Castro Gómez, S. (2007). *Decolonizar la Universidad. La hibrys del punto cero y el diálogo de saberes*. En Castro Gómez, S. Y Ramón Grosfoguel (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogota. Colombia. Siglo del Hombre Editores. Recuperado en: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/147.pdf>.

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



- Colectivo simbiosis y Colectivo situaciones (2011). *De chuequistas y overlockas. Una discusión en torno a los talleres textiles*. Buenos Aires. Argentina. Tinta Limón.
- De La Garza Toledo, E. (Coord) (2000). *Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo*. México Distrito Federal. México. Fondo de Cultura Económica.
- Mussel, E. (2015). *16 Tesis de economía política*. México DF. México. Siglo XXI.
- Duque, C. (2010). *Judith Butler y La teoría de la performatividad de género*. En Revista de Educación & pensamiento. Recuperada en: [file:///C:/Users/andrea/Downloads/Dialnet-judithButlerYLaTeoriaDeLaPerformatividadDeGenero-4040396%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/andrea/Downloads/Dialnet-judithButlerYLaTeoriaDeLaPerformatividadDeGenero-4040396%20(1).pdf)
- Escolar, M. (1996). *Geografía y educación media. La esperanza y el poder de los hechos consumados*. En Revista Geographikos N°7. 2do.semestre de 1996.
- Foucault, M. (1999). *El cuidado de la verdad*. En Estética, ética y hermenéutica Barcelona. España. Paidós.
- Foucault, M. (2010). *Las palabras y las cosas*. Villa Ballester. Argentina. Siglo veintiuno editores.
- Foucault, M. (2006) *Seguridad, territorio, población.*, Buenos Aires. Argentina. Fondo de cultura económica
- Grosfoguel, R. (2013). *Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI*. Recuperado en <http://www.revistatabularasa.org/numero-19/02grosfoguel.pdf>.
- Grosfoguel, R. *Descolonizando los paradigmas de la economía política: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global*. Recuperado en <https://es.scribd.com/document/347359249/Transmodernidad-Pensamiento-Fronterizo-y-Colonialidad-Global>
- Guattari, F. (1980). *Mil mesetas*. Barcelona. España. Editorial Pre-textos
- Hobson, J. (2006). *Los orígenes orientales de la civilización occidental*. Barcelona. España. Ed. Crítica.
- Korol, C. (2007). *La educación como práctica de la libertad. Nuevas lecturas posibles*. En KOROL, Claudia (Comp.) (2007). *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. Buenos Aires. Argentina. El Colectivo, América Libre.
- Lanz Rodriguez, C. (2011). *"Buen vivir": una opción para cambiar el modo de vida*. Recuperado en <https://www.aporrea.org>.
- Mc Laren, P. (1984). *La vida en las escuelas*. México DF. México. Ed Siglo XXI.
- Marañón Pimentel, B. (2014). *Buen vivir y descolonialidad: crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales*. México DF. México. UNAM, Instituto de Investigaciones Económicas.
- Max Neef, M. (1993) *Desarrollo a escala humana*. Montevideo. Uruguay. Ed Nordan-comunidad.
- Mouffe, C. (2011). *En torno a lo político*. Buenos Aires. Argentina. Fondo de Cultura Económica.
- Piciñan, M. et al. (2010). *Propuesta para un KVME FELEN MAPUCE*. Newken, Puel Mapu. Neuquén, Argentina. Gráfica Althabe.

LENGUAJES Y PRODUCCIÓN CULTURAL

FUNDAMENTACIÓN

El enfoque sociosemiótico, sociodiscursivo y la concepción semiótica de la cultura, compatibles con los abordajes de la antropología cultural y de la sociología de la cultura, constituyen el marco epistemológico global del Área en el Ciclo Orientado (CO). La perspectiva que configura este corpus teórico integra dialógicamente los campos de conocimientos y saberes, y provee de una conceptualización común, para el abordaje holístico y coherente de los lenguajes y prácticas materiales de significación de las disciplinas reunidas en el área. Se conjugan, entonces, diferentes lenguas, sistemas y

ES COPIA

1046
RESOLUCIÓN Nº
EXPEDIENTE Nº 5225-000839/10 Alc. 6/16



códigos culturales de significación y sus prácticas comunicativas y discursividades (verbales, literarias visuales, musicales, teatrales y corporales), en tanto prácticas y experiencias de producción social de sentidos.¹²

Tomando como punto de partida la propuesta del Área para el Ciclo Básico Común (CBC) y la trayectoria de aprendizajes realizada por el estudiantado, la formación general del CO profundiza los abordajes de las producciones culturales y las problemáticas socioculturales relevantes, situadas en perspectivas de mayor complejidad. Desde el direccionamiento de los Enfoques y Perspectivas del Diseño Curricular (Resolución Nº 1463/2018), el Área intenta abarcar las prácticas, producciones y significaciones culturales, a partir de la consideración crítica sobre cómo son afectadas, en el contexto de la globalización, por las lógicas y jerarquizaciones de la monocultura¹³ capitalista occidental.

Un abordaje de la realidad sociocultural desde el paradigma de la complejidad que intente superar la fragmentación disciplinar que imponen esas lógicas, debe considerar de modo integrado y holístico, las dimensiones: histórica, social, material, política, institucional, científico-epistémica, semiótico-cultural.¹⁴

Por ello, las prácticas de producción e interpretación de significaciones que el área busca que desarrollen los/las estudiantes, deben abordarse desde una perspectiva discursiva, situada, contextualizada.

De ese modo, el trabajo analítico y crítico sobre las producciones culturales y los discursos sociales, supone la reflexión acerca de las condiciones de producción y sus lugares de enunciación, abordando la materialidad de los discursos sociales para desmontar los procedimientos que los configuran y sus efectos performativos. Lo que comporta la construcción de una mirada de distanciamiento reflexivo por las/los estudiantes respecto de las discursividades y realidades socioculturales, correlativa al desarrollo de un pensamiento crítico (Bitonte, 2008).

Asociada a la priorización de la productividad y a la epistemología científica, la cultura occidental despliega una perspectiva objetivizante y sustancializadora de todo lo real, por la que lo concibe en términos de una estructura de clases de objetos que se definen

12 La materialidad de las prácticas significantes como forma de producción, permite superar la dicotomía marxista de base/superestructura y la concepción de la superestructura como un mero "reflejo" - dicotomía que reproduce la concepción idealista, burguesa de cultura-; además de la posibilidad reproductora, les reconoce a las prácticas significativas la capacidad de ser transformadoras de la sociedad:

La significación, la creación social de significados mediante el uso de signos formales, es entonces una actividad material práctica; en verdad, es literalmente un medio de producción. [El lenguaje] Es una forma específica de la conciencia práctica que resulta inseparable de toda actividad material social (Williams, 1980, p.51).

Los signos son entonces "la arena de la lucha de clases" (Voloshinov, 2009, p. 47), las luchas y los conflictos sociales, que se realizan en y con ellos. Las prácticas materiales de producción de significaciones son reproductoras de las relaciones sociales y las significaciones hegemónicas, pero también son, pueden ser, transformadoras.

13 Una de las estrategias del sistema capitalista eurocéntrico para legitimar un proceso de homogeneización fue consolidar una única cultura en detrimento de otras culturas a las que vuelve invisibles. El proceso de enculturación (Barbero 1987 pág. 97) está asociado a diferentes procesos que invisibilizaron la diversidad cultural: la transformación en el sentido del tiempo (tiempo producido, la invención del reloj, destituyendo el sentido cíclico de las fiestas y las cosechas) y en los modos de saber (el método científico como forma única de producción de conocimiento y el rechazo de cualquier otra forma de saber popular y de otras culturas; la construcción de una lengua estándar y la deslegitimación de las otras variedades vernáculas; la enseñanza vertical en la escuela y la deslegitimación de los saberes del estudiantado; la canonización de prácticas culturales "altas" y el desprecio por las culturas populares, entre otras) minando así, por ejemplo, las solidaridades sociales propias de las culturas populares. El proceso de enculturación ejercido por el poder hegemónico patriarcal eurocéntrico y capitalista mina el sentido de las culturas, construyendo su cultura en la cultura. Las diferencias culturales así eran invisibilizadas en pos de evitar la idea del atraso que propone el saber científico.

14 Todas las dimensiones sociales están construidas y atravesadas por prácticas semióticas y discursos sociales y pueden abordarse desde el enfoque socio-semiótico de la cultura que propone el Área.

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1 0 4 6
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



a partir de propiedades internas, determinadas por una "naturaleza" o "esencia" substancial permanente. Desde esa predisposición a pensar y reconocer todo bajo el modelo de los objetos, occidente tiene dificultades para pensar las realidades en términos de procesos, de transformaciones, de interdependencias y de interacciones -frente a otras culturas, como la china, que sí lo hacen- (Schaeffer, 2012, pp. 54-55).

Por eso Occidente tiene dificultades para comprender, desde sus lógicas hegemónicas, tanto la experiencia estética como la identidad humana. Tiende a pensar y valorar la experiencia estética no por el proceso -de producción y recepción-, sino por su resultado, el objeto estético o el texto literario, con propiedades o relaciones estructurales, inmanente, que fundan un valor estático, no relacional (*op. cit.*). De modo semejante, desde su pensamiento estático, objetivizante y substancialista, intenta encerrar en definiciones abstractas el dinamismo de la identidad humana -tanto colectiva como individual-, siempre abierta a las peripecias transformadoras de la temporalidad, y no puede comprenderla, en tanto hacerlo requiere de una concepción de la identidad no objetual, no determinada por ninguna naturaleza substancial permanente, siempre abierta a la temporalidad y al encuentro con las/los otros (Arfuch, 2005, p. 24; 2018, pp. 57-78).

Y por ello, las lógicas del occidente patriarcal, clasista y racista tienen también efectos muy reductivos y empobrecedores sobre las identidades y las relaciones sociales, las experiencias colectivas e individuales y las prácticas y experiencias populares.

Desde su perspectiva objetivista, encierra en una definición estática a las identidades, las cristaliza a partir de la construcción de esencias o naturalezas invariables, que las *de-terminan* y las *de-finen*, de una vez y para siempre: las cierra a las transformaciones de la temporalidad y la contingencia. Esta lógica y sus dispositivos inciden sobre la producción de los cuerpos y subjetividades sociales: producen y legitiman desigualdades a través de clasificaciones sociales naturalizadas, que construyen subalteridades; y todo esto obtura o reduce la posibilidad del reconocimiento recíproco en el encuentro con el otro, social e intercultural.

Contra la concepción todavía hegemónica en el sentido común occidental, la subjetividad se construye sociosemióticamente, la identidad se funda en la dimensión simbólica de la cultura, en la enunciación como toma de la palabra¹⁵ y en la apropiación de las prácticas y significaciones socioculturales. El sujeto de constituye y se comprende a sí mismo en la lengua y en los lenguajes y significaciones comunitarios, cuyos sentidos han sido amasados por la vida misma de las generaciones.

La identidad no reside, no puede residir, en alguna "naturaleza" o "esencia" (por ejemplo, femenina, masculina o de raza), ya dada y permanente que la determine de una vez y para siempre, en un más allá de la discursividad y las significaciones de la cultura¹⁶. La identidad, por el contrario, es un proceso abierto, un estar siendo que se fija momentáneamente en el lenguaje y que puede articularse en el relato y en las

¹⁵ La subjetividad se constituye en la enunciación como apropiación del lenguaje comunitario:

Lenguaje -lenguas particulares- en cuya puesta en juego puede encontrarse, según nos enseñara Émile Benveniste (1983), tanto el fundamento de la subjetividad y la persona -'Yo/Tú'- como la fuente del tiempo en su presente -'ahora'- junto a un 'aquí', triangulación que delimita el espacio/temporalidad de la enunciación, haciendo de ella un acontecimiento. En esa definición de 'la subjetividad en el lenguaje' -que es en verdad una intersubjetividad-, la instancia de enunciación es también el momento en el cual la multiplicidad del sujeto se articula fugazmente en una identidad imaginaria cuyo soporte no es el abismo de la interioridad sino una marca gramatical: "Es Ego quien dice 'ego'", nos recuerda Benveniste, y en ese acto da testimonio de su identidad. Esta temprana intuición [...] señalaba el camino para las definiciones no esencialistas de la identidad que priman en el horizonte contemporáneo (Arfuch, 2018, pp. 59-60).

¹⁶ Del mismo modo que no es posible acceder directamente a los hechos o las cosas en sí mismos, porque la dimensión simbólica se interpone y los que se considera hechos o cosas están ya siempre antes modelados por ella.

ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

prácticas socioculturales, y lo hace en y con los lenguajes, prácticas y significaciones comunitarias:

La pregunta sobre cómo somos o de dónde venimos [...] se sustituye, en esta perspectiva, por el cómo usamos los recursos del lenguaje, la historia, y la cultura en el proceso de devenir más que de ser, cómo nos representamos, somos representados o podríamos representarnos. No hay entonces identidad por fuera de la representación, es decir, de la narrativización -necesariamente ficcional- del sí mismo, individual o colectivo. En este punto la cuestión reencuentra el concepto de Hobsbawm de 'invención de la tradición' más que la 'tradición' en términos propios (Arfuch, 2005, pp. 24-25).

El acto de contarse, de configurar narrativamente los acontecimientos de una vida, de construir significaciones con los lenguajes y prácticas culturales supone la objetivación (en la materialidad de los lenguajes y prácticas significantes) de un momento fugaz del proceso identitario de autocomprensión, pero no lo cierra -no lo *define*. Esa objetivación marca un momento del proceso de autoconstrucción que, después de él, recomienza, siempre inacabado y abierto a la temporalidad, la contingencia y al otro.

El derecho a las experiencias culturales

Nuestro modo habitual, cotidiano de estar en el mundo, está regido por las lógicas económico-productivistas que pautan el funcionamiento institucional y, a través de él, nuestras formas de experiencia dentro de la temporalidad cronológica abstracta. Frente a las prioridades utilitarias que rigen el tiempo occidental, las experiencias estéticas, lúdicas y corporales suponen, a la vez, experiencias de una temporalidad liberada de las construcciones de la productividad económica, con finalidades que se cumplen en el desarrollo de las mismas. La propuesta pedagógica del Área en la formación general del Ciclo Orientado se fundamenta en términos de Derecho Social a una educación común y en los Principios Político-Pedagógicos del Diseño Curricular (Resolución N° 1463/2018), por cuanto, las desigualdades sociales que producen las lógicas de la cultura occidental capitalista, comportan desigualdades en las posibilidades vitales de experiencia y temporalidad que atraviesan a los/las estudiantes,

Una jerarquía social opone dos formas de tiempo vivido y dos clases de seres humanos. Hay gente cuyo presente está situado dentro del tiempo de los acontecimientos que pueden ocurrir -el tiempo de la acción y sus fines, que es también el tiempo del conocimiento y del ocio; en resumidas cuentas, el tiempo de aquellos que tienen tiempo [...] Y hay gente que vive en el presente de las cosas que simplemente suceden, una después de otra, gente que vive en el tiempo restrictivo y repetitivo de la producción y la reproducción de la vida [...] hombres [que] reciben pasivamente el tiempo, sin disfrutar ni de los fines de la acción ni el tiempo de ocio que es un fin en sí mismo (Ranciere, 2017, p. 14).

Por lo tanto, desde el Derecho Social a una educación común, la propuesta del Área garantiza que más allá de las desigualdades sociales del estudiantado, todos y todas tengan la posibilidad de acceder en sus espacios curriculares a experiencias y prácticas creativas, estéticas y lúdicas de producción y comprensión cultural. Experiencias y prácticas que implican procesos de reflexión y comprensión y que comportan sentidos críticos, desestabilizadores de sentidos y valores establecidos, con potencia reconstructora de subjetividad y de formas otras de relación colectiva; experiencias sensibles, emotivas, cognitivas y creativas que requieren una temporalidad emancipada de las tiranías de la productividad económica.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN Nº 1046
EXPEDIENTE Nº 5225-000839/10 Alc. 6/16

LENGUA Y LITERATURA / LENGUA / LITERATURA¹⁷

En este espacio curricular se aborda el lenguaje y sus potencialidades como constructor de mundos y realidades humanos, como articulador de las experiencias y conocimientos, y como configurador de identidades individuales y colectivas, desde las experiencias y procesos de reflexión y comprensión que habilitan la lectura y la escritura literarias -y no literarias.

Se propone una trayectoria de formación en torno al lenguaje, a partir de experiencias prácticas estético-literarias y discursivas, y de su potencia de constituirse en experiencias de reflexión sobre el mundo y sobre sí mismos y, por lo tanto, de autotransformación subjetiva.

Una trayectoria de experiencias de lectura y escritura para que las/los estudiantes desarrollen prácticas progresivamente autónomas, a través de las cuales puedan reflexionar y construir saberes literarios, lingüísticos, discursivos, sociales y culturales, a medida que profundizan el proceso autorreflexivo e identitario de autocomprensión y autoconstrucción, a partir del carácter sociocultural y lingüístico de la constitución de la subjetividad. Prácticas y procesos que entran el placer, el juego, la creación y la exploración, pero comprometen también a la subjetividad en la autorreflexión crítica, ética y política, y en la construcción de saber.

El espacio curricular se centra fundamentalmente en la literatura y el discurso, tanto en la lectura, análisis e interpretación como la producción escrita, pero también oral.

La lectura y la escritura literarias se proponen como experiencias estéticas y lúdico-creativas, no sometidas a las lógicas de productividad cognitiva escolar, para que puedan suscitar procesos interpretativos, reflexivos y autorreflexivos, de autoconstrucción.

La obra literaria propone una experiencia de Inmersión ficcional, de placer y conmoción estéticos que impulsa el proceso cognitivo de interpretación que, al avanzar, retroalimenta el placer, amplificándolo y profundizándolo con sus resonancias significativas.

La importancia de experiencia estética de la lectura literaria reside en el desplazamiento del modo habitual, cotidiano de estar en el mundo, regido por finalidades productivas, para sumergir al lector en la experiencia transformadora de otros de universos ficcionales y otros modos posibles de ser en el mundo, que desfamiliarizan y refiguran sus modos habituales y hegemónicos de comprender y habitar el mundo.¹⁸

17 La fundamentación, los Nudos, los Conocimientos y Saberes y la Construcción Metodológica de este espacio curricular se propone para el espacio de Lengua y Literatura de las Orientaciones de Comunicación, Economía y Administración y Turismo y para los espacios separados de, por un lado, Lengua y, por otro, Literatura, en la Orientación de Ciencias Sociales. Para ello, se diferencian los Nudos de Lengua de los de Literatura.

18 Desde otro enfoque, complejo, que integra la teoría literaria con los desarrollos de las ciencias cognitivas y de la filosofía hermenéutica, Schaeffer afirma de manera coincidente:

El objetivo de este proceso ficcional no reside entonces en el fingimiento en tanto tal, sino en aquello a lo que éste nos da acceso: los universos ficcionales. Estos universos constituyen 'modelos cognitivos analógicos'. La expresión [...] permite designar el hecho de que, al contrario de lo que sucede en las modelizaciones que regulan directamente nuestras interacciones con lo real (por ejemplo, en la experiencia perceptiva), la modelización ficcional no está obligada a una relación de homología con aquello para lo que funciona de modelo: el mundo en el que vivimos. Descansa en una relación mucho más débil. La modelización ficcional está simplemente organizada en su globalidad de acuerdo con líneas de fuerza plausibles, que responden a las condiciones de representabilidad que debe cumplir cualquier experiencia, al menos para que podamos vivirla como 'experiencia real'. Dicho de otra manera, la ficción no es una imagen del mundo real. Es una ejemplificación virtual de un ser-en-el-mundo posible.

La inmersión mimética en los universos ficcionales nos permite construir modelos cognitivos potentes, precisamente gracias a la distancia que éstos mantienen con la realidad en la que vivimos. No apelan a una reinyección directa en lo real, sino que ponen a nuestra disposición bucles de tratamiento mental endógeno, que consisten en libretos o guiones de acción posibles, imaginables, que podemos recorrer con la imaginación antes de tomar una decisión práctica. Estos guiones, entre los que se destacan los transmitidos por las ficciones literarias (o, en la actualidad, cinematográficas), pueden reactivarse a voluntad cada vez que nos hallamos ante un área de aplicación pertinente (ya se trate de una situación puramente mental o de una interacción real con el mundo que nos rodea). El desvío a



ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



La narrativa crea realidades tan irresistibles como para modelar la experiencia no sólo de los mundos retratados por la fantasía, sino también del mundo real. La gran narrativa literaria restituye un aspecto inusual a lo familiar y a lo habitual 'extrañando', como solían decir los formalistas rusos, al lector de la tiranía de lo que es irresistiblemente familiar. Ofrece mundos alternativos que echan nueva luz sobre el mundo real. Para efectuar esa magia, el principal instrumento de la literatura es el lenguaje: son sus traslados y los recursos con que traslada nuestra producción de sentido más allá de lo banal, al reino de lo posible. Explora las situaciones humanas mediante el prisma de la imaginación. En su mejor y más eficaz nivel, la gran narrativa narra, como la manzana fatal en el jardín del Edén, el fin de la inocencia (Bruner, 2013, p. 24).

La literatura entonces, como un prisma de la imaginación para explorar y transformar los usos convencionales del lenguaje que articulan perspectivas cristalizadas sobre lo real, hábitos y automatismos perceptivos que regulan las expectativas sociales sobre lo posible. De ese modo, las ficciones le otorgan "un acrecentamiento de ser a nuestra visión del mundo empobrecida por el uso cotidiano" (Ricoeur, 2000, p. 153), tienen la capacidad de transformar y refigurar la experiencia cotidiana.

Y esa capacidad de transformación es también una potencia crítica: la literatura lanza "una punta subversiva [...] contra el orden moral y social" (op. cit. p. 151). En palabras de Bruner: "La literatura de imaginación, aunque tiene el poder de ponerle fin a la inocencia, no es una lección, sino una tentación a reexaminar lo obvio. La gran narrativa es, en espíritu, subversiva, no pedagógica" (Bruner, 2013, p. 25).

Las prácticas de escritura cumplen un rol fundamental, a partir de la capacidad de la escritura objetivar los procesos de comprensión, autocomprensión y transformación, es fundamental en el proceso de autoconstrucción, individual y social.¹⁹

También tienen un papel fundamental, en la articulación y conceptualización reflexiva de las experiencias y, por lo tanto, en la construcción de conocimientos. La escritura supone un tratamiento reflexivo sobre la intencionalidad significativa para minimizar la dependencia del contexto, considerando su comprensibilidad por el destinatario.²⁰

Requiere acentuar la reflexión sobre la significación que se busca comunicar, y sobre el contexto de enunciación, a partir del posicionamiento en la perspectiva del destinatario (más o menos previsto, anticipado, conjeturado, hipotético).

través de los modelos ficcionales culmina, de hecho, en una 'prolongación' del tratamiento inferencial de la información, es decir, una prolongación de nuestras tomas de decisión, debida a la multiplicación de las respuestas posibles que nos planteamos (Schaeffer, 2013, p. 107-108).

19 La escritura cumple un papel en la aculturación de los individuos, es decir, en su acceso a un Yo socialmente situado, y al mismo tiempo, en la transformación de las representaciones socialmente compartidas (o impuestas). En especial, cuando subrayan que el escritor es tanto, o más, producto de sus obras como origen de las mismas (Schaeffer, 2013, p. 29-30).

20 En la comunicación oral, la significación de los enunciados está anclada deícticamente en el contexto. Cualquier dificultad de comprensión se resuelve en la interacción dialógica de los interlocutores. Por el contrario, la escritura supone la construcción de un enunciado para la comunicación en ausencia, en la que el destinatario y su contexto están ausente durante la enunciación, y el enunciador y el contexto de enunciación están ausentes en la situación de recepción. El enunciado escrito no puede, como el oral, apoyarse deícticamente en el contexto de enunciación, ni cuenta con la interlocución para resolver los eventuales problemas de comprensión que se susciten. Por otro lado, el escritor, en algunos casos no puede anticipar los contextos de su recepción, ni quiénes serán los lectores de su discurso.

Por lo tanto, la escritura de un enunciado requiere minimizar la dependencia del contexto de enunciación y articular la significación de su discurso como destinado a la comprensibilidad de un lector previsto, anticipado; en el caso de ser indeterminado, el enunciatario será construido como un lector más o menos general (teniendo en cuenta determinaciones previsibles más generales, como la edad). Esto supone un proceso reflexivo sobre la intención significativa para construirla considerando un destinatario hipotético e incorporando los elementos del contexto que el escritor considere que, para ese receptor indeterminado, serán necesarios para la construcción de la intención significativa del texto.

ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



Con el desarrollo progresivo de las prácticas de escritura en distintas situaciones y géneros, ese tratamiento reflexivo se complejiza progresivamente y adquiere la posibilidad metacognitiva de construir la intencionalidad significativa desde una perspectiva metalingüística y metadiscursiva, con un sentido cada más estratégico, a partir de la construcción de modelos (o esquemas) cada vez más ricos de los contextos de recepción y los enunciatarios.

Asimismo, análisis del discurso²¹ supone instrumentar las categorías metalingüísticas y metadiscursivas para desarrollar progresivamente la capacidad de reflexión e inferencia sobre los textos y sobre la realidad social, para interpretarlos y reconocer en ellos las voces de los grupos y los conflictos sociales, la lucha de las interpretaciones del mundo por quienes nombran la experiencia; reconocer y comprender cómo ese discurso busca actuar en su contexto y dialoga con -responde y anticipa- los discursos de otros sujetos sociales y sus perspectivas. Supone también reflexionar y conceptualizar las distintas perspectivas de enunciación en pugna, situadas en sus contextos sociales de enunciación.

El análisis del discurso, entonces, supone concebir y reflexionar sobre el lenguaje en tanto modo de interacción y "arena de la lucha de clases", de las luchas y los conflictos sociales, tanto en su rol reproductor de las realidades e injusticias sociales como en su rol transformador de las mismas:

El significado de las palabras es muchísimo más que lo que dice un diccionario: es el complejo producto de movimientos sociales, el dinámico producto de una lucha que siempre puede reanudarse y cuyo resultado final no está nunca asegurado [...] el combate social y político tiene a las palabras de protagonistas, no se da con ellas, en el sentido de que son armas útiles pero externas a la lucha, como una lanza o un garrote; se da *en* ellas, en su arena. Los grupos en pugna luchan apropiándose o reappropriándose de palabras, vencen imponiendo para ellas significados o valoraciones, y cuando pierden significados o valoraciones que ellas tenían, están siendo derrotados (Drucaroff, 2016, p. 22).

Con la lengua, como sistema de sistemas (heteroglosia), interactúan y pugnan todos los grupos y clases sociales. Por eso, en una misma palabra, los diferentes grupos sociales, desde diferentes posiciones sociales, imprimen intereses, valoraciones y significados diferentes. Esas diferencias en las significaciones y valoraciones son manifestaciones de las luchas sociales y constituyen al signo y su polisemia.

Pero en los usos de la lengua, a través de las variaciones, se percibe una voz que se repite, la voz de la significación consensual, hegemónica, que dan por hecho acríticamente, como una obviedad, incluso los discursos de los grupos sociales antagónicos, como presupuestos comunes. Son los sentidos compartidos, hegemónicos, instalados en el consenso del sentido común y en la lengua estándar²² como modos generales de concebir, significar y valorar las realidades sociales y el mundo; por ejemplo, lo que se considera normal y anormal en el sentido común de un momento de la sociedad, las clasificaciones sociales naturalizadas, las identidades binarias y heterosexuales de género -ahora desestabilizadas y en proceso de deconstrucción- y las de clase, entre otros.

En los tiempos en que la conflictividad social se apacigua, cuando un grupo social se ha impuesto por sobre sus contendientes y ha logrado hacer prevalecer su

21 El análisis del discurso requiere como condición fundamental el conocimiento de los mecanismos formales operantes en la lengua en la gramática oracional, que también es condición del conocimiento de la gramática textual. Los conocimientos de la gramática oracional y gramática textual son a su vez complementarios (Di Tullio, 2007, pp. 13-18).

22 "El dialecto estándar expresa el discurso hegemónico (o sea, a la doxa, a la opinión aceptada) y concentra la visión legítima del mundo, imponiendo un decible, un pensable, un enunciable y un escribible" (Bixio, 2012, p. 28). Y a partir de la norma legítima, "las variaciones de lengua posicionan a algunos actores en desventaja respecto de otros en los mercados educativo, laboral, matrimonial, etc. (Bixio, 2012, p. 34).

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



interpretación por sobre la de los otros en el consenso social, no se escuchan otros sentidos, otros acentos. La instalación hegemónica de los sentidos y valoraciones particulares de un grupo como universales para toda la sociedad, oculta momentáneamente el conflicto de las valoraciones, significados, e intereses. Pero esos sentidos silenciados, no desaparecen, y cuando la pugna se reaviva, las valoraciones y significaciones opuestas a las hegemónicas se fortalecen, sus argumentaciones incrementan su potencia performativa y crecen en el consenso: disputan, argumentan, combaten para desestabilizar las significaciones dominantes y tomar el signo y que sus significados y valores logren imponerse en él, como nueva interpretación hegemónica. El desarrollo de las prácticas de análisis del discurso, entonces, implica aprender a reconocer, interpretar y poder desmontar críticamente las estrategias discursivas con que los enunciadores, como sujetos sociales, buscan actuar e incidir con sus enunciaciones en los contextos sociales.

NUDOS COMUNES A LENGUA, LITERATURA Y LENGUA Y LITERATURA

- Lenguaje y construcción del significado. Gramática y significado; la reflexión sobre la gramática oracional a partir de las intuiciones como hablantes para el descubrimiento y formulación de los mecanismos formales operantes en la lengua y el desarrollo de la conciencia metalingüística, como fundamento del análisis del discurso, dada su complementariedad con la gramática textual (Di Tullio, 2007, pp. 13-18). De la oración al enunciado. Enunciación y contexto en la oralidad y en la escritura. El contexto como parte del significado del discurso. Contextos y géneros discursivos.
- Lengua, sociedad y poder. El rol reproductor y el rol transformador del lenguaje en las luchas sociales por el sentido. Estratificación social y estratificación lingüística (variedades, heteroglosia). La lengua como arena del conflicto social y la lucha de clases: el signo lingüístico y la valoración ideológica. El lenguaje en la naturalización de las clasificaciones sociales; construcción de la lengua estándar, poder y subalternización de los sectores populares. La concepción objetivante de la identidad hegemónica en occidente: una identidad estática, naturalizada no relacional y clasificada. Análisis de relatos y discursos como dispositivos de construcción de subjetividad; la construcción de la normalidad y la anormalidad y de las identidades de género, raza, clase; relato. Discursos y producción de inexistencias según las lógicas de la cultura etnocéntrica occidental (Santos, 2009). La construcción de hegemonía se constituye en un acto de comunicación. Hegemonía discursiva: lo decible y lo indecible, lo pensable y lo impensable en un momento de la sociedad (Angenot, 2010); análisis crítico del sentido común; los medios de comunicación y las industrias culturales en la construcción de sentidos comunes. Instituciones, esferas sociales y géneros discursivos. La escritura como tecnología de poder. Análisis crítico del discurso; la enunciación y las marcas de la subjetividad en el lenguaje: la construcción del enunciador, los enunciatarios y el contexto; las asimetrías enunciativas. Análisis de discursos sociales relevantes: la enunciación del discurso científico y la retórica de la ausencia de retórica: la "objetividad" y la "neutralidad" como efectos, a partir del borramiento de las marcas de la subjetividad (impersonal) en la construcción de un discurso de un enunciador "neutro" en un espacio abstracto. Análisis del discurso científico-técnico; la fragmentación del saber y la perspectiva hiperespecializada, sin perspectiva holística de la complejidad; implicaciones éticas y sociopolíticas. El usufructo de la retórica de la ciencia en otros discursos sociales (de la economía, la política, de los medios, de la publicidad, entre otros). Análisis del discurso periodístico: retórica de la "objetividad" y retórica de la "independencia" del periodista o

ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



medio. La argumentación encubierta en los discursos periodísticos (aparentemente informativos). Discursos sociales y manipulación.

- Producción escrita. Narración y configuración de la temporalidad y la identidad: articulación de la memoria, los sentidos y los proyectos individuales y colectivos. Narrar para comprenderse y construirse: la narración autobiográfica; la identidad narrativa como autocomprensión; una concepción contrahegemónica de la identidad individual y colectiva: una identidad dinámica. Una autoconstrucción nunca acabada, abierta a la temporalidad y al otro. La narración sobre la experiencia autobiográfica como ejercicio clave para convertir el relato en experiencia. *La biografía narrativa*²³ constituye el proceso metodológico que posibilita mediar el pasaje de la "vivencia" hacia la construcción de la "experiencia" y de ésta al reconocimiento de las mismas como prácticas constitutivas de la propia subjetividad. La narración como proceso de recuperación de memorias individuales y colectivas. Los relatos y la desestabilización de las identidades naturalizadas. Narrar para comprender la realidad sociocultural y a los/las otros: investigación y experiencias "de campo" sobre problemáticas y realidades socioculturales relevantes e interpelantes²⁴ para los/las estudiantes; investigación y narración para la recuperación de las experiencias, historias, saberes y narraciones de las comunidades y los grupos subalternizados: de los sectores populares, de los pueblos preexistentes, de comunidades inmigrantes y de las comunidades culturales marginadas, que incluyan el posicionamiento -a través de diversos recursos literarios-, en las perspectivas de las/los otros. Escritura de narraciones y discursos en distintos géneros.

LITERATURA - NUDOS PROBLEMÁTICOS DISCIPLINARES

- Literatura y construcción de mundos posibles y de otros posibles para el mundo; como forma de exploración imaginaria, problematización y forma de percepción del mundo;²⁵ como experiencia contrahegemónica a partir del trabajo de desplazamiento sobre la lengua, como "trampa" al poder en la lengua y de la lengua²⁶; efectos de extrañamiento del orden y las significaciones habituales y desautomatización de la percepción: desestabilización del sentido común hegemónico. Ficciones reproductoras de las significaciones y realidades instituidas y ficciones desestabilizadoras y transformadoras.²⁷ La narración

23 Fernández, María Belén; Felli, María Susana "Investigación y extensión en comunicación: sujetos, políticas y contextos" -XIV Congreso de la Red de Carreras de Comunicación Social y Periodismo de la Argentina: UNQ -JUNIO 2012

24 Pueden seleccionarse a partir de las Perspectivas del Diseño Curricular (Resolución N° 1463/2018).

25 Ricoeur, 2000, p. 153; Bruner, 2013, p. 24; Link, 2003, pp. 9-17; Schaeffer, 2012; 2013.

26 Barthes (1996) Sobre la actuación política de la literatura sobre el lenguaje, Piglia ha dicho:

En definitiva, la literatura actúa sobre un estado del lenguaje. Quiero decir que para un escritor lo social está en el lenguaje. Por eso si en la literatura hay una política, se juega ahí. De hecho, la crisis actual tiene en el lenguaje uno de sus escenarios centrales. O tal vez habría que decir que la crisis está sostenida por ciertos usos del lenguaje. En nuestra sociedad se ha impuesto una lengua técnica, demagógica, publicitaria (y son sinónimos) y todo lo que no está en esa jerga queda fuera de la razón y del entendimiento. Se ha establecido una norma lingüística que impide nombrar amplias zonas de la experiencia social y que deja fuera de la inteligibilidad la reconstrucción de la memoria colectiva. [...] La gramática del habla autoritaria conjuga los verbos en presente despersonalizado que tiende a borrar el pasado y la historia. El Estado tiene una política con el lenguaje, busca neutralizarlo, despolitizarlo y borrar los signos de cualquier discurso crítico. El Estado dice que quien no dice lo que todos dicen es incomprensible y está fuera de su época. Hay un orden del día mundial que define los temas y los modos de decir: los mass media repiten y modulan las versiones oficiales y las construcciones monopólicas de la realidad. Los que no hablan así están excluidos y esa es la noción actual de consenso y de régimen democrático (Piglia, 2014, pp. 124-125).

27 Sobre este arco de posibilidades:

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



ficcional y la poesía en la ampliación de las posibilidades significativas y de experiencia; la creación-innovación semántica en la narración y la poesía para decir lo no dicho, lo inédito, lo indecible en el lenguaje cotidiano: el acercamiento de lo distante en el espacio lógico del lenguaje usual y el sentido común (doxa), en la metáfora y en el acto de configuración narrativo.²⁸ Narrar la experiencia del horror: narración y genocidios; el testimonio; la narración y la elaboración de la memoria (no-ficción, crónica, literatura, relato histórico). La institucionalización como modo de regulación de las prácticas literarias; canonización, regulación y exclusión de las prácticas populares; subalternización. Lectura e interpretación de obras marginales y regionales. Los géneros narrativos modernos como formas de reflexión sobre aspectos y realidades de la modernidad y sus evoluciones en correlación con las transformaciones históricas de la sociedad.

- Lenguaje, juego, creación y reflexión. Narración ficcional tomando como modelo las experiencias de lectura y las conceptualizaciones elaboradas en las reflexiones sobre las experiencias de lectura. Inscripción en una serie genérica como juego exploratorio y forma de reflexión (genérica) sobre la realidad; ficcionalización de la instancia enunciativa; construcción de mundo ficcional; mimesis y construcción de la verosimilitud; la manipulación e incorporación de los discursos y los saberes sociales en la narración con distintos efectos (la construcción del verosímil, la exploración imaginaria de sus límites, su desestabilización paródica, entre otros).

CONOCIMIENTOS Y SABERES IMPLICADOS EN EL ABORDAJE DE LOS COMUNES A LENGUA, LITERATURA Y LENGUA Y LITERATURA

Estos espacios curriculares se abastecen de los conocimientos y saberes que aparecen implicados en los desarrollos de la Fundamentación y en los Nudos del espacio curricular: gramática oracional y textual; crítica literaria; análisis del discurso; sociolingüística; etnografía de la comunicación; etnografía; teorías de la comprensión lectora; teorías de la recepción; bibliografía sobre la dinámica de los talleres de escritura; historias de vida, los relatos orales, fotos, diarios, autobiografías, biografías, cartas, memorias, testimonios, entrevistas, relatos de experiencia, escrituras escolares, videograbaciones como fuentes autobiográficas y narrativas; dimensión reflexiva del procedimiento biográfico; los modos de construcción de la narrativa oral propio de la etnografía educativa; la narratividad en los/las estudiantes como potencial insumo para

Este fenómeno de Interacción [entre el mundo de la obra y el del lector] abre todo un abanico de casos: desde la confirmación ideológica del orden establecido, como en el arte oficial o la crónica del poder, hasta la crítica social e incluso la burla de todo lo "real". Incluso la extrema enajenación en relación con lo real es también un caso de intersección" (Ricoeur, 2000, p. 151)

28 La innovación semántica de la metáfora como predicación impertinente, incoherente en la interpretación literal del lenguaje corriente, fuerza al lector a figurar y producir una nueva pertinencia, una coherencia semántica por asociación de sentidos no literales. La narración posibilita aprehender y comprender conjuntamente hechos heterogéneos:

En la metáfora, la innovación semántica consiste en la producción de una nueva pertinencia semántica mediante una atribución impertinente: 'La naturaleza es un templo en el que pilares vivientes...' La metáfora permanece viva mientras percibimos, por medio de la nueva pertinencia semántica -y en cierto modo en su densidad-, la resistencia de las palabras en su uso corriente y, por lo tanto, también su incompatibilidad en el plano de la interpretación literal de la frase. El desplazamiento de sentido que experimentan las palabras en el enunciado metafórico [...] no es lo importante en ella, sino sólo un medio al servicio del proceso que se sitúa en el plano de toda la frase, y tiene por función salvar la nueva pertinencia de la predicación 'extraña', amenazada por la incongruidad literal de la atribución.

En la narración, la innovación semántica consiste en la invención de una trama, que también es una obra de síntesis: en virtud de la trama, fines, causas y azares se reúnen en la unidad temporal de una acción total y completa. Y es precisamente esta síntesis de lo heterogéneo la que acerca la narración a la metáfora (Ricoeur, 1999, p. 31).

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



construcción de una memoria pedagógica; la construcción de narrativas y el valor de la experiencia en la reconstrucción de contextos sociales, históricos, en los modos de ser y hacer en las instituciones educativas; las narrativas como construcciones capaces de dar cuenta de las dimensiones sociohistóricas en el cruce de la dimensión subjetiva del contexto amplio de los procesos políticos y sociales. Dentro del enfoque propuesto en los espacios curriculares y en los Nudos, estos campos de conocimientos y saberes posibilitan que las/los docentes elaboren autónoma y creativamente sus propuestas pedagógicas y didácticas

CONOCIMIENTOS Y SABERES IMPLICADOS EN EL ABORDAJE DE LOS NUDOS PROBLEMÁTICOS DE LITERATURA

Literatura se abastece de los conocimientos y saberes que aparecen implicados en los desarrollos de la Fundamentación y en los Nudos del espacio curricular: Teoría literaria; teorías sobre la ficción literaria; teorías de la comunicación literaria; gramática oracional y textual; crítica literaria; análisis del discurso; sociolingüística; etnografía de la comunicación; etnografía; teorías de la comprensión lectora; teorías de la recepción; bibliografía sobre la dinámica de los talleres de escritura. Dentro del enfoque propuesto en la Fundamentación del espacio curricular, estos campos de conocimientos y saberes posibilitan que las/los docentes elaboren autónoma y creativamente sus propuestas pedagógicas y didácticas.

LENGUAS OTRAS

La presencia de Lenguas otras tiene como propósito desarrollar el pensamiento crítico de los/las estudiantes, y ampliar su cosmovisión mediante el contacto con otra cultura, y la reflexión sobre la propia. Se busca colaborar con la formación de estudiantes que puedan conocer y conectar con otras realidades, otras culturas, sin perder el sentido de pertenencia con la propia. Las interacciones entre la lengua madre y la lengua de estudio contribuirán a la construcción y enriquecimiento de sus habilidades comunicativa, social e Intercultural.

En los últimos tiempos, el inglés se ha transformado progresivamente en el idioma más difundido mundialmente. La globalización ha influido ampliamente en este proceso. El aprendizaje del inglés como segunda lengua es un requisito casi esencial en diversos ámbitos como el académico, profesional, turístico o comercial, y millones de personas lo utilizan diariamente, aunque no sea su lengua nativa. Esto se debe a que actualmente, dicha lengua, es el idioma universal o *lingua franca*.²⁹ En este sentido, se puede decir que Inglés actualmente es la herramienta que permite la comunicación entre sujetos de diversas partes del mundo.

Como se expresa en la Resolución N° 1463/2018,

Si bien inglés es una herramienta lingüística y comunicativa utilizada en los campos de la economía, tecnología, científicos y culturales; y aunque sabemos que el estudiantado está expuesto continuamente al inglés en muchas de sus actividades diarias, no podemos naturalizar ese lugar de privilegio que posee como lengua, como así tampoco podemos dejar de

²⁹ Una "lengua franca" o "lengua vehicular" (también en latín medieval e italiano *lingua franca*) es un idioma adoptado de forma tácita para un entendimiento común entre personas que no tienen la misma lengua materna. La aceptación puede deberse a mutuo acuerdo o a cuestiones políticas, económicas, etc. "Una lengua franca, es una lengua de contacto usada por personas que no comparten su lengua madre, y la cual comúnmente es una segunda lengua para sus hablantes" (Jenkins, 2007)

Actualmente, Inglés se constituye como lengua madre para más de 375 millones de hablantes, como segunda lengua para alrededor de 375 millones de hablantes y como lengua extranjera para unos 750 millones de hablantes. (Graddol, 2006)

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

tener en cuenta las ventajas comparativas de aprender otras lenguas extranjeras como el francés, el italiano o el portugués, u otras lenguas preexistentes como el mapuzungun o el quechua. (p.125)

Estela Klett (citado en Pereyra, Fandiño y Liruso, 2018) señala al respecto: "Nuestra república es prácticamente monolingüe en cuanto a la enseñanza de idiomas extranjeros. (...) la generalización del inglés excluye, al menos por el momento, la instalación del plurilingüismo" (p. 73). En el imaginario sobre la lengua inglesa no es frecuente encontrar reflexiones en torno a la cultura, sino a la relación lengua-economía. Bein (2012) denomina a este fenómeno la "fetichización del inglés" a través del cual se fortalece "la representación sociolingüística de que con conocimientos de inglés todos podían ingresar en el mercado laboral mundial signado por Internet y la informática" (p. 9) y advierte cómo en nuestro país este modo de ver al idioma imposibilita un espacio a otras lenguas, como las originarias, o el portugués. (p. 28)

En este sentido se considera necesario, en ciertos contextos, tener la posibilidad de revivir y recuperar ciertas lenguas que se han ido perdiendo o invisibilizando.

Así como también se expresa en la Resolución N° 1463/2018, en una enseñanza de lenguas articulada en torno a las Perspectivas, los fines comunicativos deben primar por sobre los aspectos técnicos de las lenguas (p. 125). Para poder lograr que nuestros estudiantes adquieran un aprendizaje más significativo, es importante que la enseñanza de las lenguas pueda desarrollarse en contextos que les brinden a los/las estudiantes la posibilidad de apropiarse de significados y desarrollar prácticas comunicativas, y no simplemente limitarlos al estudio de sus estructuras.

Por otro lado, el aprendizaje de una segunda lengua otorga a los/las estudiantes la posibilidad de mejorar sus perspectivas sociales y laborales y le permite acceder a nuevos conocimientos. La naturaleza social y comunicativa de aprender un idioma requiere no solo de actividades cognitivas sino también de habilidades sociales y comunicativas que efectivicen la adquisición de la segunda lengua. Es por esto que el aprendizaje de un idioma contribuye a la formación del estudiante en un saber-ser, saber-hacer, y saber-aprender.

En la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, el objetivo principal de la enseñanza de otro idioma será:

Que los/las estudiantes estén expuestos a lo largo de su recorrido a una variedad de situaciones problemáticas, tanto orales como escritas, que le permitan el desarrollo gradual de su práctica comunicativa en la otra lengua.

De esta manera se espera que los/las estudiantes al finalizar sus estudios puedan: reconocer variedades textuales, producir textos cortos (cartas, emails, etc), entablar conversaciones simples (presentarse, comprar, contar una anécdota, etc), reconocer aspectos culturales de la otra lengua, apreciar diferencias y similitudes entre la lengua materna y la lengua de estudio.

LENGUAS OTRAS - NUDOS PROBLEMÁTICOS DISCIPLINARES

- **Primacía de los fines comunicativos por sobre los aspectos técnicos**

Durante mucho tiempo, en las clases de idiomas, se priorizaron los aspectos técnicos del lenguaje por sobre los fines comunicativos del mismo. Con la llegada del enfoque comunicativo esta situación se revirtió. Y es así que hoy, lo que debe primar en una clase de idiomas, es el fomentar en los/las alumnas la práctica comunicativa.

Conseguir que los/las alumnas puedan hacer uso de los conocimientos formales y sociolingüísticos de la lengua para de esta forma lograr comunicarse adecuadamente. Esto no significa que se deba abandonar por completo la enseñanza de, por ejemplo, reglas gramaticales, pero si priorizar el uso significativo de estas nociones.

- **Identificación de rasgos culturales en las lenguas otras**

ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION



Aún los elementos más básicos de las lenguas, como por ejemplo los sistemas pronominales, tienen implicaciones comunicativas y culturales. También las tienen las expresiones y palabras utilizadas con mayor frecuencia. Esos elementos se combinan para usos varios de la lengua. A fines comunicativos, es necesario comprender y utilizar correctamente los diferentes registros lingüísticos

Aprendizaje integral de la lengua

En el aprendizaje de lenguas, siempre se incluye el desarrollo de cuatro macro habilidades: escuchar, hablar, leer y escribir. Es muy común que la aproximación a estas cuatro habilidades sea por separado. En un aprendizaje que busca la primacía de la comunicación por sobre los aspectos técnicos de la Lengua, la aproximación a estas cuatro prácticas debe ser en conjunto. Aunque el desarrollo de cada una de las cuatro habilidades haya sido tratado por separado en virtud de una mayor claridad de exposición, la práctica de cada una de ellas refuerza todas las demás y es por esto que ninguna debe aislarse de las restantes. Es necesario, en consecuencia, que los alumnos y alumnas practiquen con frecuencia escuchar, hablar, leer y escribir, de un modo creativo y significativo, prestando la mayor atención posible a la comunicación real.

CONOCIMIENTOS Y SABERES IMPLICADOS EN EL ABORDAJE DE LOS NUDOS PROBLEMÁTICOS DE LAS LENGUAS OTRAS

Producción oral y escrita

- Reconocer y producir textos simples, orales y escritos, con propósitos comunicativos específicos.
- Adecuaciones orales y escritas de acuerdo al contexto, el propósito y la audiencia. Uso de fórmulas sociales
- Desarrollo de estrategias de escritura.

Se sugiere utilizar textos orales y escritos propios de cada Orientación.

Se desarrollarán actividades que fomenten la producción de textos orales (narrativos, descriptivos, dialógicos, instructivos). Es posible desarrollar la producción oral mediante diálogos, interacciones espontáneas o pautadas, monólogos, entrevistas, discusiones, o presentaciones.

Se desarrollarán actividades que fomenten la producción de diversos tipos de textos escritos (descriptivos, narrativos, instructivos) en forma de descripciones, carteles, afiches, mensajes, invitaciones, e-mails, cartas, narraciones, instrucciones (recetas, juegos, etc.), descripciones de lugares, objetos, personas y/o actividades, textos en tiempo real como comentarios en blogs y redes sociales, mensajes de texto (whatsapp).

Se propone trabajar sobre los siguientes intercambios orales y escritos (a partir de disparadores y para resolver una tarea comunicativa): saludar, presentarse, solicitar y ofrecer información, solicitar permiso, pedir y ofrecer ayuda, formular preguntas y responderlas, agradecer, sugerir e invitar, aceptar/rechazar, disculparse, dar ejemplos, expresar sentimientos y estados de ánimo, dar y seguir instrucciones, describir objetos, personas y lugares, hablar sobre actividades de tiempo libre, contar una anécdota o sobre una actividad, hablar sobre mi vida diaria, sobre mi presente y mi pasado, etc. Siempre se tendrá en mente el/los destinatarios, el contenido y el propósito de la interacción.

Se fomentará el uso de diccionarios, fuentes de consulta físicas y/o digitales para la ortografía, o cuestiones lexicales o gramaticales.

Lectura y comprensión

- Comprensión de consignas simples.

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

- Reconocer diferentes tipos de textos, y sus estructuras.
- Desarrollo de estrategias de distintos tipos de lectura (global/específica)

Se sugiere utilizar textos propios de cada Orientación.

Los/las estudiantes deberán leer diferentes tipos de textos (narrativos, instructivos, descriptivos, dialógicos) relacionados con diversas temáticas y acordes al nivel escolar pudiendo trabajar con textos científicos, periodísticos, literarios, etc. Como, por ejemplo: invitaciones, descripciones, cartas, e-mails, artículos científicos, noticias, relatos, instructivos, poesías, fábulas y cuentos, comics, etc.

A través de la exposición y el trabajo con materiales de diversas índoles, los/las estudiantes desarrollaran estrategias para poder realizar hipótesis y/o anticipaciones sobre los textos, obtener ideas principales y/o algunos detalles, así como también información específica de los diferentes textos, utilizando pistas temáticas y lingüístico-discursivas.

También se fomentará el uso de diccionarios, identificación de palabras de uso internacional, cognados y falsos cognados.

Los textos que se utilicen además de pertenecer a géneros variados, podrán estar relacionados con la orientación de la escuela, con diferentes áreas curriculares, o temas de interés general.

Se espera que también a través de su recorrido por el ciclo orientado, los/las alumnas logren reconocer los elementos de cohesión dentro de los textos para poder entender los mismos. Para esto, será necesario trabajar con los distintos tipos de conectores que pueden estar presentes en los diferentes tipos de textos, así como también reconocer que estructuras gramaticales son más frecuentes en las distintas variedades textuales.

Escucha y comprensión

- Comprender consignas simples.
- Reconocer sonidos y entonaciones.
- Detectar propósitos comunicativos.
- Escuchar e identificar componentes de la situación comunicativa: interlocutores, tema abordado, y elementos relacionados al contexto de enunciación.

Se sugiere utilizar textos relacionados con la Orientación.

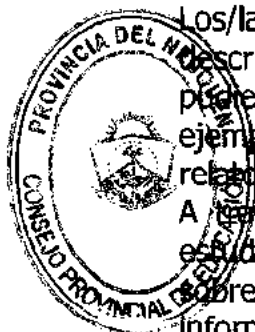
Se propone que los/las estudiantes puedan escuchar en esta etapa una cierta diversidad de textos orales (descriptivo, instructivo, dialógico, narrativo) provenientes de distintas fuentes (los/las docentes, grabaciones de audio y/o video, personas invitadas). Por ejemplo: cuentos, relatos de la vida cotidiana, canciones, poesías, diálogos de situaciones cotidianas, consignas de trabajo, instrucciones (recetas, reglas de juegos, etc.), descripciones (de personas, de objetos, de lugares, de situaciones etc.), cortos, películas, programas de radio, programas de televisión, entrevistas, documentales, etc.

Se recomienda adecuar los textos orales en torno a la tarea comunicativa a realizar.

Aspectos lingüísticos

Gramaticales: es importante que los/las estudiantes logren la producción y comprensión de conceptos: afirmación, negación, interrogación, el uso de los diferentes tiempos verbales (pasado, presente, futuro), uso de pronombres, etc. Otros aspectos a tener en cuenta: conectores, signos de puntuación, género, número, uso de mayúsculas, orden de las palabras, uso de tiempos verbales y su morfología, uso de pronombres, cognados y falsos cognados.

Fonológicos: es importante fomentar en los/las estudiantes la correcta pronunciación de las palabras, de ciertos sonidos en particular, para lograr una comunicación efectiva. Esto no significa pretender que el alumnado suene exactamente igual que el hablante



Es copia


MARIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



nativo. Se fomentará una pronunciación aproximada, que permita la inteligibilidad entre hablantes, sin perder características específicas de mi identidad en el proceso.

Lexicales: El vocabulario estará relacionado con la Orientación de la escuela. También es importante que los/las estudiantes puedan usar vocabulario relacionado a los temas a desarrollar en clase, y también el uso de términos y expresiones específicos para el intercambio social, tanto en el ámbito de lo personal como del escolar. Se trabajará vocabulario relacionado con las actividades personales y de la vida cotidiana de los/las alumnos, del mundo que los rodea; así como también vocabulario relacionado con la comprensión de consignas e instrucciones. Otros aspectos a tener en cuenta: formación de palabras, género, singular/plural, etc.

Aspectos culturales

En el lenguaje podemos apreciar diversas convenciones sociales de las culturas. Diferentes formas de saludar, de pedir información, de agradecer, de disculparse, de ofrecer y pedir ayuda, modos de sugerir, modos de expresar emociones, etc. También, cada cultura utiliza diferentes frases, o palabras para expresar diferentes intenciones. Es por esto que los/las estudiantes trabajarán sobre el uso de metáforas, frases verbales, frases idiomáticas, etc.

Fomentaremos la identificación y comprensión de estereotipos y de diferentes representaciones sociales tanto de la lengua de estudio como de la propia y de las variedades de cada una.

También, será importante el fomentar la sensibilización hacia diferentes formas de prejuicio en las relaciones interculturales para poder avanzar por sobre ellos y superarlos.

Por otro lado, indagaremos en las diferencias y similitudes culturales que se aprecian entre las dos Lenguas, como las normas de cortesía, el uso de pronombres, las formas de expresar sentimientos y emociones, sexismo asociado al lenguaje, etc. Se buscará el poder percibir las particularidades culturales a partir del encuentro con otra cultura, considerando sus modos de organización: vida cotidiana, escuela, juego, celebraciones, comidas, sistemas educativos, arte, etc.

CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA DE LENGUAJES Y PRODUCCIÓN CULTURAL

Durante el recorrido del Ciclo Orientado se espera que las/los estudiantes puedan desarrollar gradualmente un mayor nivel de protagonismo y autonomía, lo que comporta un cambio correlativo en el rol de las/los docentes, quienes pasarán a tener el rol de orientadores y guías de las/los estudiantes para que ellos mismos logren los objetivos comunes. Ello implica que los/las docentes deben proponer problemáticas interpelantes que promuevan experiencias auténticas (experiencias estéticas, conflictos y desafíos cognitivos), y proporcionar enfoques, herramientas -u orientar para su construcción- para el abordaje de las problemáticas, así como supervisar y alentar el progreso de las/los estudiantes en la construcción de posibles soluciones para los problemas.

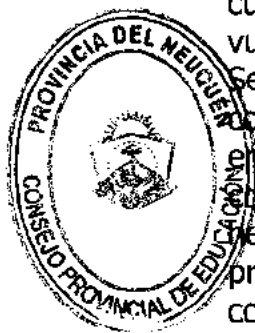
El o la docente debe promover y construir espacios y climas desinhibidos y lúdicos, no sometidos a las lógicas de la productividad y la utilidad, donde las/los estudiantes puedan participar en experiencias estético-literarias a partir de la relación con las obras y/o desplegar su creatividad (como finalidades por sí mismas, no sometidas a enfoques analíticos ni al aprendizaje de categorías lingüísticas o metalingüísticas por sí mismas), en la producción de sus propios discursos y textos literarios.

Es decir, promover que las/los estudiantes se involucren en una participación activa en la experiencia y en la creación estética y lingüística, en la conceptualización y en las discusiones argumentativas y actividades de trabajo en equipo, como ateneos, eventos

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1 0 4 6
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



culturales, presentaciones o intervenciones, para que el proceso de aprendizaje se vuelva más significativo e integral.

Se trata de construir una forma de enseñar a través de la promoción de experiencias con las obras y los textos-discursos, de situaciones problemáticas y conflictos cognitivos en torno al lenguaje y la guía y facilitación del descubrimiento, la conceptualización y construcción de soluciones o respuestas por parte de los/las estudiantes, con las herramientas de los saberes disciplinares. Cuando las/los estudiantes se hacen preguntas que realmente los interpelan inician el proceso reflexivo para encontrar y construir por sí mismos las respuestas, es decir, se involucran vitalmente en su propio aprendizaje.

El desafío es abandonar la lógica de la explicación-aplicación para pensar las prácticas político-pedagógicas desde la experiencia estética y de problematización-conceptualización de las prácticas lingüísticas. Desde este enfoque, la intensidad de los efectos estéticos de la obra, el conocimiento intuitivo sobre el lenguaje, los errores gramaticales y textuales, la polisemia y los contrastes entre teoría y práctica, son una oportunidad para pensar.

La propuesta metodológica de la problematización-conceptualización apela a generar en las clases una apertura para que las/los estudiantes sean auténticamente interpelados por las experiencias estéticas o las problemáticas, que los muevan a confrontar sus representaciones y significaciones previas y sus conocimientos intuitivos sobre el lenguaje, con las experiencias estéticas y lingüísticas y con los conocimientos y saberes curriculares, para elaborar sus propias conceptualizaciones; y, de ese modo, favorecer que conceptualicen y construyan posiciones propias y fundadas, lo que promueve la construcción de un pensamiento crítico y creativo autónomo.

El conflicto cognitivo, entonces, propiciado a partir de la problematización y por la interpelación de la experiencia estética, es el motor metodológico de las propuestas, que promueve la confrontación de los conocimientos y representaciones previas, las informaciones, concepciones y prejuicios circulantes con los conocimientos y saberes curriculares, en la búsqueda de hallar y construir respuestas propias, abarcadoras y argumentativamente sustentadas.

Construcción Metodológica de Lengua y Literatura / Lengua / Literatura

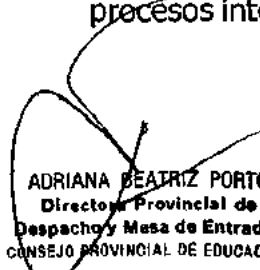
La experiencia cultural específica e irremplazable a la que da acceso la lectura literaria es una experiencia viva que sólo puede cumplirse a través de la relación directa con las obras. Los aprendizajes que comporta la lectura -no solo literaria- se construyen de modo progresivo, con el desarrollo de los procesos interpretativos y reflexivos de construcción de la significación de las obras, durante las prácticas mismas de la lectura; y lo mismo ocurre con la práctica de la escritura: se aprende a leer leyendo, y a escribir escribiendo.

Para posibilitarlo hay que construir en la escuela un espacio con una temporalidad específica, dentro una lógica institucional subordinada a lo pedagógico -como lo construye el Diseño Curricular-, y no a la finalidad escolarizada de productividad cognitiva.

De otro modo, si las experiencias estéticas de la lectura o lúdico-creativa de la escritura se someten a las ansias de productividad cognitiva -incompatibles con la temporalidad que solicita la experiencia estética-, se malogran el placer y la conmoción de la experiencia estética y el proceso de interpretación progresivamente reflexivo que ellos promueven, y que es el que realmente puede dar lugar a los aprendizajes literarios. Y de ese modo, se frustra el vínculo de los/las estudiantes con la literatura y uno de los objetivos más importantes de la enseñanza de la literatura: la promoción de una relación autónoma con ella.

Es indispensable, entonces, que la enseñanza literaria se oriente a la construcción de procesos interpretativos, reflexivos e inferenciales, a partir de las experiencias estético-

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

literarias, y que no se subordine la experiencia directa de lectura a otros propósitos (transmisión de lecciones, de conocimientos lingüísticos, metalingüísticos o de la teoría literaria por sí mismos). Pero, a la vez, la lectura por sí misma tampoco alcanza:

La sola disponibilidad de textos y de situaciones de lectura no es garantía para la apropiación de los textos literarios, y la enseñanza entendida como práctica institucional necesita de modos de intervenir del profesor, que es un lector experto y que está ahí para aportar esa diferencia en el trabajo con la lectura que la escuela media puede proporcionar (Bombini, 2006, p. 69).

Los aportes de la teoría y los conocimientos lingüísticos, metalingüísticos y metaliterarios, instrumentados por las/los profesores, son muy importantes si no interfieren con el placer de la experiencia viva de la lectura y logran abastecerla y orientarla, llevando a los/las lectoras a reflexionar sobre los efectos que experimentan, para hacer explícitos los procedimientos textuales que los construyen, y que quedan implícitos durante una lectura ingenua:

no porque algo esté implícito es que produzca menos efectos; en ese sentido, me parece que la tarea del docente consiste en llamar la atención de sus alumnos sobre estos efectos y acceder, pues, a sus causas de manera consciente. Ahora bien, esto no podría hacerse a través de la transmisión de definiciones abstractas, sino únicamente trayendo de alguna manera lo implícito 'delante de nuestros ojos', a través de lo que Wittgenstein denominó 'una enseñanza ostensiva' (Schaeffer, 2013, pp. 31-32).

Los conocimientos metalingüísticos y metaliterarios, entonces, como herramientas de las/los docentes para guiar a las/los estudiantes hacia la reflexión sobre su experiencia de lectura, para que elaboren por sí mismos las conceptualizaciones que constituirán el conocimiento literario y lograr que la experiencia estética motorice un proceso interpretativo de la obra en sí misma (el mundo del texto); asimismo, llevar a que ese proceso llegue a convertirse en un proceso reflexivo también sobre "la realidad" -es decir, a apropiarse de la reflexión que propone la obra literaria sobre el mundo (confrontación del mundo del texto y del mundo de las/los estudiantes como lectores (Ricoeur, 2000, p. 199).

En ese sentido, también la contextualización de la obra, realizada por las/los estudiantes, posibilita incorporar al proceso interpretativo las interacciones significativas que ella establece (a partir de su "repertorio" y las remisiones dialógicas e intertextuales), con su contexto de producción, profundiza la experiencia de comprensión de los distintos estratos de la significación literaria, en relación con los discursos sociales circulantes.

De ese modo, los/las estudiantes podrán experimentar también los efectos discursivos de la obra, por ejemplo, de los desvíos, que supone su inscripción en la serie literaria, o de su interacción dialógica con otros discursos sociales, políticos, históricos, epistémicos y culturales; y esos efectos se incorporan al proceso de interpretación, como formas de construir significado que integran la intención significativa inscrita en texto, y contribuyen a su comprensión global.

La experiencia de interpretación situada de la obra en su contexto, entonces, permite comprenderla también como discurso, como forma de exploración ficcional, reflexión e intervención significativa en los proyectos, luchas y realidades socioculturales históricos de su presente.

El rol de la escritura, a partir de su capacidad de objetivar los procesos de comprensión, autocomprensión y transformación, es fundamental en el proceso de autoconstrucción, individual y social. Como en el caso de la lectura, es necesario que a la escritura se le abran espacios dentro de la escuela para que pueda vivirse como una experiencia lúdica, creativa, no sometida a las ansias de las finalidades de productividad cognitiva, para llegar a convertirse, durante su proceso, en una experiencia reflexiva, de construcción de síntesis comprensivas, autoconstructivas, identitarias.



ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

La escritura en el sentido de la construcción de un espacio representacional organizado por exigencias endógenas y distanciado de las interacciones en tiempo real de la vida vivida, constituye una de las vías más fructíferas a través de las cuales un individuo adquiere su identidad (que es indisolublemente social e individual) (Schaeffer, 2013, pp. 29-30).

Para ello, la experiencia de escritura tampoco debe plantearse en situaciones enunciativas artificiales: las temáticas deben ser realmente interpelantes para las/los estudiantes, el destinatario no debe ser siempre el mismo -él o la docente- y ni escribirse para ser leído siempre con el mismo propósito. Por el contrario, debe plantearse como una auténtica experiencia comunicativa, cuyo sentido se encuentra en estar destinado para los/las otros. Requiere construir espacios reales de publicación y circulación -dentro del ámbito escolar y fuera de él: el barrio, encuentros de lectura, internet-, y en situaciones que puedan asegurar la respuesta, la devolución de las/los eventuales lectores.

La escritura juega un rol importante en el proceso de construcción de la interpretación de las obras literarias y los discursos. La articulación del proceso de lectura a través de un proceso de escritura, potencia mutuamente a ambos procesos: la comprensión lectora se objetiva en distintos momentos y versiones textuales en el proceso de escritura. La interpretación que se articula en una síntesis en la escritura, marca una etapa de proceso comprensivo, que después continúa, pero retomando esa versión como punto de partida, lo que aumenta la potencia reflexiva y posibilita la construcción de nuevas síntesis comprensivas del texto, más profundas, amplias y complejas (que se objetivarán luego en la escritura, y marcarán otras etapas del proceso, hasta su culminación, en la versión final.³⁰

Las etapas de ese proceso podrán planificarse en un arco o recorrido pautado por el enriquecimiento de actividades de investigación y lecturas, desde la primera experiencia ingenua en el plano semántico de la base del textual (de figuración del mundo ficcional en el caso del texto literario), y hasta una comprensión reflexiva del texto como discurso -metacognitiva, metalingüística, metadiscursiva- como acontecimiento enunciativo y acto de significación polisémico, estratificado y dialógico, que involucra el mundo sociocultural como contexto de su enunciación.

Construcción Metodológica de Lenguas Otras

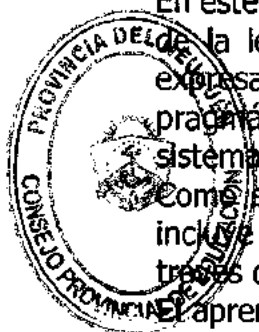
Este diseño curricular para el CO de la escuela secundaria de la Provincia del Neuquén, propone, para la disciplina lenguas otras, un enfoque comunicativo, que incluye el aprendizaje basado en tareas (TBL) que se podrá implementar a través de proyectos (aprendizaje basado en proyectos).

El enfoque comunicativo en la enseñanza de segundas lenguas tiene sus inicios en los años 70. Este nuevo enfoque metodológico, pone el acento en el poder utilizar la lengua, poniendo en segundo plano los conocimientos gramaticales. Se pone el énfasis en la capacidad de producir enunciados en diferentes situaciones y contextos comunicativos, y no tanto en si es o no gramaticalmente correcto, esto no implica que existiera un total desconocimiento de las normas gramaticales, sino que se le presta mayor atención a la práctica comunicativa (Dell Hymes, 1971) que al conocimiento de estructuras.

El enfoque comunicativo plantea que las situaciones comunicativas deben tener un sentido para que los alumnos y las alumnas sientan la necesidad de utilizar la lengua con el propósito de conseguir algo. De este modo, se procura que las situaciones comunicativas con las que se trabaja estén próximas a la realidad del alumnado y a sus necesidades.

³⁰ Aunque, en términos ideales, por la productividad significativa abierta de la literatura, ese proceso siempre puede continuar y ninguna versión final podrá cerrar, concluir definitivamente el proceso.

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



En este enfoque, también se considera importante el introducir el aspecto sociocultural de la lengua. Es decir, la práctica lingüística o gramatical no son suficientes para expresarse y comprender una lengua, también es necesario desarrollar la habilidad pragmática (Grice, 1975). En este sentido, es igual de importante la adquisición de un sistema o código de una lengua, como el uso de ese sistema en diferentes situaciones. Como se expresa previamente, este diseño propone un enfoque comunicativo, que incluye el aprendizaje basado en tareas (TBL) que a su vez se podrá implementar a través de proyectos (aprendizaje basado en proyectos).

El aprendizaje basado en tareas fue creado por N. Prabhu, es un enfoque que allenta a los alumnos a concentrarse más en el significado que en la forma lingüística. A tal fin, deben resolver un conjunto de tareas comunicativas en lugar de responder a actividades orientadas a la práctica del aspecto formal del lenguaje. Según Willis (1996) "dentro del marco del aprendizaje basado en tareas, las tareas y los textos se combinan para proporcionar a los alumnos una rica exposición al idioma y también oportunidades para usarlo por sí mismos" (p. 101).

Estas tareas no son más que diferentes actividades a través de las cuales los alumnos y alumnas hacen uso de diferentes aspectos del lenguaje (lexicales, gramaticales, fonológicos y contextuales) y diferentes macro-habilidades (escuchar, hablar, leer y escribir). Estas tareas se planifican teniendo en cuenta las necesidades del alumnado, sus realidades y sus intereses.

Willis (1996) sugiere 3 etapas básicas para el desarrollo de las clases:

PRE-TAREA (actividad previa a la tarea): donde él o la docente explora el tema con los/las estudiantes e indica las palabras y frases útiles para el desarrollo de la actividad.

TAREA (ciclo de tarea o desarrollo): donde los/las estudiantes completan la tarea en parejas o grupos, mientras él o la docente monitorea desde cierta distancia.

POST-TAREA (foco en el lenguaje o interacción): donde el o la docente y los/las estudiantes analizan los aspectos de la lengua que facilitaron o hicieron más compleja la tarea dada por el o la docente.

Este enfoque comunicativo basado en tareas se implementará a través de proyectos. El aprendizaje basado en proyectos gira alrededor de problemas reales y tiene tres pilares básicos:

- Pensamiento crítico
- Comunicación
- Colaboración

Los proyectos se adecuan teniendo en cuenta una amplia gama de contenidos y niveles. Los proyectos se elaboran partiendo de una situación problemática, la cual los alumnos deberán resolver. Este enfoque favorece trabajar estrechamente con estudiantes activos y comprometidos que realizan un trabajo significativo, toman decisiones y construyen sus propias soluciones.

En conclusión, los dos ejes fundamentales para la enseñanza de Lenguas otras son:

1. **El enfoque comunicativo** busca el desarrollo de las 4 macro habilidades a través de tareas. Los contenidos específicos para cada año se relacionan directamente con este eje.
2. **El aprendizaje basado en proyectos** propone realizar proyectos en torno a temas y problemas propios de cada orientación para poder aplicar todo lo aprendido.

Finalmente, para la planificación se sugiere tener en cuenta los diferentes discursos que se priorizan o son más frecuentes en cada orientación, tanto para la comprensión lectora y oral como para la producción escrita y oral.

ACTIVIDADES/TAREAS/PROYECTOS.

COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Las actividades deben incrementar su dificultad de forma gradual, comenzando desde las más sencillas, como completar espacios, a las más complejas, como responder preguntas.

Ejemplos de actividades: a partir de un texto oral o escrito: responder preguntas, completar espacios, buscar información, realizar tablas comparativas, preparar presentaciones orales, etc.

Las tareas son una serie de actividades que requieren que los alumnos utilicen la lengua para obtener un objetivo. Es una unidad que engloba una serie de actividades que van preparando a los/las alumnas para la realización de un producto final. Por ejemplo: la realización de una encuesta.

Los proyectos deben integrar todos los contenidos/saberes desarrollados durante el/la unidad/trimestre/año (depende en el momento en que se decida desarrollar). Se sugiere que los/las alumnas apliquen la lengua a aprender en contextos reales propios de cada orientación. Ejemplo: redactar un folleto turístico y presentarlo, realizar entrevistas laborales, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA. VV. *Problematizaciones pedagógicas del sujeto y el cuerpo*. (Compilado). Buenos Aires. Argentina: Miño y Davila Editores.
- Arfuch, L. (comp.) (2005). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires. Argentina. Prometeo Libros.
- Arfuch, L. (2018). *La vida narrada. Memoria, subjetividad y política*. Córdoba. Argentina. Editorial Universitaria Villa María.
- Barnsley, J. (2013). *El cuerpo como territorio de la rebeldía*. Caracas. Venezuela. Ediciones UNEARTE, II. Citada por Leyson, Orlando y Ponce Flores (2015). *Revista Antropología del Cuerpo*. Salamanca. n. 0. P. 109-119, jul./dic.
- Bein, R. (2012). Argentinos, esencialmente europeos. *Quaderna, Vol. 1*. Extraído de <http://quaderna.org/argentinosesencialmente-europeos>.
- Bitonte, M. E. (2008). La socio-semiótica como forma de pensamiento crítico. De la teoría al trabajo sobre las configuraciones materiales. *Perspectivas de la Comunicación*, Vol.1. Temuco. Chile. pp. 59-71.
- Brohm, J. M. (1982) *Sociología política del deporte*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Brohm, M. (1993). 20 tesis sobre el deporte. En A.A. V.V: *Materiales de sociología del deporte*. Madrid. España. Ediciones de la Piqueta.
- Caparroz, F (2009) *El deporte como contenido escolar. El giro reflexivo de la enseñanza*. Buenos Aires. Argentina. Miño y Davila editores.
- Dell Hymes, (1971). *Competencia y desempeño en teoría lingüística. Adquisición de lenguajes: modelos y métodos*. New York. Estados Unidos. Ed Huxley and E. Ingram. Academic Press.
- Dewey, J. (1987). Mi credo pedagógico. Aprender Haciendo. *Diario de la escuela*, Vol. 54.
- Doležel, L. (1997). Verdad y autenticidad en la narrativa. En Garrido Domínguez, A. (1997). *Teorías de la ficción literaria*. Madrid. España. Arco/Libros.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires. Argentina. Paidós. Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd154/una-mirada-pedagogica-al-deporte.htm>
- Giménez Fuentes-Guerra, F.J (2003). *El Deporte en el Marco de Educación Física*. Sevilla. España. Wanceulen Editorial Deportiva.
- Grasso, Alicia Ester (2005). *Construyendo Identidad Corporal*. Buenos Aires. Argentina. Ediciones Novedades Educativas.

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



- Graddol, D. (2006). *English Next: Why global English may mean the end of "English as a foreign Language"*. London. British Council.
- Nice, (1975). *Lógica y conversación*. En *Syntax and Semantics*, Vol. 3, Speech Acts, ed. By Peter Cole and Jerry L. Morgan. New York: Academic Press. 41-58.
- Hernández Moreno, J. (2005). *Fundamentos del deporte análisis desde las estructuras del juego deportivo*. Barcelona. España. Inde Publicaciones.
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y Modernidad*. Buenos Aires. Argentina. Ediciones Nueva Visión.
- Franciere, J. (2017). *Tiempos modernos. Ensayos sobre la temporalidad en el arte y la política*. Cantabria. España. Shangrila.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur*. México. Siglo XXI. CLACSO.
- Schaeffer, J.-M. (2012). *Arte, ficción, cuerpo. Cuatro ensayos sobre estética*. Buenos Aires. Argentina. Biblos.
- Schaeffer, J.-M. (2013). *Pequeña ecología de los estudios literarios: ¿por qué y cómo estudiar la literatura?* Buenos Aires. Argentina. Fondo de Cultura Económica.
- Willis, J. (1996). *Un marco para el aprendizaje basado en tareas*. Longman

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

- Amícola, J. y de Diego, J. L. (directores) (2009). *La teoría literaria hoy: conceptos, enfoques, debates*. Buenos Aires. Argentina. Ediciones Al Margen.
- Bajtín, M. M. (1997). *Estética de la creación verbal*. México. Siglo XXI.
- Barrenechea, A. M. (1972). Ensayo de una tipología de la literatura fantástica (A propósito de la literatura hispanoamericana). *Revista Iberoamericana*, Vol. XXXVIII, Núm. 80, pp. 391-403, sep. 1972. Recuperado en <<https://revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana/article/view/2727/2911>>.
- Barrenechea, A. M. (1985). *El espacio crítico en el discurso literario*. Buenos Aires. Argentina. Kapelusz.
- Bronckart, J.-P. (2010). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires. Argentina. Miño y Dávila.
- Casamassima, M. (2017). *Planning as Narrative. A Cubist View on Planning Units of Work for English Language Teachers*. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina. Dunken
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge University Press.
- Doležel, L. (1997). Mímesis y mundos posibles. En Garrido Domínguez, A. *Teorías de la ficción literaria*. Madrid. España. Arco /Libros.
- Eco, U. (2000). *Lector in fábula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona. España. Lumen.
- Feiling, C. E. (2005). *Con toda intención*. Buenos Aires. Argentina. Sudamericana.
- Filinich, M. I. (2012). *La enunciación*. Buenos Aires. Argentina. Eudeba.
- Foulcaut, M. (1980). *El orden del discurso*. Barcelona. España. Tusquets.
- Garrido Domínguez, (1997). A. *Teorías de la ficción literaria*. Madrid. España. Arco /Libros.
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an International Language*. Oxford. England. Oxford University Press
- Jenkins, J. (2007). *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford. England. Oxford University Press.
- Kirk, P. (2007). *World Englishes: Implications for International Communication and English Language Teaching*. Cambridge. England: Cambridge University Press.
- Klein, I. (2007). *La narración*. Buenos Aires. Argentina. Eudeba.
- Kumaravadivelu, B. (2012). *Language Teacher Education for a Global Society*. Routledge, Taylor and Francis Group, New York and London.
- Link, D. (1994). *Escalera al cielo. Utopía y ciencia ficción*. Buenos Aires. Argentina: La Marca Editora.

ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



- D. (2003). *El juego de los cautos. Literatura policial: de Edgar A. Poe a P. D. James*. Buenos Aires. Argentina. La Marca Editora.
- Lizcano, E. (2006). *Las metáforas que nos piensan. Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones*. Madrid. España: Traficantes de sueños. Recuperado de <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Metaforas%20que%20nos%20piensan-TdS.pdf>
- Cáceres Casanova, M. y Fonsalido, M. E. (Coord.) (2018). *Géneros, procedimientos, contextos. Conceptos de uso frecuente en los estudios literarios*. Buenos Aires. Argentina. Ediciones UNGS.
- Lotman, Jury M. y Escuela de Tartu (1979). *Semiótica de la cultura*. Madrid. España. Cátedra.
- Majanen, S (2008). *English as a Lingua Franca: Teachers' Discourses on Accent and Identity*. University of Helsinki.
- Mancuso, H. (2005). *La palabra viva. Teoría verbal y discursiva de Michail M. Bakhtin*. Buenos Aires. Argentina. Paidós.
- Moretti, F. (2014) *El Burgués. Entre la historia y la literatura*. Buenos Aires. Argentina. Fondo de Cultura Económica.
- Norton, B. (1997). Language, Identity, and the Ownership of English. University of British Columbia. *TESOL QUARTERLY*. Vol.31, N°3.
- Pampillo, G., Abajari, A., Di Marzo, L., Lotito, L. Méndez, A. y Sarchione, A. (2004). *Una araña en el zapato. La narración. Teoría, lecturas, investigación y propuestas de escritura*. Buenos Aires. Argentina. Libros de la Araucaria.
- Pennycook, A. (2007). *Global Englishes and Transcultural Flows*. Routledge, Taylor and Francis Group, New York and London.
- Pennycook, A. (2017). *The cultural Politics of English as an International Language*. Routledge, Taylor and Francis Group, New York and London.
- Ranciere, J. (2017). *Tiempos modernos. Ensayos sobre la temporalidad en el arte y la política*. Cantabria. España. Shangrila.
- Schaeffer, J.-M. (2002). *¿Por qué la ficción?* España. Lengua de trapo.
- Seidhofer, B. (2011). *Understanding English as a Lingua Franca: A complete introduction to the theoretical nature and practical implications of English used as a Lingua franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Silvestri, A. y Blanck, G. (1993) *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona, España. Anthropos.
- Widdowson, H.G. (1994). The ownership of English. *TESOL QUARTERLY*. 28/2: 377-389.
- Widdowson, H.G. (2003) *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford. England. Oxford University Press.
- Willis, D and Willis J. (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford. Oxford University Press.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

- Resolución 181/2012. Lenguas Extranjeras. Educación primaria y secundaria. Consejo Federal de Educación.
- Resolución N° 1463/2018. Diseño Curricular Jurisdiccional. Nivel Secundario. Ciclo Básico Común y Enlace Interciclo. Neuquén. Argentina: Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

ÁREA CIENCIAS NATURALES

FUNDAMENTACIÓN

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Desarrollo y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



En coherencia con los marcos, enfoques y principios del Diseño Curricular para el Ciclo Básico Común y el Interciclo, el área de Ciencias Naturales se inscribe en los lineamientos del Marco Sociopolítico Pedagógico y del Marco Didáctico construidos por el colectivo docente de la Provincia del Neuquén desde un enfoque crítico, decolonial³¹ y emancipatorio.

Respecto a la dimensión epistemológica, generalmente se define a las Ciencias Naturales como aquellas que abordan el estudio de la naturaleza. En el Diseño Curricular del CBC, se establece que la categoría de naturaleza es una creación social, distinta en cada momento histórico, cambiante de acuerdo a cómo los seres humanos se vinculan con su entorno (Gudynas, 1999, p. 118).

La enseñanza de las Ciencias Naturales en la modalidad EPJA articula la concepción de naturaleza y la de ciencia³² a fin de contribuir con la alfabetización científica, para favorecer el enriquecimiento de los conocimientos y saberes y para participar de las prácticas culturales de manera crítica y autónoma. Es fundamental que las/los alumnos puedan problematizar, cuestionar, para argumentar y tomar decisiones en los distintos ámbitos de la vida cotidiana.

La enseñanza de las Ciencias Naturales en tanto ciencia escolar se diferencia del conocimiento construido por las sociedades científicas en su carácter democratizador con horizontes de emancipación. Por ello, se considera a los conocimientos y saberes que se proponen en el área como factores de inclusión y no de exclusión, teniendo en cuenta las múltiples culturas y contextos.

A su vez, la ciencia escolar que se propone enseñar desarrolla conocimientos situados, puesto que se reconoce el lugar subjetivo y político de enunciación. Los conocimientos producidos por las ciencias son parte de las culturas y están atravesados por factores económicos, políticos y éticos, entre otros. Además, pueden presentar cambios y estancamientos, son producciones colectivas contextuales, inmersas en redes de poder/saber.

Los procesos de construcción de significados individuales son resultados de construcciones colectivas situadas, de manera que "El sentido social de formar para el ejercicio de una ciudadanía crítica es entendido como una tarea político-pedagógica que tienda a la formación de una persona ético-política en busca de otro orden económico, social y político posible" (Resolución N° 1463/2018, p. 35).

En tal sentido, Vázquez-Alonso, Acevedo-Díaz y Manassero Mas (2005) expresa,

Aunque la Ciencia y la Tecnología (CyT) están casi omnipresentes en las sociedades desarrolladas, los hábitos sociales tienden a excluir la CyT en las relaciones cotidianas. Paradójicamente, el conocimiento científico y tecnológico no suele formar parte de las relaciones sociales y culturales, ni del acervo necesario para la convivencia y la ciudadanía. Al contrario, a menudo la CyT son percibidas como un conocimiento hermético e inaccesible para la mayor parte de las personas, así como peligrosos instrumentos de opresión y control social al servicio del poder político, económico, militar y de minorías elitistas. Esta percepción negativa de la CyT genera desconfianza, cuando no un abierto rechazo, que es patente en algunas decisiones tecnocientíficas pública (p. 3).

Las comunidades producen diferentes visiones del mundo que no necesariamente coinciden con los modelos propuestos por la ciencia, de manera que todo conocimiento

31 En coherencia con los estudios culturales, poscoloniales, las teorías críticas, decoloniales y Epistemologías del Sur, se ha definido reelaborar criterios de escritura para dar cuenta de la ruptura con la hegemonía universalista, entonces, se referencia a la otredad como adjetivo (por ejemplo culturas otras), y se utilizan los guiones para dar cuenta de la amplitud y la proyección de pensar la-s subjetividad-es y las prácticas sociales en los múltiples colectivos (por ejemplo economía-s, subjetividad-es, entre otras).

32 La concepción de ciencia se explicita en la Resolución N° 1463/2018, (p. 234).

ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

es local y es global, además los conocimientos y saberes son parciales y presentan diversidad potencialmente infinita. Están marcados por debates y conflictos de género, raza, de cultura, de generaciones, de clase, entre otros.

Los paradigmas científicos reconocen sólo una forma de conocimiento riguroso propuesto por la ciencia, que privilegia la experimentación y la mirada sistémica. El método científico único hoy es diversificado en metodologías y prácticas científicas que implican observaciones, trabajar con hipótesis, con el desarrollo de modelos explicativos y análisis de variables situadas. La producción y circulación de conocimiento científico requiere de comunidades científicas y, por lo general, tiene implicancias directas en el desarrollo de tecnologías.

La enseñanza de las Ciencias Naturales implica evitar la fragmentación de conocimientos y saberes y abordar el estudio de la complejidad. Aquí se contempla la multiplicidad y el multiefecto de los fenómenos naturales y la trama de incertidumbre. Al respecto, Najmanovich (2008) afirma que

El paso de la perspectiva moderna al pensamiento complejo conlleva la necesidad de gestar nuevas cartografías, y sobre todo nuevas formas de cartografiar. En este contexto vital es preciso inventar otros instrumentos conceptuales y crear nuevas herramientas que nos permitan navegar territorios móviles y espacios multidimensionales. (p. 132).

PROPÓSITOS

- Problematicar la apropiación y mercantilización de los bienes comunes naturales, el efecto sobre los equilibrios ecológicos y la vida de las poblaciones que afecta, por medio del análisis de las lógicas extractivistas, para complejizar la mirada acerca del ambiente como construcción socio natural.
- Promover la valoración de los conocimientos y saberes de la física, a partir de analizar problemáticas complejas presentes en nuestra cotidianeidad, para comprender los vínculos entre Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente.
- Propiciar la incorporación de una perspectiva socio histórica y colectiva de la salud integral centrada en los derechos humanos a través de desarrollar la perspectiva de género y sexualidades, para superar la lógica hegemónica, la mirada biomédica, fragmentada e individual de la salud.

OBJETIVOS

Que los/las estudiantes:

- Comprendan problemáticas complejas en el área de Ciencia Naturales a partir de analizar el carácter y las fuentes de información, de identificar contraejemplos, de argumentar diferentes puntos de vista y de participar en instancias de debate que posibiliten la construcción de conocimientos y saberes situados en temáticas vinculadas a los cuerpos, a las sexualidades, a la salud integral y a los ambientes sicionaturales.
- Analicen fenómenos biológicos y físicos de la vida cotidiana y reconozcan que las Ciencias Naturales son construcciones sociales que tienden a dar respuesta a problemáticas complejas, mediante el desarrollo de teorías, modelos, métodos y conceptos que permiten interpretar y modificar el mundo.
- Identifiquen los estereotipos sociales y su vinculación con el modelo biomédico/naturalista tradicional que atraviesa la cultura actual para problematizar la idea de naturaleza, de salud, de bienestar, de corporalidades hegemónicas y del consumo, a fin de habilitar otras perspectivas inherentes al buen vivir.
- Comprendan que los conocimientos y saberes de las Ciencias Naturales pueden generar condiciones para construir prácticas decoloniales que incluyan una mirada no euroantropocéntrica y que a la vez desnaturalicen la

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

heterosexualidad como régimen político, problematice las diferencias sociales en torno al racismo, a las etnias y a las nacionalidades.



Núcleos problemáticos del área

El carácter histórico y social de las Ciencias Naturales, los puntos de encuentro y tensiones con las tecnociencias, las tecnologías de género, la salud, las sexualidades, la industria, el ambiente y el devenir de la mirada decolonial para pensarlos como territorio de luchas interseccionales.

El buen vivir implica desafiar las lógicas neoliberales que hacen del tiempo una medida de acumulación de capital y de producción monetaria, por lo que es necesario resignificar la relaciones de las Ciencias Naturales, los bienes comunes y las prácticas culturales.

ESPACIOS CURRICULARES Y NUDOS DISCIPLINARES
SALUD INTEGRAL

El espacio curricular de salud integral propone leer los cuerpos y las corporalidades como entramados sacionaturales. La salud depende de la influencia de factores naturales, sociales y ambientales, por lo que debe analizarse desde una visión de participación personal y comunitaria con carácter crítico y emancipador.

El modelo médico hegemónico³³ limita los conocimientos y saberes acerca de la salud integral a la clasificación y jerarquización de los cuerpos centrados solo en los factores biológicos, por lo que se propone un abordaje integrador, desde el buen vivir³⁴. Al respecto, Fainsod y Busca (2016) señalan que,

La participación se constituye en un hecho de salud. No se trata ni de ausencia de enfermedad ni de un estado equilibrado de bienestar, sino de la capacidad de salir del lugar de sometimiento a una autoridad que normativiza sus vidas, casi onnipotente y arbitraria. De la mano del giro que trae el concepto proceso de salud-enfermedad-atención se generan nuevas perspectivas en torno a la EPS. (p. 48).

Las culturas construyen estereotipos de cuerpos saludables sustentados en el conocimiento científico, en las imágenes propuestas por el mercado y en modelos epistémico/éticos/políticos hegemónicos. Es así que, por ejemplo, un cuerpo esbelto, juvenil, moderno, feliz, seductor, magro, apto para el trabajo, se considera saludable, mientras que los que escapan a la norma por distintos motivos son patologizados, estigmatizados, medicalizados y/o criminalizados.

Resulta imprescindible ampliar la mirada a los entramados sacionaturales que interpelen el biologicismo³⁵ ya que el cuerpo humano es más que la sumatoria de los sistemas de órganos, es más que el conjunto de funciones biológicas.

La perspectiva de género (como herramienta) para la interpretación, análisis e intervención en contextos educativos se nutre de feminismos y repercute en la agenda pública, en el trabajo de las instituciones de la salud y en la autopercepción de las corporalidades.

33 El Modelo Médico Hegemónico (MMH) consiste en un conjunto de prácticas, saberes, y teorías generadas por el desarrollo de lo que se conoce como medicina científica, el cual, desde fines del siglo XVIII, ha logrado dejar como subalterno al conjunto de prácticas, saberes e ideologías que dominaban en los conjuntos sociales hasta lograr identificarse como la única forma de atender la enfermedad legitimada tanto por la ciencia como por el estado Menéndez (1988), citado en Del Cerro y Busca (2017: 19)

34 La concepción de Buen Vivir se encuentra desarrollada en las Áreas Ciencias Sociales, Económicas y, Políticas y en el Área de Tecnología. Resolución N° 1463/2018.

35 Se considera determinismo biológico a la doctrina reduccionista que afirma que los fenómenos están determinados por algún motivo, explica así las conductas humanas como resultado de la información genética, por lo que serían innatas e inevitables. El determinismo biológico cimienta el racismo, el sexismo y otras formas de discriminación.

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



En tanto, las pedagogías feministas problematizan y despliegan dispositivos para la construcción de leyes y políticas públicas en torno a la educación y la salud, como otro relato de las resistencias que se viven en los sures.

La interseccionalidad³⁶ en las experiencias de salud - enfermedad - atención permiten tejer tramas de análisis con los sistemas de violencia, con la heteronormatividad como régimen político, con el efecto de los mandatos sociales, con los diálogos intergeneracionales, con los derechos sexuales y reproductivos y con el lugar que tienen las emociones, el deseo y el placer en la vida de las poblaciones.

Los vínculos sexoafectivos, los embarazos, las diferentes maternidades y paternidades, la actividad física y la alimentación se vinculan a procesos sociohistóricos situados relacionados con la salud integral.

Nudos Disciplinarios

- La reformulación de la concepción de salud y de cuerpo humano desde la complejidad implica problematizar binarismos como: cuerpo sano/cuerpo enfermo, natural/artificial, noxa/enfermedad, normal/anormal.
- Los procesos vinculados a la Salud desde la Educación Sexual Integral con perspectiva de género y derechos como sustrato desde el que es posible complejizar el abordaje de ciertas categorías como noxas, enfermedades contagiosas, enfermedades de transmisión sexual, enfermedades parasitarias, enfermedades vinculadas a la gestión ambiental y enfermedades nutricionales.
- Los procesos vinculados a la Salud desde la Educación Sexual Integral con perspectiva de género y derechos como sustrato para identificar las dimensiones sociales de los procesos salud - enfermedad - atención: Modelo Médico Hegemónico, mandatos sociales, régimen heteropatriarcal, desigualdades sociales, lecturas interseccionales y estereotipos de cuerpos/corporalidades.
- La Salud sexual y reproductiva para la toma de decisiones autónomas que propician el ejercicio de la ciudadanía: Derechos sexuales y reproductivos, Métodos anticonceptivos, aborto, embarazo, maternidad y paternidad adolescentes.
- Los procesos de construcción identitaria en la relación los vínculos salud - enfermedad - atención. La ley de identidad de género y la ley de Educación Sexual Integral para interpelar el biologicismo, los estereotipos sociales, la medicalización y el mercado en la producción de subjetividades contemporáneas.

PROBLEMÁTICAS SOCIOAMBIENTALES

Este espacio curricular propone complejizar la mirada de las problemáticas socioambientales, en tanto se entiende al ambiente como el resultado de interacciones de fenómenos naturales, de poderes, saberes, valores, normas, intereses y acciones que se configuran en los diversos contextos sociales, económicos, políticos y culturales. El alcance de la Educación Ambiental debe superar el recorte ecosistémico, de meras descripciones como por ejemplo del desmonte, de contaminación ambiental, de aumento de la temperatura global, de erosión del suelo, de especies en extinción, etc. Estos conocimientos y saberes son sumamente necesarios, pero deben articularse con un análisis de las dimensiones sociales para evitar reduccionismos y para analizar las causas estructurantes de las problemáticas socioambientales.

36 El término interseccionalidad fue acuñado 1989 por Kimberlé Williams Crenshaw y refiere a las identidades sociales solapadas o intersectadas y sus respectivos sistemas de opresión. La teoría analiza cómo varias categorías biológicas, sociales y culturales como clase, raza, género, discapacidad, religión, edad, nacionales y otros aspectos identitarios interactúan en niveles simultáneos en la existencia de las personas. María Lugones refiere a opresiones múltiples, articulando la colonialidad del saber, poder y del género.

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1 0 4 6
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

De manera que los conocimientos y saberes vinculados a las características, procesos y circulación de la materia, la energía y los seres vivos en los ambientes debe contextualizarse. Por ejemplo, el estudio de los agroquímicos y la biotecnología vinculada a la agricultura puede articularse con reflexiones acerca de la pérdida de biodiversidad, de la explotación de los mal llamados recursos naturales y de la situación social, económica, política y cultural en la que se sitúan.

Al respecto, Catalina Toro Pérez (2017) expresa que,

(...) la Colonialidad de la Naturaleza constituye más que una realidad biofísica (flora, fauna, ecosistemas, seres humanos y no humanos), una realidad territorial y una dinámica sociocultural, que articula ecosistemas y paisajes a un pensamiento hegemónico global por parte de una élite dominante que ven la región como un espacio subalterno que puede ser explotado, arrasado, reconfigurado según las necesidades de los regímenes de acumulación vigentes. La historia ambiental latinoamericana fundamentará también, desde allí, la experiencia de cinco siglos de saqueo de fauna, flora, recursos minerales y seres humanos objetos de la experimentación y el despojo. (p. 24).

Es fundamental analizar la complejidad de las problemáticas socioambientales que se vinculan con la extracción de bienes comunes, con la erosión del suelo, con la deforestación, con el consumo cada vez más elevado de energía, con la explotación de las especies, con el desarrollo de procesos industriales y con la implementación de aplicaciones tecnológicas. Estas son algunas actividades que impactan en los ambientes, en las prácticas económicas y culturales. Situar el estudio de estas problemáticas permite que la Educación ambiental se centre en el ejercicio de las ciudadanías, en la construcción de prácticas comunitarias y en la desnaturalización de las relaciones entre Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente.

Nudos Disciplinarios

- Los crecientes conflictos ambientales como manifestaciones de la intensificación del uso del territorio debido a la especialización productiva en el sector primario extractivo. La megaminería a cielo abierto, la expansión de monocultivos de soja transgénica y la utilización de agrocombustibles. Los proyectos hidroeléctricos e hidrocarburíferos a gran escala.
- Los procesos vinculados a las Problemáticas Socioambientales desde el buen vivir y los derechos al ambiente saludable son la base para complejizar el abordaje integrado de la biodiversidad, las relaciones inter e intraespecíficas, la biocenosis y el biotopo, los procesos de contaminación, de conservación ambiental y de restauración ambiental.
- Los movimientos ambientalistas y las luchas por la recuperación de los territorios, las identidades y los bienes comunes como prácticas contrahegemónicas que interpelan al desarrollo del modelo capitalista.
- El lugar de América Latina como el contenedor de la industria contaminante, como proyectos de basureros nucleares y centro de experimentación de tecnologías no convencionales.

FÍSICA

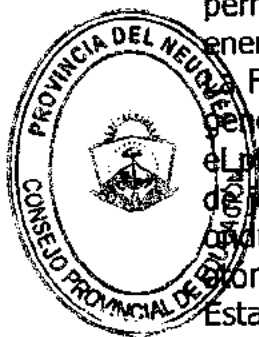
La Física es la ciencia que estudia las propiedades y el comportamiento de la materia y la energía, así como el tiempo y el espacio. La Física aborda, por lo tanto, un amplio rango de campos y fenómenos naturales que van desde las partículas subatómicas y sus interacciones, hasta la formación y evolución del Universo, pasando por una multitud de fenómenos físicos como el sonido, el calor y la electricidad entre otros. (Resolución N° 1463/2018, p. 231).



COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



Este espacio curricular está orientado a la comprensión de fenómenos físicos que permiten construir explicaciones acerca del espacio, del tiempo, de la materia, de la energía y de sus interacciones a partir de trabajar problemáticas complejas.

Física no es sólo una ciencia teórica, es también una ciencia experimental que ha generado diferentes paradigmas a partir de experimentos como el Péndulo de Foucault, el plano inclinado de Galileo, el cálculo del radio y del peso de la tierra, la experiencia de Joule de la conservación de la energía, las experiencias de Young de los fenómenos ondulatorios, las de descomposición y velocidad de la luz, las experiencias del modelo atómico y el experimento de las torres de pisa, entre otros.

Esta ciencia natural tiene un campo de acción muy amplio y diversificado que va desde la mecánica, termodinámica, óptica, acústica, mecánica de fluidos, electromagnetismo, mecánica cuántica, física nuclear, astrofísica, biofísica, física ambiental y cosmología. En la actualidad, los flujos de materia, energía e información de los sistemas abiertos permiten visualizar las relaciones entre la tecnociencia³⁷ y su incidencia en la cotidianeidad. La física ha experimentado un gran desarrollo y ha resignificado históricamente las concepciones de tiempo y de espacio.

Fenómenos físicos como la presencia constante de radiaciones han afectado el modo de vivir de las poblaciones. La identificación, efectos, riesgos, beneficios y las aplicaciones en la vida cotidiana permiten aproximaciones a los conceptos básicos de teorías físicas de modo contextual.

El funcionamiento, por ejemplo, de los satélites artificiales de observación y los comunicacionales (radio, televisión, telefonía celular, entre otros) modifican las concepciones de información, de compartir, de observar, de comunicar, en definitiva, afectan el modo en que se entiende y se vive el tiempo y el espacio en las experiencias culturales. Los satélites tienen diferentes usos y todos implican modos en los que la información se configura, viaja y se traduce. Conocer el funcionamiento de dispositivos electrónicos, el origen de sus materiales, los procesos industriales del que es producto, los servicios que ofrece y los softwares específicos como los que permiten la utilización del GPS, habilita la desnaturalización de los vínculos entre Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente. Al respecto Santaolalla (2017) afirma que: "La validez de la relatividad especial se ha comprobado en múltiples ocasiones y parece fuera de toda duda. El GPS no funcionaría si no se tuviera en cuenta la dilatación temporal en los relojes de los satélites al viajar tan rápido orbitando la Tierra". (p. 48).

Nudos disciplinares

- La problematización y resignificación de las categorías de masa, energía, movimiento de los cuerpos, fuerza, equilibrio estático y trabajo.
- El abordaje de problemáticas complejas presentes en la vida diaria de las personas, que vinculan los conocimientos y saberes de la física relacionados con la luz, el sonido, la electricidad, el calor, la temperatura y las fuentes de energía que complejizan las miradas en torno al entramado Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente.
- El estudio del funcionamiento general de dispositivos electrónicos presentes en la vida diaria de las personas como el televisor, la heladera, el horno microondas, el control remoto, la radio, los celulares, entre otros.
- Las principales diferencias entre la física clásica y la moderna. Importancia de la teoría de la relatividad y de la mecánica cuántica en la percepción del universo y sus fenómenos naturales.

³⁷ La noción de "tecnociencia" es concebida como un cuerpo de conocimientos integrados en los que tanto los aspectos científicos como los tecnológicos se presentan profundamente articulados en todas las etapas del proceso de construcción de conocimiento y aplicaciones, resulta apropiada para caracterizar la actividad científica contemporánea (Massarini, A. 2014).

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Construcción Metodológica

Desde el área de Ciencias Naturales y en coherencia con los Marcos generales del diseño curricular y con lo propuesto para el Ciclo Básico Común de este diseño, se presenta lo metodológico centrado en complejizar la mirada, en desnaturalizar el sentido común y en abordar problemáticas complejas.

Las estrategias docentes deben considerar los intereses de las/los sujetos que intervienen en la situación de enseñanza aprendizaje que brinde la posibilidad de construir significado en relación a los modelos que propone la ciencia escolar.

En la enseñanza de las Ciencias Naturales es indispensable considerar la integración de los conocimientos y saberes. Es por ello que el análisis de problemáticas complejas, ofrece la oportunidad para evitar las clasificaciones exhaustivas, las meras descripciones de hechos y fenómenos naturales y la fragmentación.

En este sentido, la enseñanza de los fenómenos físicos, de la salud integral y las problemáticas socioambientales deben ser contextualizadas y situadas, para que cobren sentido y se vinculen con la vida cotidiana de las/los estudiantes, con los conocimientos y saberes que despliegan, con sus prácticas culturales y con los modos de habitar el ambiente. Se espera que desarrollen líneas de argumentación fundamentadas para poner en discusión y construir propuestas colectivas de participación en relación al buen vivir, en contraposición a la discriminación, al racismo, al sexismo, y a cualquier exclusión de la diferencia.

Se sugiere que el espacio curricular de Salud Integral sea enseñado con un enfoque socio histórico, ambiental y multicultural, para construir colectivamente una mirada no hegemónica de la relación salud -enfermedad-atención. La concepción cuerpo/territorio rompe con la caracterización del Modelo Médico Hegemónico basado en las libertades y responsabilidades individuales.

Así, el trabajo en el área de Ciencias Naturales posibilita desplegar estrategias para construir modelos explicativos, formular preguntas, establecer analogías, analizar datos, realizar y/o diseñar procedimientos experimentales, lecturas de textos específicos y de contextos que sitúan los conocimientos y saberes. Garantizar las instancias de colectivas de diálogo colabora en la organización de la información obtenida, en su problematización y sistematización.

Promover actividades tales como charlas de divulgación científica, visitas a museos, bibliotecas, centros de documentación, salidas de campo, mesas de debate sobre temas emergentes y/o controversiales, entrevistas, paneles con la participación de invitadas e invitados de instituciones educativas u otras instituciones de los ámbitos regionales u organizaciones sociales, pueden ser presenciales o virtuales. Es central problematizar los tecnicismos y científicismos, interpelar las verdades únicas y universales para favorecer el abordaje de la dimensión ética de la enseñanza de las Ciencias Naturales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA. VV. (2018). Diseño Curricular Jurisdiccional. Nivel Secundario. Ciclo Básico Común y Enlace Interciclo. Neuquén. Argentina: Consejo Provincial de Educación (Resolución N° 1463/2018).
- Alimonda, H., Toro Pérez, C. y Martín, F. (coord) (2017). *Ecología Política Latinoamericana*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Fainsod, P. y Busca, M. (2017). *Educación para la salud y género*. CABA, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- González del Cerro C. y Busca M. (2017). *Más allá del Sistema Reproductor*. CABA, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Gudynas, E. (1999). *Concepciones de naturaleza y desarrollo en América Latina*. Persona y Sociedad, Volumen 13 (1) pp. 101 - 125.



RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



- Massarini, A y Schnek A. (Coords.) (2015). *Ciencia entre todxs. Tecnociencias en contexto social. Una propuesta de enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Manovich, D. (2008). *Mirar Con Nuevos Ojos Nuevos Paradigmas en la Ciencia Y Pensamiento Complejo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Santallalla, J. (2017). *Inteligencia física*. Barcelona, España: Plataforma Editorial.
- Vázquez-Alonso, A., Acevedo-Díaz, J. A., y Manassero Mas, M. A. (2005). Más allá de la enseñanza de las ciencias para científicos: hacia una educación científica humanística. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 4 N° 2

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

- ADEMYS Asociación Docente y Taller de Estudios Laborales (2011). Salud y Condiciones de trabajo en el sector docente: diagnóstico y respuestas posibles. Recuperado de: <http://www.tel.org.ar/spip/salud/icademystel.pdf>
- Alimonda, H. (comp.) (2011). *La Naturaleza Colonizada – Ecología Política y Minería en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO/ Ciccus.
- Alimonda, H., Hoetmer, R. y Saavedra Celestino, D.(eds.) (2009). *La Amazonía Rebelde*. Lima, Perú: CLACSO/ Cooperación/ CONACAMI/ Proyecto Democracia y Transformación Global/ Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional Mayor de San Marcos).
- Baez, J. (2015). Políticas educativas, jóvenes y sexualidades en América Latina y el Caribe. Las luchas feministas en la construcción de la agenda pública sobre educación sexual. Informe. CLACSO. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20150825093603/politicaseducativas_educacionsexual_2015.pdf
- Barcellos C, Buzai GD, Santana P. (2018). Geografía de la salud: bases y actualidad. *Salud Colectiva*. 14(1), pp.1-4. doi:10.18294/sc.2018.1763.
- Berkins, L. (2013). Los existenciarios trans (pp. 91-96). En Fernández, Ana María y Siqueira Peres, William (eds.). *La diferencia desquiciada. Géneros y diversidades sexuales*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Britzman D. (2001). Curiosidad, sexualidad y currículum en López Louro, Guacira (comp.). O corpo educado. *Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte, Brasil: Ed. Autêntica.
- Cabnal, L. (2010). Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala (pp. 11-24). En AAVV. *Feminismos diversos: el feminismo comunitario*. Madrid, España: ACSUR – Las Segovias.
- Cabral, M. (2006). La paradoja transgénero. Ciudadanía sexual. *Boletín electrónico del Proyecto Sexualidades, Salud y Derechos Humanos en América Latina*, 18(2), 14-19.
- Cabral, M. (ed.) (2009). *Interdicciones. Escrituras de la intersexualidad en castellano*. Córdoba, Argentina: Anarrés.
- Contreras, L. y Cuello, N. (comp.) (2016). *Cuerpo sin Patrones*. CABA, Argentina: Ed. Madreselva.
- Datri, E. (2010). *La Tecnociencia y la Tecnocultura en la Era de la Globalización. El auge de la afinidad del libre mercado y la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Feynman, R. (2000). *El carácter de la ley física*, 1º Edición en castellano, Barcelona, España: Tusquets Editores.
- Fourez, G. (1997). *Alfabetización científica y tecnológica. Acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias*, Buenos Aires, Argentina: Colihue.

ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



- Gil Pérez, D., & Vilches, A. (2006). Educación, ciudadanía y alfabetización científica: mitos y realidades. *Revista Iberoamericana De Educación*, N° 42, pp 31-53. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie420760>
- Krosfoguel, R. y Almanza Hernández, R. (ed) (2011). *Lugares descoloniales: Espacios de intervención en las Américas*. Bogotá, Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Harvey, D. (2005) *El "nuevo" imperialismo: acumulación por desposesión* Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Hewitt, P. (2007). *Física Conceptual*. México: Editorial Pearson, Addison Wesley.
- Lander, E. (2002). Los derechos de propiedad intelectual en la geopolítica del saber de la sociedad global. En C. Walsh, F. Schiwy y S. Castro Gómez (editores). *Indisciplinar las ciencias Sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito, Ecuador: UASB, Abya Yala, pp. 73 - 102.
- Ley de identidad de género Recuperado de: https://www.tgeu.org/sites/default/files/ley_26743.pdf
- Liborio M. (2013). ¿Por qué hablar de salud colectiva? *Revista Médica de Rosario*. 79: 136-141.
- Liguori, L y Noste M. I. (2005). *Didáctica de las ciencias naturales*. Rosario, Argentina: Homo sapiens.
- Lugones, M. (2011). Hacia un feminismo descolonial. *La manzana de la discordia*. 6(2), pp.105-119. **DOI:** <https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v6i2.1504>
- Machado Aráoz, H. (2013). Entre la fiebre del oro y el polvo de las voladuras... Cuerpos y emociones en contextos de mineralización. En *Revista Latinoamericana de estudios de cuerpos, emociones y sociedad*. [en línea], 5 (Abril-Julio) : [Fecha de consulta: 16 de agosto de 2019] Recuperado de: <http://swww.redalyc.org/articulo.oa?id=273229903003>
- Malacalza, L. (2013). *Ecología y Ambiente*. La Plata, Argentina: SEDICI.
- Membiela, P. (1997). Alfabetización científica y ciencia para todos en la educación obligatoria. *Alambique*, 13, pp 37-44.
- Mercè Izquierdo, A., Quintanilla Caamaño, M. (Editores) (2007). *Investigar en la enseñanza de la química. Nuevos horizontes: contextualizar y modelizar*. Universitat Autònoma de Barcelona Departament de Didàctica de las Matemàtiques i de les Ciències Experimentals. España
- Morgade G. y Alonso G. (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela*. CABA, Argentina: Ed Paidós.
- Paredes, J. (2012). Las trampas del patriarcado. en Pensando los feminismos en Bolivia Serie Foros 2. *Ed Conexión Fondo de Emancipación*. La Paz. Recuperado de: http://saludpublica.bvsp.org.bo/textocompleto/bvsp/boxp68/feminismos_bolivia.pdf
- Prieto A, Pechin J, Aczel I, Casavieja T. Valinotti J. S. y Romero S. T. (2012). *Aportes para pensar la salud de personas trans*. CABA, Argentina: Capicúa.
- Rich, A. (2006). La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana, traducido por Ricardo Martínez Lacy del texto reproducido en *Powers of Desire*. Recuperado de: http://www.antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id_articulo=1027
- Segato, R. (2011). Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. En Bidaseca Karina y Vanes Vazquez Laba (Comps.) Buenos Aires, Argentina: Ed. Godot.
- Smith, T., Smith, R., L. (2007). *Ecología*. Madrid, España: PEARSON EDUCACIÓN S.A.
- Sousa Santos, Boaventura de, (2007). Beyond abyssal thinking. From global lines to ecology of knowledges., *Eurozine*. Recuperado de <https://www.eurozine.com/beyond-abyssal-thinking/>

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION



Svampa, M. (2012). Consenso de los commodities, giro ecoterritorial y pensamiento crítico en América Latina. En: Movimientos socioambientales en América Latina. Revista del Observatorio Social de América Año XIII N°3, pp. 15 a 38 Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/osal/20120927103642/OSAL32.pdf>

Vázquez, A., Acevedo, J. A. y Manassero, M. A. (2005). Más allá de una enseñanza de las ciencias para científicos: hacia una educación científica humanística. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 4 (2). Recuperado de: <http://www.saum.uvigo.es/reec/>.

Wong, M. (1992). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid, España: Egales.

Young, H. y Freedman, R. (2009). *Física Universitaria con Física Moderna* volumen 2, 12° edición. México: Editorial Pearson, Addison Wesley

DOCUMENTOS CONSULTADOS

Resolución N° 1463/2018. Diseño Curricular Jurisdiccional. Nivel Secundario. Ciclo Básico Común y Enlace Interciclo. Neuquén. Argentina: Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

ÁREA MATEMÁTICA - INFORMÁTICA

FUNDAMENTACIÓN

El área de Matemática-Informática para la Formación General del Ciclo Orientado en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, tiene como propósito fundamental, visibilizar nuevas lógicas de representación de conocimientos y saberes existentes en diversas culturas y prácticas sociales. En este sentido, se continúa la conformación de área enunciada en el Ciclo Básico Común según Resolución N° 1463/2018 del Consejo Provincial de Educación de la Provincia del Neuquén.

En la Educación Secundaria en la Modalidad de Educación Permanente para Jóvenes y Adultos, se contempla, garantizar una formación integral tendiente a la construcción de conocimientos y saberes y al desarrollo de procesos vinculados a las interacciones humanas en contextos diversos, al mundo del trabajo en relación al entorno sociocultural y político de la sociedad construyendo y reconstruyendo un proyecto de vida y al fortalecimiento de las ciudadanías plurinacionales y pluriculturales, para posibilitar el desarrollo personal y una justicia social, de acuerdo con los sentidos sociales formulados en los lineamientos curriculares.

Pensar hoy en el sujeto que participa en la Educación de Jóvenes y Adultos implica focalizar la mirada no sólo en cuestiones referidas a lo pedagógico sino también en las situaciones sociales desventajosas que inciden negativamente en el ámbito de sus relaciones y derechos. La heterogeneidad de los sujetos tales como las trayectorias socio educativas y políticas, situaciones específicas por las que atraviesan, desarrollando una gran variedad de aprendizajes en los diferentes espacios por los que transcurre su vida. Ellos son un punto de partida en torno a los cuales anclar nuevos conocimientos, la riqueza y potencialidad de estos saberes aportan a la educación popular, resignificando los principios de Inclusión Educativa, Igualdad, Justicia Curricular entre otros, resultando un currículum situado e inclusivo. Desde una perspectiva decolonial, emancipadora e intercultural, mediante la reflexión teórica y la investigación, se propone en la formación general, visibilizar las relaciones que se entablan entre los contenidos matemáticos y la cultura de pertenencia del estudiantado, favoreciendo el enriquecimiento de propuestas culturales, educativas y sociales de los pueblos preexistentes constitucionalmente reconocidos y otras comunidades diversas. Se busca incorporar cosmovisiones diversas, procesos históricos

COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

olvidados o marginados, valores y costumbres diferentes, temas coyunturales y actuales, logros y avances de la comunidad, problemas que surgen de la vida cotidiana, el análisis y el cambio en las relaciones desiguales existentes entre las personas, entre otros elementos, los que han estado descuidado por mucho tiempo en la educación argentina.

La reciente aparición del concepto de etnomatemática, como campo de investigación transdisciplinario, relacionado con la educación matemática, la epistemología, la antropología, la historia social y la historia de la matemática, constituye un punto de partida y como eje fundamental para realizar reflexiones acerca de las implicancias de la diversidad cultural en la enseñanza de las matemáticas. Resignificando a la Matemática como un producto cultural y social cuyas raíces devienen de la actividad humana y sus producciones relevantes están condicionadas por las concepciones de la sociedad en la que surgen. Hacer matemática es crear, producir, según Charlot (1986), es un trabajo del pensamiento, que construye los conceptos para resolver problemas, que plantea nuevos problemas a partir de conceptos así contruidos, que rectifica los conceptos para resolver problemas nuevos, que generaliza y unifica poco a poco los conceptos en el universo matemático que se articulan entre ellos, se estructuran, se desestructuran, y se reestructuran sin cesar (pp. 67- 68).

Concebida de este modo, la Matemática se presenta como una actividad de producción, por lo que hacer matemática implica dar la posibilidad de crearla, producirla.

En cuanto a la Informática, desde su enfoque anclado a la Ciencias de la Computación³⁸ aporta conocimientos y saberes que posibilitan la comprensión, explicación y la capacidad de intervención en este mundo complejo y dinámico. Además de posibilitar al estudiantado, abordar de una manera crítica y reflexiva los límites e implicancias del desarrollo tecnológico sobre aspectos sociales, económicos, ambientales y culturales; logrando de este modo, situarse en el mundo con mayor conciencia y participación ciudadana

De modo que, Informática desde una perspectiva decolonial y emancipadora, retoma el carácter transversal de la filosofía del software libre, a fin de incorporar otras lógicas y otros sentidos en la construcción de conocimientos y en la construcción de un camino hacia la soberanía tecnológica.

En este sentido, el desarrollo del área implica una mirada holística de los conocimientos y saberes en relación a la vinculación epistemológica de ambas disciplinas y a su enseñanza. Desde esta perspectiva se concibe a la resolución de problemas como estrategia y herramienta significativa, que otorga sentido y significado a los saberes en la medida en que estos sean valiosos para su resolución. Estas ideas están en estrecha vinculación con los tipos de problemas que pueden modelizarse en cada espacio. La reflexión sobre las acciones realizadas ofrece un contexto de producción de conocimiento que contribuye a que el estudiantado se posicione de una manera más general y más teórica. Para ello, en la clase, la discusión está habilitada de tal manera que el profesorado podrá tomar producciones de sus estudiantes y transformarla en un asunto de trabajo Matemático-Informático que permita comprender y profundizar en las razones que hacen al modo del trabajo disciplinar.

Al considerar la actividad Matemática-Informática como objeto de enseñanza, se tornan para ello relevantes cuestiones que no son solo la obtención de algunos resultados y entonces se pondrán en juego las relaciones en torno al conocimiento que se va construyendo. En todo este desarrollo entran en juego los diferentes registros de representación como un aspecto esencial que emerge en la elaboración de propuestas disciplinares en relación a lo constitutivo del saber. La Informática anclada bajo el

³⁸ Fundamento que se desarrolla en texto curricular del Ciclo Básico Común.

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

paradigma de la Ciencias de la Computación, en conjunto con Matemática, amplía, resignifica y profundiza los conocimientos a enseñar.

Estos aspectos vinculantes, así como el desarrollo de los nudos disciplinares, favorecen el proceso de enseñanza y de aprendizaje que promueve prácticas tendientes a la producción colectiva y emancipadora de nuevos conocimientos. Como resultado de este proceso, se espera que dichos saberes emerjan a partir de experiencias comunes y situaciones, posibilitando distintas maneras de comprender, interactuar y transformar el mundo actual y futuro de una manera más crítica y reflexiva; aportando conocimientos, saberes y prácticas que favorezcan la explicación y profundización de problemáticas socio-culturales-ambientales que nos atraviesan como sociedad.

PROPÓSITOS DE LA ENSEÑANZA

- Atender y entender sobre la diversidad de modo situado y la heterogeneidad del estudiantado y sus contextos siguiendo sus trayectorias socioeducativas.
- Promover el desarrollo de saberes que favorezcan un pensamiento crítico, complejo y holístico.
- Promover conocimientos y saberes que favorezcan la resolución de situaciones problemáticas a partir de distintos grados y niveles de complejidad.
- Desarrollar situaciones de enseñanza que permitan al estudiantado comprender la existencia de otras lógicas culturales y prácticas sociales desde una perspectiva pluriversal.
- Generar situaciones de enseñanza que faciliten la retroalimentación de conocimientos del área, desde una mirada crítica y reflexiva.
- Contribuir al desarrollo del pensamiento computacional, el razonamiento lógico y la capacidad de abstracción en la resolución de problemas.
- Reconocer las implicancias de los factores socioculturales en la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo de las matemáticas, como medio para alcanzar la etnomatemática.
- Generar situaciones de enseñanza que promuevan el reconocimiento de un otro, la diversidad de opiniones, a favor de un posicionamiento reflexivo y empático.
- Desplegar prácticas argumentativas como medio para construir y ejercer el poder que otorga el conocimiento en un contexto emancipatorio.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- Utilizar los conocimientos y saberes del área para resolver problemas desafiantes y significativos.
- Empoderar al estudiantado con los conocimientos del área permitiendo la toma de decisiones críticas y fundadas.
- Valorar la interacción social entre pares, no solo para debatir ideas, sino para acceder a nuevos conocimientos que surgen de la confrontación.
- Concebir a la interculturalidad como una práctica epistémica decolonial.
- Desarrollar prácticas argumentativas como medio para construir y ejercer el poder que otorga el conocimiento.
- Analizar críticamente las implicancias económicas, sociales, culturales, éticas, relacionadas con el desarrollo Informático, tanto en el contexto local como global.

NÚCLEOS PROBLEMÁTICOS DE ÁREA

A continuación, se presentan los núcleos problemáticos de área, los cuales están en consonancia con los planteados en el Ciclo Básico Común.

- La resolución de problemas como el medio de construcción de conocimientos situados y pertinentes en la formación de un sujeto crítico-reflexivo. La construcción de conocimientos y saberes del área convoca al estudiantado a

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

participar de manera sostenida de un escenario en el que modelizar la situación, intercambiar explicaciones, revisirlas, comparar unas con otras analizando su claridad y su precisión, sea una práctica cotidiana en pos de conformar un sujeto crítico-reflexivo.

Comprensión y alteridad. La producción de conocimientos matemáticos e informáticos en colaboración amplía, profundiza, cuestiona, retroalimenta significados y favorece un posicionamiento reflexivo y empático, reconociendo y poniendo en valor a un "otro", a partir de un trabajo intelectual cooperativo que se potencia y complejiza de diferentes perspectivas del estudiantado.

La consideración del contexto. La construcción de conocimientos del Área atiende a la diversidad y pluralidad cultural de los diferentes escenarios socio-culturales integrando los conocimientos colectivos.

- La integración de conocimientos, reconociendo sus contextos y sus lógicas. La integración conjunta de los conocimientos de Matemática y de la Informática aportan a complejizar el nivel de explicación y comprensión de las problemáticas socio-culturales-ambientales desde una mirada holística.

ESPACIOS CURRICULARES

MATEMÁTICA

Siguiendo un camino continuo y relacionado a las cuestiones acerca de la enseñanza de la Matemática planteada en el CBC Resolución N° 1463/2018 retomamos y resignificamos lo expuesto por Sadovsky (2005) donde se promueve que el estudiantado desarrolle, en la escuela, un pensamiento matemático ligado a la concepción de qué es hacer Matemática y al modo en que sea enseñada. Se considera entonces que hacer matemática en la escuela implica desde los inicios del aprendizaje poner en juego las ideas, escuchar a otros, experimentar y discutir soluciones, resolver problemas, plantear preguntas, buscar los datos necesarios para su solución, dar justificaciones sobre lo que se afirma, proponer ejemplos y contraejemplos, construir demostraciones. Esta manera de concebir a la Matemática se centra en posibilitar el acceso de los/las estudiantes al conocimiento matemático y en la democratización de un hacer matemático para todo el estudiantado.

La construcción de conocimientos matemáticos se ve ampliamente favorecida por la resolución de variados problemas, en diversos contextos, e involucrando un hacer y un reflexionar sobre el hacer. Desde el enfoque adoptado en este diseño, se postula el planteo de problemas, la discusión de las posibles resoluciones y la reflexión sobre lo realizado. La reflexión es fundamental ya que contribuye al desarrollo de la confianza en las propias posibilidades y también el compromiso con la tarea. Por ello, resulta fundamental proporcionar instancias de trabajo áulico en las que haya lugar para la confrontación, la reflexión y la justificación de lo producido. Situaciones didácticas en las que se propicie la comunicación matemática mediante sus representaciones, se valoren las diferentes formas de resolución y se aprecie el error como instancia de aprendizaje. La aplicación de la modelación en el aula conlleva a la investigación, pues se trata de estudiar, abordar problemáticas que admiten que la matemática y la informática permitan su resolución. Desde ese lugar, se estudia, se investiga cuál sería el conocimiento más conveniente para dar respuesta a situaciones encuadradas en contextos significativos.

Se propone en la Formación General incorporar el concepto y el desarrollo de la etnomatemática, para lo cual retomamos lo enunciado por D'Ambrosio (2008) quien desde el estudio etimológico de la palabra ha planteado lo siguiente:

- Etno: como el ambiente natural, social, cultural e imaginario
- Matema: entendido como explicar, aprender, conocer, lidiar con
- Tica: como los modos, estilos, artes y técnicas.

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

La cual tiene como propósito la comprensión de las diferentes formas de conocer de las distintas culturas en su lucha por la sobrevivencia y trascendencia en el mundo.

Descartamos entender que la Etnomatemática sólo estudia las prácticas en comunidades de pueblos preexistentes, y resignificando el estudio de las prácticas propias de la cultura, prácticas motivadas a resolver problemas relacionados con las matemáticas eurocéntricas y las otras matemáticas deconilizadas. Introducir las prácticas culturales como parte del currículum posibilita un diálogo, una interculturalidad epistemológica que supere las asimetrías existentes entre las culturas. A continuación, se proponen para la modalidad Educación permanente para jóvenes y adultos los siguientes nudos disciplinares a desarrollar en Matemática, siendo desarrollados según el plan de 3 o 4 años. Considerando a la Etnomatemática como eje fundamental para realizar, reflexionar y abordar desde una perspectiva intercultural, la diversidad cultural contextual los conocimientos y saberes propios de la disciplina.

- **Lo Geométrico y la medida**

Se propone en este nudo, una profundización y una complejización de la especificidad de los saberes acerca de la construcción de problemas para la enseñanza de objetos geométricos favoreciendo el establecimiento de conjeturas, la anticipación y la validación de los objetos a partir de las relaciones que lo caracterizan. Abordando en la construcción de las actividades otro aspecto que incluya al tratamiento de la existencia o no existencia de un objeto matemático como la figura.

- **Lo Algebraico y lo Funcional**

La complejización y profundización del abordaje en la comparación de las funciones lineales, cuadráticas y exponenciales en la modelización de diferentes situaciones de aprendizaje. Vinculando las variaciones de los gráficos con las de sus fórmulas y la incidencia de tales variaciones en las características de las funciones, apelando a recursos tecnológicos para construir los gráficos y validar en forma analítica.

- **La Probabilidad y Lo estadístico**

Dando continuidad a las transformaciones en cuanto a la enseñanza de la probabilidad y de la estadística en relación con la evolución de las nuevas tecnologías facilitando los procesos de análisis de datos, que no se reduzcan al mero cálculo o algoritmo, planteado en el CBC. Se propone en la formación general complejizar y ampliar la caracterización de la probabilidad de sucesos excluyentes, no excluyentes, independientes y dependientes, para resignificar y fortalecer la toma de decisiones y analizar el funcionamiento de situaciones extra-matemáticas.

INFORMÁTICA

Informática como parte de la Formación General del Ciclo Orientado en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, propone retomar, profundizar y complejizar en enfoque propuesto en el CBC. Para ello se enfatiza el desarrollo de determinados campos de conocimientos de la disciplina, los cuales, y en coherencia con el desarrollo propuesto en el CBC y desde una perspectiva decolonial y emancipadora, deben ser atravesados por la filosofía del software libre.

En este sentido, Informática, aporta para la construcción de un estudiantado crítico, capaz de no solo transformar, sino también intervenir en el mundo actual y futuro; permitiendo complejizar el análisis y la reflexión de problemáticas referentes al acceso y recepción de las tecnologías y sus plataformas.

A continuación, se presentan los nudos disciplinares a desarrollar en Informática correspondiente a los planes de 3 y 4 años. Estos nudos están en estrecho diálogo con



ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

los desarrollados en el CBC y corresponden a un campo de conocimiento dentro de la disciplina.

Además de los nudos presentes, se considera la posibilidad incorporar otros nudos disciplinares que hayan sido propuesto en el CBC.



Nudos Disciplinarios - EPJyA 3 años

Base de datos

Este nudo disciplinar propone complejizar y profundizar en el abordaje de temáticas relacionadas con las bases de datos. Retomar el concepto de dato, información y conocimiento. Profundizar en la representación de un modelo de la realidad en una base de datos a través de diagramas y en la implementación en gestores de base de datos para el almacenamiento y recuperación de la información. Retomar y complejizar el uso del lenguaje SQL para la realización de diferentes tipos de consultas e incorporar la interacción de la base de datos con un software específico.

- **Seguridad y legislación informática**

Este nudo disciplinar recupera y complejiza el desarrollo de la seguridad informática propuesta en el CBC, e incorpora los aspectos legales que subyacen en la misma. En este sentido, se propone profundizar sobre la seguridad de la computadora y de los sistemas informáticos. Retomar sobre el uso responsable por parte del estudiantado de la web, principalmente las redes sociales, entendiendo los riesgos que subyacen su uso. Incorporar un análisis crítico de los aspectos legales en el ámbito de la Informática.

Nudos Disciplinarios - EPJyA 4 años

- **Base de datos**

Este nudo disciplinar propone complejizar y profundizar en el abordaje de temáticas relacionadas con las bases de datos. Retomar el concepto de dato, información y conocimiento. Profundizar en la representación de un modelo de la realidad en una base de datos a través de diagramas y en la implementación en gestores de base de datos para el almacenamiento y recuperación de la información. Retomar y complejizar el uso del lenguaje SQL para la realización de diferentes tipos de consultas e incorporar la interacción de la base de datos con un software específico.

- **Seguridad y legislación informática**

Este nudo disciplinar recupera y complejiza el desarrollo de la seguridad informática propuesta en el CBC, e incorpora los aspectos legales que subyacen en la misma. En este sentido, se propone profundizar sobre la seguridad de la computadora y de los sistemas informáticos. Retomar sobre el uso responsable por parte del estudiantado de la web, principalmente las redes sociales, entendiendo los riesgos que subyacen su uso. Incorporar un análisis crítico de los aspectos legales en el ámbito de la Informática.

- **Arquitectura y Redes**

Este nudo disciplinar vincula de manera directa los núcleos de Arquitectura y Redes desarrollados en el CBC. Propone recuperar y profundizar los conocimientos respecto a los recursos del hardware de las computadoras, como también al análisis con respecto al hardware y software que interviene en la transmisión de datos.

CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Desde el área Matemática-Informática se promueve un diálogo interdisciplinario, que propicie la producción de nuevos conocimientos y la formación de un pensamiento crítico, reflexivo y holístico.

En este sentido se promueve el desarrollo de proyectos o temáticas que impliquen la integración de una diversidad de conocimientos y saberes que superen los propiamente disciplinares y que incluyan problemáticas de relevancia ambiental, cultural, social, entre otros.

A fin de fomentar el trabajo colaborativo y participativo, se habilita el espacio para la discusión de ideas y posibles estrategias de desarrollo, para evaluar el estado de situación, para relevar dificultades, reformular caminos, entre otras tareas. En el trabajo colaborativo se pone en práctica, cómo formular preguntas y seguir líneas de investigación, de tal forma que puedan construir nuevos conocimientos a partir de lo que conocen. El conocimiento propio que es discutido en conjunto, motiva la construcción de nuevos conocimientos, desarrolla el pensamiento crítico y posibilita un mejor entendimiento conceptual.

En consonancia con lo expuesto en el CBC, se propone a la resolución de problemas o de situaciones problemáticas como la manera de abordar la construcción de los conocimientos disciplinares.

En ese sentido, en Informática se plantea el uso de actividades "desenchufadas"³⁹ para el abordaje de gran parte de las temáticas, como también el desarrollo del pensamiento computacional como estrategia para la resolución de problemas, utilizando la descomposición en subproblemas, el diseño de algoritmos, el análisis de procesos y datos, la modelización y el razonamiento lógico en la resolución de los mismos.

ESTADO


SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

³⁹ Actividad desenchufada: Se considera una actividad desenchufada, la actividad que no implique el uso de la computadora para el planteo de una temática. Este concepto surge en 2009 del proyecto "CS Unplugged" impulsado por el Grupo de Investigación en Ciencias de la Computación de la Universidad de Canterbury, Nueva Zelanda.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bell, T., Alexander, J., Freeman, I., & Grimley, M. (2009). Computer Science Unplugged: school students doing real computing without computers. The New Zealand journal of applied computing and information technology, volumen (13), pp. 20-29.

Charlot, B. (1986). La epistemología implícita en las prácticas de enseñanza de las matemáticas. Conferencia dictada en Cannes. Citado en Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Secretaría de Cultura y Educación. Serie Documentos para capacitación semipresencial. Educación Secundaria 1° año (7°ESB). Introducción al Diseño curricular Matemática (pp 65, 69). La Plata, Buenos Aires, Argentina.

CC-2016. (2016). Una propuesta para refundar la enseñanza de la computación en las escuelas argentinas.

D'Ambrosio, U. (2008) Etnomatemática. Entre las tradiciones y la modernidad. México: Limusa. D'Ambrosio, U.

Jiménez Murillo, José Alfredo. (2008). Matemáticas para la Computación. México: Editorial Alfaomega.

Resolución N° 1463/2018. Diseño Curricular CBC e Interciclo. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

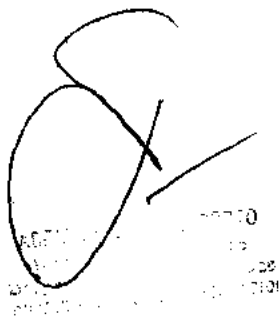
Sadovsky, P. (2005), *Enseñar matemática hoy*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.

Stallman, R. (2004). *Software libre para una sociedad libre*. Madrid, España: Traficantes de Sueños.

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. Communications of the ACM, Volumen 49, pp. 33-35.

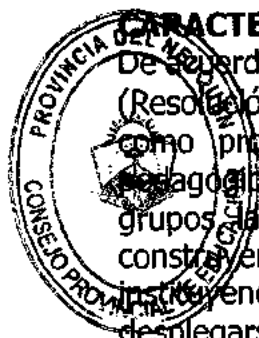


SECRETARÍA


SECRETARÍA
PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

BACHILLER EN CIENCIAS SOCIALES

FUNDAMENTACIÓN



CARACTERIZACIÓN GENERAL

De acuerdo al Diseño Curricular del Ciclo Básico Común y Enlace Pedagógico Interciclo (Resolución N° 1463/2018) los sentidos sociales de la educación secundaria se plantean como producto de construcciones colectivas "mediante la intervención política-pedagógica en el marco de las relaciones sociales que estructuran la sociedad. Los grupos, las clases sociales, las instituciones, la sociedad toda, se configuran como tal construyendo sus relaciones socio-materiales, los modos que éstas adquirirán e instaurando también los universos de sentido en que esas relaciones han de desplegarse".⁴⁰ Y es siguiendo estas líneas de acción y pensamiento decoloniales, críticas y emancipatorias que se fundamenta una orientación en Ciencias Sociales en los marcos de referencia propuestos por la Resolución N° 603/2019 del Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

La fundamentación de un Bachiller en Ciencias Sociales se inscribe en los lineamientos del Marco Socio Político Pedagógico y del Marco Didáctico construido por el colectivo docente de la Provincia del Neuquén desde enfoques críticos, emancipatorios y decoloniales, y profundiza y complejiza la propuesta del área de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas para el Ciclo Básico Común y Enlace Pedagógico Interciclo.

Profundizar el análisis del mundo social, sus múltiples prácticas y aspectos, va de la mano con la necesidad de un abordaje interdisciplinario de la trama social en la cual los jóvenes y adultos se hallan inmersos, de modo tal que la reflexión y la comprensión de la misma implique acciones transformadoras y la reconstrucción de conocimientos. El conocimiento del mundo y la forma en que el poder transforma intereses hegemónicos en "conocimientos verdaderos" en tanto narración, es la posibilidad que las Ciencias Sociales ofrecen a la construcción de una educación holística, y se constituye en base y complemento del desarrollo de las otras ciencias.

Para ello, es necesario tener presente que las Ciencias Sociales hegemónicas han colaborado en construir y reproducir un mundo excluyente al convalidar situaciones de injusticia social, considerando como leyes naturales prácticas sociales instituidas desde un ejercicio del poder que privilegia la exclusividad y especificidad histórico-cultural europea. Es así que, la tradición de pensamiento constituida por la modernidad patriarcal, capitalista, colonial y occidental europea, imprimen ese mismo carácter a las Ciencias Sociales, haciendo de la cosmovisión europea el patrón de referencia superior y universal en la construcción y validación de conocimientos acerca del mundo social. De esta manera, las Ciencias Sociales han funcionado a la manera de dispositivos de conocimiento, en los cuales el rasgo predominante del universalismo de un sujeto histórico hombre blanco europeo se contrapone, excluyendo y tendiendo a inferiorizar a otras y muy diversas experiencias sociales, a las personas que las encarnan y a los saberes que de ellas se derivan. De este modo, quienes no encuadran en parámetros preestablecidos son excluidos, se los/las invisibiliza, y en la mayoría de los casos, se los/las identifica como peligrosos/as. Se pone en duda la humanidad del otro y la otra al dudar sobre la jerarquía y condiciones de su identidad, la de sus prácticas y sus conocimientos.

La producción y organización de los conocimientos que promueve la modernidad occidental y capitalista, que llega a nuestros días -y colegios- se afina según Castro Gómez (2007) en:

La estructura arbórea del conocimiento [que favorece] la idea de que los conocimientos tienen unas jerarquías, unas especialidades unos límites (...) unas

⁴⁰ Resolución N° 1463/2018, (p. 33).



fronteras epistémicas que no pueden ser transgredidas... porque lo que hace a una disciplina es, básicamente, recortar un ámbito del conocimiento inventando para ello los "orígenes" de la disciplina...cuáles autores se deben leer (las autoridades y los clásicos), cuáles temas son pertinente y qué cosas deben ser conocidas. (pp. 79-91)

Complejizar y profundizar la propuesta del CBC para el Bachiller en Ciencias Sociales de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, implica posicionarse desde enfoques que se ubiquen en lugares de enunciación que habiliten narrativas otras, que no desconozcan la intersección de las cuestiones de color, clase, género, edad, lugar de ubicación, entre otras. Todo esto sin negar la construcción del conocimiento científico eurocéntrico, sino más bien, en la construcción de un pensamiento crítico fronterizo, que en términos de Anzaldúa (1987),

Es la respuesta de las alteridades epistémicas contra el proyecto de la modernidad eurocentrada. En lugar de rechazar la modernidad para retraerse a un fundamentalismo absolutista, las epistemologías fronterizas subsumen/redefinen la retórica emancipadora de la modernidad desde las cosmologías y epistemologías de los subalternos localizados en el lado oprimido y explotado de la diferencia colonial hacia una lucha liberadora descolonizadora para construir un mundo más allá de la modernidad. (s/d)

Los fundamentos para una orientación en Ciencias Sociales en el ciclo Orientado de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

EL Bachiller en Ciencias Sociales en el Diseño Curricular hace hincapié en un diálogo pluridisciplinar que permite complejizar y profundizar los conocimientos y saberes propuestos en el CBC desde diversos entramados eje/núcleos problemáticos que posibiliten ahondar en: las lógicas de poder-saber en la construcción de conocimientos; los tiempos y espacios otros; las violencias capitalistas como co-constitutivas de los procesos sociales; las productividades contrahegemónicas que habilitan vivires buenos; entre otros, que permitirán establecer caracterizaciones y reflexiones específicas desde las Ciencias Sociales dando sentidos a una formación integral para y en el ciclo orientado.

Para ello, es útil retomar los planteos de Boaventura de Sousa Santos⁴¹ respecto de sus críticas a la imposición y reconocimiento de una sola forma de racionalidad referida a un todo en orden, y a la idea de que el futuro amplio es consecuencia lineal del restringido presente.

Frente a estos planteos, una mirada emancipatoria del mundo en general y de las Ciencias Sociales en particular- parte de considerar la amplitud de las experiencias sociales, las riquezas que implican y se desperdician, y la propuesta de un modelo de racionalidad diferente que las valide y jerarquice. El desconocimiento de esas experiencias sociales y su producción como "no existentes" han devenido del estatuto de la ciencia moderna y "la alta cultura" como criterios únicos de verdad que la razón metonímica impuso: la idea monocultural del tiempo lineal, la naturalización de las diferencias, el establecimiento de escalas universales y globales dominantes que prevalecen sobre las contextuales y específicas, y los criterios productivistas del

41 Como pensador representativo de los estudios decoloniales y de las epistemologías del sur, Sousa Santos, Boevantura es un autor que permite ahondar y complejizar, como así también profundizar, los planteos hechos en el Cido Básico Común e Intercido (Resolución N° 1463/2018). Esta cuestión de ahondar, profundizar y complejizar los núcleos de área y entamarlos con los aportes distritales fue un ejercicio exhaustivo que se llevó a cabo con el fin de no ser repetitivos con planteos y autores, propuestos en este marco epistémico en la orientación en Ciencias Sociales. A sabiendas que muchos de estos planteos realizados por Sousa Santos exceden y problematizan, pero resuelven holísticamente, lo acuñado por muchos otros/as autores y autoras. Entendemos que resolvía un planteo integral para la orientación lo que no significa que los otros aportes epistémicos no sean tomados, por el contrario, son puestos en diálogo de forma narrativa e intertextual en la conexión con el CBC e Intercido.

ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

capitalismo. Lógicas monoculturales en las que se asienta la descalificación, la invisibilización, la destrucción del otro, sus formas de producir y reproducir la vida y la construcción de sus saberes.

La propuesta de unas Ciencias Sociales emancipatorias y decoloniales desde una sociología de las ausencias (Santos, B. de S., 2009) tiene como objetivo transformar objetos imposibles en posibles, y en base a ellos transformar las ausencias en presencias, centrándose en los fragmentos de la experiencia social no socializados por la totalidad metonímica. Por ende, lo que está en cuestión son otras maneras de ser y estar en el mundo otras maneras de ser y estar en el mundo a través de la ampliación y diversificación del presente, y ese nuevo espacio-tiempo presupone otra razón.

Ante las cinco lógicas monoculturales, Santos, Boaventura de S. propone la sociología de las ausencias que opera sustituyéndolas por ecologías. Esto implica la práctica de agregación de la diversidad, a través de la promoción de interacciones sustentables entre entidades que son, a la vez, parciales y heterogéneas: ecología de saberes, ecología de las temporalidades, ecología de los reconocimientos, ecología de las transescalas y la ecología de las productividades.

Estas cinco ecologías promueven, desde un lugar de enunciación fronterizo, continuar con el ejercicio de la incomodidad al enseñar y aprender Ciencias Sociales buscando su correlato en los nuevos sentidos y modos de comprensión que aporten las praxis emancipadoras, decoloniales y críticas ya que al basarse en que la realidad no puede ser reducida a lo que existe, y que más allá de la denuncia de las ausencias,, hay que ampliar el realismo incluyendo las realidades ausentes o, mejor dicho, de las realidades que son activamente producidas como no existentes.

El ejercicio propuesto por la sociología de las ausencias de confrontar al sentido común científico tradicional exige imaginación sociológica diferenciándola en "la imaginación epistemológica y la imaginación democrática" (Santos, B. de S., 2009, p. 125).

El sentido común se define por perspectivas cristalizadas, automatismos perceptivos e interpretativos hegemónicos que se asumen como si tuvieran validez universal sin reflexionar sobre ellos, olvidando que están situados: olvidando sus orígenes sociohistóricos, su carácter parcial y sus sentidos sociopolíticos. En tal sentido, domestica los potenciales utópicos y transformadores de la imaginación y el pensamiento, reconducidos hacia la mera reproducción y legitimación del orden social instituido. El sentido común está constituido por las creencias consolidadas, los prejuicios (pre-juicios), las tradiciones y hábitos comunes, criterios morales con pretensión de universalidad y procedimientos lógicos formales que, al tiempo que posibilitan la vida en común, lo hacen en los términos y las significaciones de la hegemonía cultural construida por las clases dominantes.

Como toda hegemonía nunca es total, y existen líneas de fuga, considerar a las cinco ecologías permite colarse por las fugas epistémicas allí propuestas, y comenzar a sentir-pensar otros mundos posibles⁴² y, por ende, otras narraciones posibles de las Ciencias Sociales que desestabilicen los preceptos hegemónicos. La apelación a estos dos tipos de imaginaciones habilita, por un lado, la imaginación epistémica que "permite diversificar los saberes, las perspectivas y las escalas de identificación, análisis y evaluación de las prácticas" (Santos, B. De S., 2013, p. 125), y por otro, la imaginación democrática "permite el reconocimiento de diferentes prácticas y actores sociales" (Santos, B. De S., 2013, p. 125).

En esta demanda de otras miradas para las Ciencias sociales y con el fin de seguir profundizando y complejizando, resulta imperante proponer una contracción del futuro, esto "significa tornarlo escaso y, como tal, objeto de cuidado", lo que (Santos, B. de S., 2013, p. 125), implicaría atenuar las diferencias entre las concepciones de futuro

⁴² Acorde a los enfoques epistémicos y de escritura ya presentados en el documento del Área de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas. Resolución N° 1463/2018, (p. 161).

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



sociales y las de futuro en cuanto a las individualidades. Al ser considerado limitado y dependiente de las acciones colectivas de cuidado, en vez de estar condenado al pasado como señalaba Marramao, se transforma en un "factor de ampliación del presente, ya que es en el presente que se cuida el futuro" (Santos, B. de S., 2013, p. 127).

Este doble ejercicio de dilatar el presente y contraer el futuro tiene sentido, en un ciclo orientado coherente con planteos ya realizados en el Ciclo Básico Común, como proyecto político-epistémico y pedagógico al incluir categorías con potencia desestabilizadora de los términos fundantes del ser y estar. Con esto nos referimos, particularmente, a la posibilidad de incluir algo que Bloch ya pensaba a mediados del siglo XX occidental, apelar a nuestra capacidad para pensar y actuar productivamente en este mundo y para afirmar esto realiza la crítica a la razón indolente (aquella considerada y categorizada por Leibniz) donde los estudios sociales solo se han centrado en dos de sus tres características: en la realidad y la necesidad, dejando de lado la posibilidad. Se considera a la posibilidad como no existente o bien que no es diferente a lo que se está considerando como lo real, y por ello merece no ser considerada ni pensada. Por esto y, como crítica a la ciencia moderna en sí, es que Bloch nos invita a centrarnos en esta categoría que la definimos como el movimiento del mundo.

Santos, B. de S. (2013) nos invita a coadyuvarnos de la sociología de las emergencias como aquella posible de investigar las alternativas que caben en el horizonte de las posibilidades concretas, ya que esta sociología consiste en:

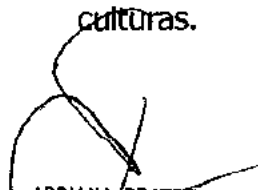
Proceder a una ampliación simbólica de los saberes, prácticas y agentes de modo que se identifiquen en ellos las tendencias de futuro (lo todavía-no) sobre las cuales es posible actuar para maximizar la probabilidad de la esperanza con relación a la probabilidad de frustración. (p. 129)

Las emergencias que resulten de esta sociología se mueven en los campos sociales donde se amplían las diversidades y multiplicidades, en la búsqueda de señales o pistas de ellas, y para eso se reconoce en cinco campos de las experiencias; de conocimiento; de desarrollo, trabajo y producción; de reconocimiento; de democracias; y de comunicación e información. En cada uno de ellos se establecen conflictos, diálogos y convergencias entre lo instituido y lo construido como no existente.

La interrelación entre la sociología de las ausencias con las cinco ecologías que propone, y la sociología de las emergencias con los cinco campos sociales de experiencias, nos ubica frente a dos indagaciones que están precedidas por los arduos debates en las Ciencias Sociales; y a su vez, con la razón de la elección de este autor, como el referente teórico desde donde posicionarnos en esta fundamentación, ya que propone categorías para resolverlas. Las dos indagaciones tienen que ver, por un lado, con la posibilidad de caer en una extrema atomización de lo real y de allí deriva que resulte imposible darles sentido a las luchas por la transformación social; y por el otro, con la insistente permanencia de la linealidad del tiempo basada en las ideas de progreso y evolución y, por ende, la concepción de una narración histórica que ya tiene sentido y dirección, como así también finalidad. La modernidad patriarcal, capitalista y colonial viene proponiendo resoluciones a través de las categorías postuladas como totalidades, verdades universales y hegemónicas, y constituyentes del sentido común social.

Estas cuestiones se pueden pensar en el procedimiento de crear inteligibilidad recíproca entre las distintas experiencias del mundo, tanto las disponibles como las posibles. Esto implica no atribuirle ningún estatus de superioridad o jerarquías de totalidades a las experiencias, y a su vez, incide tanto en las prácticas como en los saberes. Para poder sostener esta categorización, se parte de la idea que todas y cada una de las culturas son incompletas y, por ende, se enriquecen con el diálogo y confrontación con otras culturas.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



En este punto, hay potencias epistémicas, al considerar la posibilidad de cruce entre saberes no-hegemónicos y por ende la posibilidad de producción de contrahegemonía. Esto tiene estrecha vinculación con la traducción entre prácticas sociales y sus agentes. Se parte de considerar que cada práctica social conlleva conocimientos y saberes, y en ese sentido, son prácticas de saber. En estas circunstancias, podemos apelar a otras potencialidades de articulación entre el reconocimiento sin estatus jerárquico de prácticas inteligibles y la conversión y articulación de prácticas no hegemónicas, en prácticas contrahegemónicas, el "potencial antisistémico o contrahegemónico de cualquier movimiento social reside en sus capacidades de articulación con otros movimientos, con sus formas de organización y sus objetivos. Para que esa articulación sea posible, es necesario que los movimientos sean recíprocamente inteligibles" (Santos, B. de S. 2013, p. 140).

Este doble trabajo se entrecruza con la *interseccionalidad*, categoría metodológica acuñada en las Perspectivas, en tanto enfoques epistémicos y filosóficos o modos de habitar la escuela, propuestas en el Diseño Curricular del Ciclo Básico Común (Resolución N° 1463/2018). La interseccionalidad se define como la posibilidad de entramado simultáneo de los diversos sistemas de opresión (clase, género, color, edad, entre otros tantos) y permite dejar de lado la lógica hegemónica de sumatoria de opresiones que imposibilita lograr fusiones de actores y objetivos de resistencias, restringiendo así la posibilidad de construcción de prácticas sociales contrahegemónicas.

PRÓPOSITOS

Los propósitos generales para la Orientación en Ciencias Sociales de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos a partir de la fundamentación epistemológica y los aportes distritales:

- Poner en debate las categorías estructurantes de las Ciencias Sociales que desde el nacimiento de la sociedad burguesa, patriarcal, colonial y occidental han dejado su impronta en los análisis y metodologías imperantes en la pretensión hegemónica de ver y entender el mundo.
- Promover el compromiso pedagógico en la elaboración de propuestas epistémicas que posibiliten habitar los espacios escolares desde una opción pluriversal que implique sociedades más justas, diversas y libres.
- Generar espacios de recuperación y construcción de conocimientos y saberes que fortalezcan los diálogos interculturales desde cosmovisiones diversas y Sur-sures epistémicos.
- Generar materiales de enseñanza en Ciencias Sociales desde este lugar de enunciación de clase, color y género donde las teorías son constituyentes de las prácticas promoviendo el rescate de cosmovisiones y epistemes nómadas, subversivas, campesinas, trashumantes, feministas, entre tantas otras.

OBJETIVOS

Que el estudiantado (jóvenes y adultos):

- Construya un pensamiento crítico y emancipador que les permita problematizar experiencias sociopolíticas para intervenir como sujeto colectivo potencialmente transformador de la realidad.
- Pueda pensar en presentes y futuros otros revisitando memorias ancestrales desde miradas pluriversales que permitan incorporar las alteridades colectivas marginadas, invisibilidades y negadas.
- Comprenda la complejidad social a partir de un diálogo intercultural de saberes identificando las tramas simbólicas del poder naturalizadas por el sentido común.

333 COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Diseño y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



- Logre problematizar las categorías estructurantes de las Ciencias Sociales que desde el nacimiento de la sociedad burguesa, patriarcal, colonial y occidental han dejado su impronta en los análisis y metodologías imperantes en la pretensión hegemónica de ver y entender el mundo para:
 - Superar las nociones universales de un tiempo concebido lineal y teleológico y de un espacio homogéneo.
 - Otorgar tiempos y espacios a conocimientos y saberes otros que interpelen al paradigma eurocéntrico validado como único y universal.
 - Problematizar la concepción liberal acerca de las nociones y categorías tales como: democracia, libertad, igualdad, justicia, ciudadanía, nación, Estado, Derecho, entre otras, para promover prácticas colectivas y comunitarias subalternizadas y oprimidas por esa misma concepción liberal.
 - Interpelen la producción histórica y social de los territorios, la organización social del trabajo, la valorización y manejo de los bienes comunes mal llamados "recursos naturales", la construcción social de las subjetividades desde miradas pluriversales ancladas en la construcción de Sur-sures epistémico-políticos.
- Promueva prácticas colectivas comprendidas dentro del paradigma de los derechos humanos desde una perspectiva comunitaria y epistémica del sur.
- Recupere el lenguaje en su dimensión performativa que permita dar cuenta del mundo y la sociedad en la que vive para su transformación.

De esta fundamentación epistémica y pedagógica en el Bachiller en Ciencias Sociales para la Modalidad Educación Permanente de jóvenes y Adultos, devienen los siguientes núcleos problemáticos transversales a todos los espacios curriculares. Los mismos ponen de manifiesto las problemáticas centrales en clave de color, clase y género de lo que se enseña en tercer y cuarto año. Están formulados de manera tal que posibilitan la articulación e integración de conocimientos y saberes en los diferentes espacios curriculares.

NUCLEOS PROBLEMÁTICOS TRANSVERSALES A TODOS LOS ESPACIOS CURRICULARES:

- Los procesos de construcción territorial, las relaciones de saber-poder y las representaciones hegemónicas del orden mundial capitalista se tensionan y antagonizan con los conflictos, diálogos y divergencias entre distintas formas de conocimientos, escalas y temporalidades que resisten y construyen contrahegemonía.
- La configuración hegemónica del capitalismo heteropatriarcal-colonial-moderno y su desarrollo geopolítico imperial invalida y entra en conflicto con formas y modos de producción social diferentes que logran reproducir la vida sosteniendo principios de igualdad, justicia y reciprocidad y respeto a la biodiversidad.
- La imposición de una organización social clasista y excluyente genera conflictos manifiestos mediante la coerción y conflictos latentes mediante el consenso, con otros sistemas de organización social de carácter anticapitalista que trascienden las formas hegemónicas de carácter liberal impuestas por la democracia formal.
- El pasaje de la sociedad disciplinaria a la sociedad de control y sus manifestaciones filosóficas nihilistas y narcisistas entran en disputa con la reconstitución de subjetividades sociales que plantean horizontes colectivos de emancipación política.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



- El pasaje de la Modernidad sólida a la modernidad líquida y la configuración de subjetividades regidas por "la lógica del instante" que impiden establecer lazos sociales con capacidad de planificar, pensar a largo plazo e "ilusionar futuro" señalan los límites y desafíos que enfrentan todas aquellas propuestas político-culturales de emancipación social.
- La configuración de redes de comunicación independientes transnacionales y los medios independientes alternativos, plantean conflictos con los flujos globales de información que difunden los medios de comunicación hegemónicos y la consecuente disputa instituido/instituyente en relación a los "regímenes de verdad".
 - La racionalidad económica del capital expande la valorización de la mercancía hacia todos los ámbitos de la vida humana desplegando viejas y nuevas formas de explotación del trabajo y expropiación de la naturaleza profundizando hasta límites civilizatorios los antagonismos entre el capitalismo y la biocapacidad del planeta. Resistencias de clase, género y color y propuestas sociológicas desde un Sur político-epistémico.

Metodológicamente consideramos que estos núcleos epistémicos podrían posibilitar problematizaciones y desagregados de conocimientos y saberes transversales a diversos espacios curriculares del campo de la Formación Específica; los siguientes son:

- **Filosofía Política**
- **Estudios Sociales y Culturales**
- **Sociología Orientada**
- **Sociedad, Política y Subjetividades**
- **Comunicación y cultura**
- **Educación Popular**
- **Informática Orientada⁴³**
- **Proyectos Sociocomunitarios de Desarrollo**
- **Problemáticas e Intervención Comunitaria.**
- **EPA: Problemáticas e Intervención Comunitaria/Proyectos Sociocomunitarios de Desarrollo**
- **EPA: Estudios sociales y culturales/ Sociología orientada.**

ESPACIOS PEDAGÓGICOS DE ARTICULACIÓN –EPA–

Para la trayectoria de tres años proponemos un Espacio Pedagógico de Articulación entre **Estudios Sociales y Culturales** y **Sociología Orientada**.

En la trayectoria de cuatro años proponemos dos espacios Pedagógicos de Articulación: uno entre **Estudios Sociales y Culturales** y **Sociología Orientada**; y el otro entre **Proyectos Sociocomunitarios de Desarrollo** y **Problemáticas e Intervención Comunitaria**.

CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

La modalidad de Jóvenes y Adultos en el Bachiller en Ciencias Sociales, y en coherencia con los Marcos generales del diseño curricular de la Provincia del Neuquén construido por el colectivo docente, se propone pensar-nos en clave metodológica.

En ese aspecto nos posicionamos en coherencia con lo propuesto en el Ciclo Básico Común de este diseño, en la caracterización de lo metodológico como una construcción que articule el conocimiento, como producción objetiva y como problema de aprendizaje, y reconozca la problemática de las/los sujetos que intervienen en una

⁴³ Este espacio curricular se desarrolla en la Formación General.

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

situación de enseñanza y aprendizaje, en relación a los territorios y los contextos en los que se encuentran insertas e insertos - áulicos, institucionales, territoriales, sociales, simbólicos y culturales.

Las estrategias docentes diseñadas a partir de un objeto de estudio específico, pensadas en relación con las/los sujetos participantes de una situación pedagógica desde un recorte específico de conocimientos y saberes en un contexto situado son consecuencia de considerar la construcción metodológica como estilo de formación.

El punto de partida es la pedagogía crítica y del concepto en tanto trama narrativa que permite recuperar la potencia creativa y transformadora del aula considerando la significatividad y situacionalidad del estudiantado. Esto permite la retroalimentación permanente entre orientaciones curriculares, definiciones institucionales y propuesta didáctica constructiva y posibilita pensar-nos desde un currículum situado y dinámico. En el caso ciclo orientado en Ciencias Sociales, requiere un estrecho vínculo y diálogo con los otros campos de conocimiento desde las categorías y epistemes en tramas categoriales y de praxis que articulen los distintos conocimientos.

Esta construcción metodológica es dialéctica y requiere la elaboración de un diagnóstico de este campo de saber, la elaboración de una propuesta que relacione dichos diagnóstico con los conocimientos y saberes propuestos, la puesta en acto de la propuesta pedagógica y la revisión crítica.

El diagnóstico permite la elaboración de un mapa institucional y áulico que indica el posible recorrido de la propuesta pedagógica y las problemáticas a ser presentadas como conflictos cognitivos por este campo social. Las disciplinas, basadas en sus especificidades y sus didácticas, elaboran sus objetivos de aprendizaje, seleccionan su entramado conceptual y nudos problemáticos, y diseñan sus propuestas de actividades áulicas y extra-áulicas desde una perspectiva ético⁴⁴ -política en la que la teoría es constitutiva de la práctica.

La propuesta pedagógica es puesta en práctica atravesada por múltiples variables y dimensiones: la diversidad de tareas; la complejidad del acto pedagógico; la inmediatez; la indeterminación de la situación; la implicación personal, y la opacidad e imprevisibilidad de las otras y los otros, entre otras posibles. La posibilidad de revisión crítica implica reflexionar lo que sucede en el aula, reorganizar esquemas de pensamiento reconstruyendo críticamente sus intervenciones y posicionamientos teóricos.

La propuesta didáctica específica de una disciplina en diálogo de saberes con las otras disciplinas del campo social y de otros campos del saber expresan las intencionalidades pedagógicas, epistémicas y políticas de la misma partiendo del contexto, lo situado, y las particularidades del estudiantado en interrelación con sus territorios.

Se retoma en ese sentido y se profundiza el posicionamiento del área de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas establecido en el diseño curricular de la provincia:

Las definiciones epistemológicas y metodológicas estructurantes del área promueven y posibilitan romper con la linealidad del tiempo, con la centralidad de ciertos espacios-territorios por sobre otros, con la visión 'objetiva' de los procesos sociales, e incorpora nuevas problemáticas como centrales para desarrollar nuevas cartografías a partir de las/los sujetos y sus acciones.

La estructura de conocimientos y saberes del área está comprometida con la formación ética y política del estudiantado, procura aportar herramientas conceptuales e instrumentales para habilitar el ejercicio de la crítica sobre la 'cuestión social', la intervención autónoma y el ejercicio de ciudadanías activas y plenas" (Resolución N° 1463/2018).

⁴⁴ La ética entendida como una relación social que implica un ejercicio reflexivo de la libertad capaz de denunciar las pretensiones de una moral universal.

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Para pensar nuestra acción ético-política, el aula es considerada como uno de los espacios públicos, quizás el primero, de actividad política y una trinchera desde donde visibilizar que las prácticas sociales son colectivas y recurrentes, generadoras de subjetividad social, y objeto de acción ético-política pues permite reconocerse en el mundo, decidir cómo evaluarlo y qué hacer con él.

Para ello se adopta la propuesta de Siede (2007, s/d) de pensarse en las prácticas pedagógicas desde una lógica de problematización-conceptualización, que genera apertura en las clases al apelar al mundo de representaciones/significaciones que tiene cada estudiante, con el objetivo de confrontarlas con los conocimientos y saberes curriculares, habilitando la toma de posiciones y el desarrollo del pensamiento autónomo.

Es importante entonces, planificar la enseñanza a partir de las prácticas y concepciones de la vida social del estudiantado, problematizarlas y construir saberes que analicen situacionalmente dichas prácticas y desafíen el poder explicativo de enfoques y categorías disciplinares

Generar a partir de la problematización el conflicto cognitivo, entendido como la búsqueda de respuestas más abarcadoras y argumentativamente sustentables, es el motor metodológico de estas propuestas que tensionan y confrontan, tanto las informaciones disponibles como las categorías de análisis con las que se inicia el proceso de aprender y conocer. (Resolución N° 1463/2018)

Las propias prácticas se conforman como locus de conocimiento político, pedagógico y didáctico situado cuando ponemos en diálogo nuestros conocimientos y saberes, con los de las/los estudiantes, sus territorios, sus contextos, sus intereses y deseos. El trabajo colaborativo y de co-formación son los ejes de la construcción de propuestas formativas emancipatorias, lo que implica un cambio en la cultura política, epistémica, pedagógica y ética, en y desde las aulas.

CUADROS

Trayectoria de 3 Años

- 3° Año

EPJA - Bachiller en Ciencias Sociales - 3° Año - Trayectoria de 3 Años					
Hs	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1	FILOSOFÍA POLÍTICA	SOCIEDAD, POLÍTICA Y SUBJETIVIDADES	PROYECTOS SOCIOCOMUNITARIOS DE DESARROLLO	Genealogías de los Procesos Sociohistóricos	Literatura
2					
3	INFORMÁTICA ORIENTADA	EDUCACIÓN POPULAR		Matemática	Lenguas Obras
4					
5	ESTUDIOS SOCIALES Y CULTURALES	SOCIOLOGÍA ORIENTADA	PROBLEMÁTICAS E INTERVENCIÓN COMUNITARIA	Lengua	Lengua
6	EPA PROYECTOS SOCIOCOMUNITARIOS DE DESARROLLO / PROBLEMÁTICAS E INTERVENCIÓN COMUNITARIA	EPA ESTUDIOS SOCIALES Y CULTURALES / SOCIOLOGÍA ORIENTADA			

ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

Áreas	Asignaturas	Horas frente a Estudiantes Individuales	Horas frente a Estudiantes Dupla (EPA)	Horas Articulación	TOTAL HS DOCENTE
	INFORMÁTICA ORIENTADA	2	-	1	3
	SOCIOLOGÍA ORIENTADA	1	1	1	3
	SOCIEDAD, POLÍTICA Y SUBJETIVIDADES	2	-	1	3
	FILOSOFÍA POLÍTICA	2	-	1	3
	ESTUDIOS SOCIALES Y CULTURALES	1	1	1	3
	EDUCACIÓN POPULAR	2	-	1	3
	PROYECTOS SOCIOCOMUNITARIOS DE DESARROLLO	4	1	1	6
	PROBLEMÁTICAS E INTERVENCIÓN COMUNITARIA	2	1	1	4
	TOTAL	16	4	8	28
Formación General					
Matemáticas	Matemática	2	-	1	3
	Lengua	2	-	1	3
Lenguajes y Producción Cultural	Literatura	2	-	1	3
	Lenguas Otras	2	-	1	3
Ciencias Sociales, Políticas y Económicas	Genealogías de los Procesos Sociohistóricos	2	-	1	3
TOTAL		10	0	5	15
TOTAL FG + FE		26	4	13	43

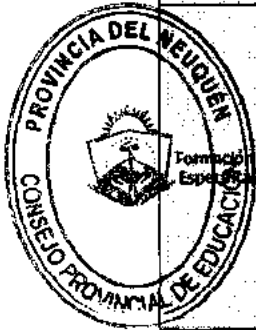
Trayectoria de 4 Años

• 3° Año

EPJA - Bachiller en Ciencias Sociales - 3º Año - Trayectoria de 4 Años					
Hs	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1	FILOSOFÍA POLÍTICA	SOCIEDAD, POLÍTICA Y SUBJETIVIDADES	PROYECTOS SOCIOCOMUNITARIOS DE DESARROLLO	Genealogías de los Procesos Sociohistóricos	Literatura
2				Matemática	Lenguas Otras
3	INFORMÁTICA ORIENTADA	EDUCACIÓN POPULAR			
4					
5	ESTUDIOS SOCIALES Y CULTURALES	SOCIOLOGÍA ORIENTADA	PROBLEMÁTICAS E INTERVENCIÓN COMUNITARIA	Lengua	Lengua
6	EPA PROYECTOS SOCIOCOMUNITARIOS DE DESARROLLO /PROBLEMÁTICAS E INTERVENCIÓN COMUNITARIA	EPA ESTUDIOS SOCIALES Y CULTURALES/SOCIOLOGÍA ORIENTADA			

ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



Áreas	Asignaturas	Horas frente a Estudiantes Individuales	Horas frente a Estudiantes Dupla (EPA)	Horas Articulación	TOTAL HS DOCENTE
Formación Especial	INFORMÁTICA ORIENTADA	2	-	1	3
	SOCIOLOGÍA ORIENTADA	1	1	1	3
	SOCIEDAD, POLÍTICA Y SUBJETIVIDADES	2	-	1	3
	FILOSOFÍA POLÍTICA	2	-	1	3
	ESTUDIOS SOCIALES Y CULTURALES	1	1	1	3
	EDUCACIÓN POPULAR	2	-	1	3
	PROYECTOS SOCIOCOMUNITARIOS DE DESARROLLO	4	1	1	6
	PROBLEMÁTICAS E INTERVENCIÓN COMUNITARIA	2	1	1	4
	TOTAL	16	4	8	28
Formación General					
Matemática	Matemática	2	-	1	3
	Lengua	2	-	1	3
Lenguajes y Producción Cultural	Literatura	2	-	1	3
	Lenguas Otras	2	-	1	3
Ciencias Sociales, Políticas y Económicas	Genealogías de los Procesos Sociohistóricos	2	-	1	3
TOTAL		10	0	5	15
TOTAL FG + FE		26	4	13	43

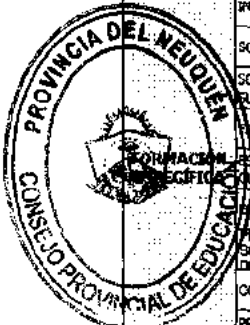
• 4° Año

EPJA - Bachiller en Ciencias Sociales - 4° Año - Trayectoria de 4 Años					
HS	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1	FILOSOFÍA POLÍTICA	SOCIEDAD, POLÍTICA Y SUBJETIVIDADES	PROYECTOS SOCIOCOMUNITARIOS DE DESARROLLO	SOCIOLOGÍA ORIENTADA	Literatura
2				ESTUDIOS SOCIALES Y CULTURALES	
3	INFORMÁTICA ORIENTADA	EPA ESTUDIOS SOCIALES Y CULTURALES / SOCIOLOGÍA ORIENTADA	COMUNICACIÓN Y CULTURA	Genealogías de los Procesos Sociohistóricos	Lenguas Otras
4					
5	EPA PROYECTOS SOCIOCOMUNITARIOS DE DESARROLLO/PROBLEMÁTICAS E INTERVENCIÓN COMUNITARIA	EDUCACIÓN POPULAR	PROBLEMÁTICAS E INTERVENCIÓN COMUNITARIA	Matemática	Lengua
6					

ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Áreas	Asignaturas	Horas frente a Estudiantes Individuales	Horas frente a Estudiantes Dupla (EPA)	Horas Articulación	TOTAL HS DOCENTE
	INFORMÁTICA ORIENTADA	2	-	1	3
	SOCIOLOGÍA ORIENTADA	1	2	1	4
	SOCIEDAD, POLÍTICA Y SUBJETIVIDADES	2	-	1	3
	FILOSOFÍA POLÍTICA	2	-	1	3
	ESTUDIOS SOCIALES Y CULTURALES	1	2	1	4
	EDUCACIÓN POPULAR	2	-	1	3
	PROYECTOS SOCIOCOMUNITARIOS DE DESARROLLO	2	2	1	5
	COMUNICACIÓN Y CULTURA	2	-	1	3
	PROBLEMÁTICAS E INTERVENCIÓN COMUNITARIA	2	2	1	5
	TOTAL	16	6	9	33
Formación General					
Matemática	Matemática	2	-	1	3
	Lengua	2	-	1	3
Lenguajes y Producción Cultural	Literatura	2	-	1	3
	Lenguas Otras	2	-	1	3
Ciencias Sociales, Políticas y Económicas	Genealogías de los Procesos Socioculturales	2	-	1	3
	TOTAL	10	0	5	15
TOTAL FG + FE		26	6	14	48

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera, F y Alcántara, V (comp.) (2011). De la Economía ambiental a la economía ecológica. Barcelona. España. Ed. ICARIA.
- Agra Romero, M. X. (2007). Ciudadanía, Feminismo y Globalización. Recuperado en: <https://www.labrys.net.br/labrys10/espanha/agra.htm>.
- Alemán, J. (2016). Horizontes neoliberales en la subjetividad. Buenos Aires. Argentina. Grama.
- Alonso, g., Zurbriggen, R., Herczeg, G. y Lorenzi (2007). Las grietas, entre el conocimiento y la ignorancia: apuntes para la problematización de la 'normalidad' en las escuelas" presentado en las I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa. Mendoza. Argentina.
- Blosch, E. (1995). The Principle of hope. Cambridge. Inglaterra. MIT Press.
- Cruz Vélez, D. (1970). Filosofía sin supuestos. De Husserl a Heidegger. Buenos Aires, Sudamericana.
- Dussel, E. (2014). 16 Tesis de Economía Política. Interpretación filosófica. México, Siglo XXI.
- Fernández, A. (2013). Jóvenes de vidas grises. Psicoanálisis y Biopolíticas. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Foucault, M. (1999). El cuidado de la verdad. En Estética, ética y hermenéutica Barcelona. España. Paidós.
- Foucault, M. (2010). Las palabras y las cosas. Villa Ballester. Argentina. Siglo veintiuno editores.
- Foucault, M. (2006) "Seguridad, territorio, población". Fondo de cultura económica, Buenos Aires. Argentina
- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. Recuperado en <http://www.revistatabularasa.org/numero-19/02grosfoguel.pdf>.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
 Directora Provincial de
 Despacho y Mesa de Entradas
 CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Grosfoguel, R. Descolonizando los paradigmas de la economía política: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. P. 2. Recuperado en <https://es.scribd.com/document/347359249/Transmodernidad-Pensamiento-Fronterizo-y-Colonialidad-Global>

Guattari, F. (1980). Mil mesetas. Editorial Pre-textos. Barcelona. España.

Guattari, F.- Rolsnik, S. Micropolítica (Cartografías del deseo). Buenos Aires, Tinta Limón.

Hobsbawm, E. J. (2006). Los orígenes orientales de la civilización occidental. Barcelona. España. Ed. Crítica.

Levinson, I. (2004). Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez. Buenos Aires, Paidós.

Portos, Boaventura de Sousa (2009). Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social. México DF. México. Clacso.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

Castro Gómez, S. (2007). Decolonizar la Universidad. La hibrys del punto cero y el diálogo de saberes. En Castro Gómez, S. Y Ramón Grosfoguel (2007). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogota. Colombia. Siglo del Hombre Editores. Recuperado en: <http://www.ceapedi.com.ar/imágenes/biblioteca/libros/147.pdf>.

Lander, E. (Compilador). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Clacso, Buenos Aires, 2005.

Mignolo, W. (Compilador). Capitalismo y geopolítica del conocimiento. Ed. Del Signo, Buenos Aires, 2014.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

Resolución N° 1463/2018. Diseño Curricular Jurisdiccional. Nivel Secundario. Ciclo Básico Común y Enlace Interciclo. Neuquén. Argentina: Consejo Provincial de Educación.



ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

FUNDAMENTACIÓN

TODA EDUCACIÓN ES SEXUAL

Pensar un espacio curricular específico para dar cumplimiento a una Ley (26.150) es de por sí un avance. Esta garantiza en su artículo primero el derecho del estudiantado a recibir Educación Sexual Integral (ESI) en todas las escuelas públicas del país (de gestión estatal o privada) cualquiera sea su modalidad y niveles, laica o confesional, al tiempo que establece que todas las docentes y todos los docentes tienen el derecho y la obligación de brindarla.

Un primer paso en la concreción de ese derecho es aproximarnos a una definición político-epistémica de la sexualidad que la historicice, que la problematice. Al respecto, la definición de sexualidad de la Organización Mundial de la Salud (OMS) presente en la Ley Nacional 26.150 señala que "Es un aspecto central del ser humano, presente a lo largo de su vida. Abarca al sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. Se vivencia y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales".

Es este un piso epistémico desde el cual pensar a la sexualidad ya no en singular sino en plural, esto es, empezar a hablar de sexualidades permeadas por el género, la clase, el color, entre otras condiciones. Sexualidades que echan a andar una serie de ideas e imágenes que son profundamente históricas, situadas y construidas en el registro de la subjetividad social.

Pensar cómo se conforman esas subjetividades, justamente, ponerlas en cuestión y pensar nuevas, es parte de la tarea del espacio curricular ESI.

Y en el marco de este diseño curricular pensamos la ley de Educación Sexual Integral como parte de los avances normativos desde los cuales desarrollar una educación emancipatoria.

Mientras la ley de Educación Sexual Integral nos invita a emprender nuevos desafíos en nuestra práctica educativa, este diseño curricular nos desafía a interseccionarla por el marco emancipatorio, decolonial y crítico.⁴⁵

Después de haber desarrollado los sentidos político-culturales de la ESI en el Ciclo Básico Común, creemos necesaria una profundización de los abordajes de la ley para desarrollar una propuesta que permita al estudiantado de la escuela secundaria de Neuquén, no sólo conocer las problemáticas planteadas por la ESI, sino también hacer de ella un espacio de conocimiento, problematización y construcción de nuevos sentidos. Todo esto pensando que las sexualidades son una construcción cultural e histórica y, por ello, objeto de luchas y resistencias dentro de un sistema mundo patriarcal, capitalista, moderno y colonial. Trabajar esa construcción, conocer quiénes han sido parte y quiénes excluidos, cuáles son los mecanismos de legitimación de las sexualidades, será parte de este espacio pedagógico, tanto en el trabajo con estudiantes como en la relación inter-área con docentes.

Abordarla desde un pensamiento emancipatorio y decolonial nos permite hacer visibles las estructuras socio-culturales que configuraron las sexualidades, y también en un diálogo sur-sur, conocer las sexualidades otras, invisibilizadas, algunas extinguidas y otras en resistencia por sostenerse y sobrevivir.

De este modo, la ESI se plantea como el espacio donde cruzar, poner en tensión, discutir y producir sentidos otros sobre las sexualidades en vínculo con el sistema mundo en el que nos situamos. Pensaremos para incomodarnos, des-acomodarnos y problematizar todo, desde la incomodidad dada por este desafío en nuestra práctica.

⁴⁵ Marco Socio Político Pedagógico del Diseño Curricular, (Resolución N° 1463/2018).

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Este espacio curricular llamado ESI nos invita a formarnos o des-formarnos.
Nos invitamos a una educación de la que no salgamos indiferentes.



PROPÓSITOS

- Propiciar espacios de reflexión y deconstrucción de las sexualidades y el poder.
- Habilitar espacios de reflexión, debate y apropiación en torno a las sexualidades atravesadas por los derechos humanos y su ejercicio.
- Problematicar los sentidos de la ESI para hacer de ellos insumos de conocimientos y saberes.
- Historizar los cinco ejes de la ESI para construir, desde el marco político pedagógico emancipatorio, decolonial y crítico, una mirada propia de ellos:
 1. Cuidado del cuerpo y la salud.
 2. Respeto por la diversidad.
 3. Valorar la efectividad.
 4. Ejercicio de derechos.
 5. Incorporación de la perspectiva de género.
- Proponer nuevos abordajes de los ejes de la ESI desde metodologías de diferentes disciplinas (arte, etnografías, juego, literatura, etc.) para complejizar las experiencias del estudiantado.

EJES ESI

1. CUIDADO DEL CUERPO Y LA SALUD

¿De qué hablamos cuando hablamos de cuerpo o cuerpos?

Pensando en el enunciado que abre el pensamiento moderno occidental "Pienso, luego existo" (Descartes, 1975(1637)) podemos ver cómo la construcción de subjetividades no sólo deja de lado, sino que desconfió de la corporalidad y de lo que la sensibilidad nos proporciona como información. La realidad la percibimos con los sentidos, pero las "verdades" o construcciones subjetivas son preferentemente racionales.

La modernidad occidental, a través de las instituciones creadas (fábrica, escuela, cárcel, hospital, entre otras) escindió al cuerpo del pensamiento o racionalidad, no así del conocimiento y el poder. Podemos pensar, como ejemplo, la estructura edilicia basada en el panóptico de Bentham⁴⁶, que permite vigilar y controlar desde el centro del edificio todo lo que en él suceda, y así proporcionar conocimientos de quienes los habitan. Esta estructura edilicia es la que prima en todas las instituciones estatales antes nombradas. La modernidad se materializó en instituciones, edificios y, muy especialmente, en los cuerpos.

En la observación de los comportamientos físicos como fenómenos y como objeto de estudio, las ciencias elaboran su método y saber, por un lado, pero también todo lo que el Estado construye como disciplina será puesto e impuesto sobre los cuerpos.

Si retomamos la definición de Foucault del Cuerpo Dócil⁴⁷ para el proceso en la construcción de los Estados Nacionales, podemos decir que los cuerpos de esos Estados también fueron contruidos, cuerpos dóciles, manipulables y donde no estuvo exenta la racialización para catalogar, clasificar y pensar una ciudadanía monocultural.

⁴⁶ Jeremías Bentham (Houndsditch, 1748 - Londres, 1832) pensador utilitarista.

⁴⁷ Ha habido en el curso de la edad clásica un descubrimiento del cuerpo como objeto y blanco de poder. Cuerpo que se manipula, que se da forma, que se educa, que obedece. El gran libro del Hombre-máquina ha sido escrito en dos registros:

- el anatómo-metafísico, del que Descartes había compuesto las primeras páginas, y que médicos y filósofos continuaron (óptica médica y filosófica). Se trata aquí de funcionamiento y explicación; de un cuerpo analizable.
- el técnico-político, que estuvo constituido por reglamentos (militares, escolares, hospitalarios) y por procedimientos empíricos y reflexivos. Se trata aquí de sumisión y utilización; de un cuerpo manipulable.

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Ejemplo de esto es el disciplinamiento de cuerpos en la escuela y el ejército bajo concepciones por las cuales la fisonomía determinaba el carácter (la clasificación lombrosiana⁴⁸ de rostros, visión que aún podemos rastrear como vigente).

La salud no queda fuera de ese modelo de disciplinamiento de los cuerpos, y nuevamente el aporte de Foucault resulta importante cuando nos cuenta el caso de Alexina B.⁴⁹ caso que muestra hasta donde se puede estigmatizar las corporalidades disidentes en el afán de catalogar con un modelo médico que responde a la lógica de una ciencia racista, heterocisnormativa y violenta. Este caso muestra cómo la idea de salud hegemónica es capaz de castigar un cuerpo hasta la muerte (tanto matándolo como dejándolo morir).

Este modelo de salud científico occidental también irrumpió en nuestros territorios, pensando los cuerpos, justamente, como territorios, en tanto objeto y escenario de disputas y colonización. Podemos citar al respecto, la campaña de esterilización forzosa y secreta de comunidades campesinas de Bolivia en la década del 60 por parte de fuerzas "de paz" norteamericanas, (reflejado en la película Yawar Mallku (Sangre de cóndor).⁵⁰

A través de estos casos, podemos pensar la modernidad capitalista en términos de colonialidad y poder donde la raza se instituye como categoría central de la misma y sobre la que se clasifica los cuerpos (Quijano, 2014).

En esta construcción moderna, eurocéntrica y heterocisnormada de los cuerpos, la escuela se ha constituido como un lugar de producción de subjetividades. Desde la sanción de la Ley Nacional N° 1.420 se buscó universalizar-homogeneizar ese modelo corpóreo nacional.

La política en los cuerpos genera modelos, estereotipos y prejuicios. Esta corpopolítica⁵¹ del sistema-mundo patriarcal, capitalista y moderno colonial⁵² va creando, construyendo, dando forma a cuerpos que clasificará como peligrosos, enfermos, anormales y serán perseguidos y controlados por lógicas de salud, educación, seguridad entre otras herramientas disciplinadoras lo largo de la historia.

En las últimas décadas del siglo XX y principios del presente, los feminismos han teorizado y problematizado directamente esta corpopolítica y no sólo denunciando, sino también, generando nuevas categorías para nombrar los cuerpos invisibilizados y estigmatizados. Ejemplo de este proceso es la teoría Queer y en ella una pedagogía Queer que propone una visión indeterminada de las corporalidades y las sexualidades.

Al respecto, Paul Preciado nos aporta una definición de cuerpo,

El cuerpo es un texto socialmente construido, un archivo orgánico de la historia de la humanidad como historia de la reproducción sexual, en la que ciertos códigos se naturalizan, otros quedan elípticos y otros son sistemáticamente eliminados o tachados. (Preciado, 2002, p. 23).

Desnaturalizar el cuerpo parece ser el desafío. Entender que éste se construye, desandar esa construcción, criticarla y proponer otras miradas y otras corporalidades es la tarea pedagógica.

En este buscar entre los márgenes respuestas a las preguntas por los cuerpos invisibilizados o estigmatizados, aparecen activismos que nos muestran cómo impacta

48 Cesare Lombroso (Verona, 1836 - Turín, 1909) Criminólogo italiano. Postuló una clasificación de rostros y según su forma el carácter y propensión a la delincuencia.

49 Basado en las memorias de una persona hermafrodita en la Francia de fines del siglo XIX que, sometida a confesiones por parte de curas y médicos, terminó suicidándose. En 1978, Michel Foucault edita "Herculine Barbin llamada Alexina B." dando a conocer este testimonio.

50 Sangre de cóndor ("Yawar Mallku") Año: 1969. Director: Jorge Sanjinés

51 Con esta categoría hacemos referencia a la concepción del cuerpo como territorio sociohistórico de construcción y disputa de signos, huellas, marcas. La corpopolítica es una categoría desarrollada desde las Epistemologías del Sur por autores como Ansaldua, Grosfogel, entre otros.

52 Son los sustantivos que el Giro Decolonial le otorga a la organización del planeta a partir de la conquista de África y Abya Yala por parte del capital mercantil europeo.

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

la corpo-política. Entre ellos, el Activismo gordx es un activismo joven, de jóvenes que buscan mostrar esa disidencia y enfrentar a esa mirada normada. Enfrentan la idea de cuerpo saludable, deseable, bello, etc. Desafían los estereotipos con sus cuerpos gordos y, de este modo, interpelan la mirada.

Partir de dejarnos interpelar por el propio cuerpo, tanto personal como colectivamente. Preguntarnos cosas sobre mi cuerpo, sobre el cuerpo de las otras, y construir un cuerpo extenso, un espacio para la acción y la reflexión. Resulta fundamental hablar de nuestras propias carnes, esas carnes defectuosas, inseguras, miedosas, angustiadas. Nuestras carnes, las que sobran, las que faltan, las que duelen, las que están viejas, las que están enfermas, las que no son funcionales, las que mueren incluso.

De ahí la interdependencia de empezar a transitar. Nadie, sea cual sea la corporalidad que encarne, es realmente autosuficiente. (Contrera-Cuello, 2016, p. 56).

Así, entendiendo al cuerpo como una dimensión de nuestra identidad personal y colectiva, debemos considerar la influencia del contexto histórico, cultural, social, económico, jurídico, etc., la forma de cuidarlo y de valorarlo, las concepciones sobre el sexo y el género que prevalecen en la sociedad de la que formamos parte, la forma de cuidarlo y de valorarlo, las concepciones sobre el sexo y el género.

Este eje busca el reconocimiento del cuerpo sexuado y sus distintos cambios como parte fundante de las identidades de las personas, de manera que adquiere particular relevancia el fortalecimiento de la autonomía y la autoestima, con la finalidad de adoptar decisiones sobre la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular, que permitan vivir una sexualidad sin ningún tipo de coacción, violencia, discriminación o afección. La salud implica un completo estado de bienestar físico, psíquico y social, y no se puede reducir a la ausencia de enfermedades, al tiempo que es una cuestión colectiva e individual que incluye las condiciones de vida y de trabajo, de educación, las redes sociales y el acceso a los recursos que garantizan la vida (OMS, 2006). En este contexto, la escuela es un ámbito donde se habilita el construir conocimientos y saberes ligados a cómo es y cómo cuidar el propio cuerpo y el de las personas con las cuales interactuamos. Esto implica también, la dimensión biológica del cuerpo en interacción con las demás dimensiones –comenzando por la genitalidad–, para problematizar ideas estereotipadas sobre lo que se espera de cada uno y cada una, tensionando los saberes y mitos sobre las relaciones sexuales en la adolescencia y etapas posteriores de la vida, el período menstrual, las infecciones de transmisión sexual y los métodos anticonceptivos y comprender que la apropiación de estos conocimientos están ligados al amor, al goce y al placer.

Otro activismo, nada emergente ya que tiene muchos años, es el que lucha por la sanción de una ley de interrupción voluntaria del embarazo. Busca que se reconozca el derecho de decidir sobre el propio cuerpo a la hora de definir gestar o no. En esta lucha se visibiliza claramente cómo se ha construido desde la salud y las leyes una tutela de los cuerpos. En este sentido, en este espacio se propone brindar todos los conocimientos científicos para generar debates que tensionen las distintas miradas al respecto, en pos de ampliar derechos.

Objetivos:

- Deconstruir la conceptualización de cuerpo, hacia una definición de cuerpos sexuadxs-politicxs-diversxs-históricxs.
- Proponer el cuidado del cuerpo y la salud en tensión con la construcción de la subjetividad "cuerpo" y "salud".
- Desarrollar una educación sexual integral como espacio de conocimiento y problematización de esas lógicas que generan y disciplinan cuerpos.
- Propiciar el autoconocimiento y autocuidado del cuerpo y la salud.
- Identificar las prácticas de cuidado, de registro de los cuidados hacia la propia integridad y la de las otras y los otros.

1046
RESOLUCIÓN N°
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

- Proponer nuevas construcciones y nuevos problemas a partir de estos procesos de desnaturalización de lo dado.

2. RESPETAR LA DIVERSIDAD



Yo, reivindico mi derecho a ser un monstruo
ni varón ni mujer
ni XXI ni H2o
yo monstruo de mi deseo
carne de cada una de mis pinceladas
lienzo azul de mi cuerpo
pintora de mi andar
no quiero más títulos que cargar
no quiero más cargos ni casilleros adonde encajar
ni el nombre justo que me reserve ninguna Ciencia
Susy Shock

Este eje asume que las personas que habitamos las escuelas somos diferentes según nuestras provisorias y siempre en construcción múltiples identidades: políticas, ideológicas, religiosas, rango etéreo, orientación sexual, identidad de género, entre otras y nos invita a problematizar las desigualdades en términos de jerarquización de esas diferencias. Si bien en este eje se contemplan las diversidades existentes, se hace foco en la diversidad sexual refiriendo específicamente a las orientaciones sexuales, diversidades corporales (intersexualidad) e identidades de géneros.

A continuación, vamos a leer a activistas travestis que están produciendo teorías otras sobre la diversidad y que por sí solas problematizan la idea de normalidad, identidad, otredad, entre otras. Producen quiebres de sentido tanto en el discurso que producen como en los modos de producción, no se han privado de cantar, escribir poesía, editar libros, estar en los juzgados, en los medios de comunicación, en la calle y siempre juntas.

A partir de la producción de la Teoría Trans Latinoamericana, se abre e inaugura una nueva mirada, que no es que no existiera, pero hoy tiene producción y voz propia. Por todo esto la diversidad debe ser abordado desde estas miradas, desde estas teóricas que, empapadas de la experiencia y formación colectiva, están situando la discusión sobre diversidad en un ámbito más rico para el análisis que solo la catalogación y clasificación de las diversidades.

Aquí no se piensa sólo la identidad de género, y es a partir de esa construcción y desnaturalización, que se pueden pensar otros problemas y producir otros sentidos y subjetividades otras,

La humanidad está hasta hoy entendida como la realidad sistémica heterocentrada hombre-mujer, de cuyo entender binario venimos teniendo resultados tales como que, desde que enunciaron la ley primera "No matarás", la muerte ha venido siendo el negocio más productivo del sistema en lo macro: civilizaciones heterosexuales contra civilizaciones heterosexuales. y en lo micro, familias y hogares heterosexuales violentando, expulsando y hasta matando por acción y omisión a sus infancias. Entonces, desde la Teoría Trans Latinoamericana afirmamos que "No queremos ser más esta humanidad" (Susy Shock), y al decirlo intentamos salirnos del par simétrico: "No soy hombre, no soy mujer, hoy voy siendo travesti". Este gerundio explica mi sólo por hoy pero no lo cierra. Iré viendo si desde mi compromiso y amor responsable me salgo de esa fotografía otra, ajena y opresiva, para desde mi lugar y tiempo hacer una crítica con todos aquellos registros que poseo, desde los que puedo

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

confrontar cualquier teoría para situacionalmente ratificar o rectificar cualquier constructo teórico, todo saber. (Wayar, 2018).

Respuesta de Lara Bertolini al ser entrevistada sobre el fallo que permitió que su documento la identifique como "feminidad travesti",



Sin dudas. Durante el invierno de 2018, se dictamina la sentencia favorable por el travesticidio de Diana como crimen de odio agravado por su identidad de género, en donde en todo el fallo se traduce que la identidad de Diana era Travesti. Cuando sale el fallo y se entiende que el crimen de Diana fue un travesticidio, entendí que tenía una herramienta legal muy poderosa para reclamar al Estado, si se le reconoció a Diana su identidad ya lamentablemente asesinada ¿por qué no reconocer mi identidad como feminidad travesti en vida? ⁵³

Querida Señorita Dolores,

Por fin después de tantísimo tiempo, tengo la posibilidad de escribirte y es maravillosa la oportunidad, ya que es un nuevo libro la excusa para hacerlo. Pero no un libro cualquiera, sino un libro pensado desde las crianzas, palabra que adopté como propia ni bien la conocí en Brasil hace unos años, porque al pensarla como una acción también nos incluye. Ahí, en esa palabra tan bella, los niños y las niñas son también devenir, son proceso, son un camino de abrazo cuidadoso, junto al juego y al pan y sobre todo junto a otrxs... ¿Y porque te lo cuento a vos? Porque fuiste mi primera maestra de la primaria, en 1° y 2° grado de la Escuela 28 de Villa León, Ituzaingó, en la década del 70. Y yo que necesito tanto hablar del privilegio de tener la mamá y el papá que tuve, que no solo nunca dejaron de abrazarse en todas las decisiones y caminos que fui eligiendo, sino que amaron esas decisiones y esos caminos, yo que lxs nombró cada vez que me pongo a discutirle a este mundo sus paternidades y maternidades mezquinas y esas familias que tiran pibes y pibas a la calle, a la guerra, al abandono, a la violencia, a la indiferencia, etcetera, etcetera... que tantxs, de lxs nuestrxs pueden dar cuenta, porque han sido muchxs de esxs niños y niñas desabrazados por correrse del molde, del mandato... yo también necesito nombrarte, querida Seño, porque vos, que eras abuela y pecosa y toda colorada y bien bajita y usabas anteojos como los que a mí me tocó usar en esos mismos años, también nos marcaste de una manera definitiva, como cuando llamaste a nuestrxs padres y madres a una reunión y les dijiste que no nos ibas a enseñar solo lo que la currícula te exigía hacer, porque si lo hacías, nos íbamos "a secar", así dijiste. Y entonces nos propusiste que tuviéramos "otro cuaderno" en el que aprender otras cosas. Con tal firmeza, esxs niñitos y niñitas que éramos lo escondíamos con tal rapidez y disimulo, y poníamos en su lugar el "cuaderno oficial" cada vez que alguien ajeno al nido de nuestra aula aparecía, porque nadie debía saberlo, nadie debía encontrarlo y entonces nos enseñaste a defendernos también de ese posible censor a nuestra aventura.

Muchos años después, le pregunté a ex compañerxs que era lo que hacíamos en ese "otro cuaderno" y nadie se acordaba con precisión. Solo sé que, gracias a vos, sé, y sabemos muchxs, que existe siempre otro cuaderno en donde escribir...

Por eso te quiero agradecer, "yo, primer hijo de la madre que después fui..." te lo agradezco porque también te tuve para poder desplegar las alas...

Donde quiera que estés, siempre va mi abrazo.

Susy Shock.

53 Entrevista a Lara Bertolini recuperada de: www.pagina12.com.ar/179078-soy-lo-que-soy

OBJETIVOS



- Propiciar que voces otras nombren y se nombren, que formatos otros de textos irruman en estos espacios que son, de por sí, modos de pensar la diversidad, encarnarla, corporizarla y apalabrar, no como acto de dádiva, sino como acto político pedagógico.
- Construir prácticas de respeto y valoración por lo diferente y propiciar el análisis y la problematización de las desigualdades como procesos sociohistóricos de jerarquización de las diversidades.
- Conocer los movimientos y activismos que con sus luchas consiguen la ampliación de derechos en términos jurídicos anti-discriminatorios.
- Ampliar la diversidad, sin quedar circunscripta la diversidad al género, las identidades, sexualidades, etc., sino abrirla a más sentidos y subjetividades, corporalidades y territorios.

3. VALORAR LA AFECTIVIDAD

Si seguimos con la línea de romper con la noción de ese cuerpo separado de la mente inaugurado por Descartes y su "cogito, ergo sum" (pienso, luego existo) y el pensamiento moderno y colonial, podemos decir que los afectos, las emociones y la sensibilidad se manifiestan corporalmente. Y que los discursos y mandatos sociales influyen en las elecciones que hacemos y en las maneras de vincularnos con otras personas. En este sentido, este eje nos invita a desarrollar la solidaridad, la escucha, la toma de decisiones y el respeto, nociones sobre lo público y lo privado, a poner en palabras lo que nos pasa por el cuerpo, pero también a registrar y respetar las necesidades y deseos de las/los otros, de manera de no vulnerar los derechos de otras personas -abuso, violencia de género y sexual-. Asimismo, el poner en diálogo los conflictos o tensiones presentes en las relaciones interpersonales no implica anularlos, sino que habilita el poder abordarlos, ya sea para llegar a acuerdos o para explicitar desacuerdos, desde el diálogo y sin la utilización de las violencias, y en caso que se produjeran que no haya silencio pedagógico.

Si hacemos la historización de lo emocional, podemos traer a cuento la implantación del modelo patriarcal donde lo emocional está ligado a lo femenino y lo racional a lo masculino. El mundo privado y el público en esa misma distinción binaria. Pero ésta connotación femenina de lo sensible va de la mano de la idea de aquello que debe ser controlado, tanto el mundo afectivo como a sus portadoras, los cuerpos femeninos. Como bien lo plantea "Calibán y la bruja" (Federici, 2004), el desarrollo capitalista se da sobre la apropiación del cuerpo femenino y la reproducción como forma de dominación y por lo tanto objeto de control.

Ese control no fue sólo sobre la fuerza de trabajo, hubo una construcción cultural que posibilitó el desarrollo de todo lo que hoy conocemos como ciencia, la racionalidad, siempre en masculino.

Ese saber, en tanto construcción histórica eurocéntrica, proviene de ese desarrollo. El saber del cuerpo, las emociones, los afectos, no son tomados como saberes legítimos. Son fluctuantes, inseguros, no observables objetivamente, como pretende el desarrollo científico positivista.

Lo que se aprehende mediante el cuerpo no es un saber legítimo, según las normas de la ciencia moderna positivista y mucha de la aún vigente,

Las emociones son intencionales en el sentido de que tratan "acerca de algo": involucran una dirección u orientación hacia un objeto (Pankum) (...) involucran una postura ante el mundo, o una manera de aprehenderlo (Ahmed, 2004, p. 28).

Para Ahmed las emociones son modos de aprehender el mundo, también son construidas a partir de la realidad, son relacionales y circulan. Las emociones son parte del conocimiento, el cuerpo conoce completamente.

ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN Nº 1046
EXPEDIENTE Nº 5225-000839/10 Alc. 6/16



Considerar que las emociones son mediadas y no inmediatas nos recuerda que el conocimiento no puede separarse del mundo corporal de los sentimientos y las sensaciones; el conocimiento está ligado a lo que nos hace sudar, estremecernos, temblar, todos estos sentimientos que se sienten, de manera crucial, en la superficie del cuerpo, la superficie de la piel con la que tocamos y nos toca el mundo (Ahmed, 2004, p. 260).

Si comprendemos un "cuerpo mente" que rompa la división cartesiana, si visualizamos la construcción político ideológica colonial y patriarcal sobre la cual la emoción debe ser controlada y ella enmarcada en la feminidad, podemos preguntarnos cuánto de ello es parte de la educación, de la escuela.

¿Cuánto de ese pensamiento aparece cuando las emociones y los afectos forman parte de las escuelas?

¿Cuánto de lo sensible no es tenido en cuenta?

Cuando algo no funciona en el aula, cuando no podemos dar una clase, cuando nos equivocamos, cuando hay un evento extra escolar que moviliza la escuela. ¿Qué cambiaría si eso también fuera insumo para conocer?

OBJETIVOS

- Generar las condiciones para la expresión de los distintos puntos de vista respetando las diferencias.
- Reflexionar en torno al conflicto como parte de la complejidad del aula, de las relaciones que en ella se establecen. El choque de visiones del mundo, de las experiencias e identidades.
- Conocer y expresar, ser cuerpos completos en el aula, ser afectados, tomando los afectos como parte de los saberes que juegan en el espacio escolar. Problematicarlos, historizarlos, usarlos como insumos, puntos de partida, no negarlos, que no haya silencio pedagógico.

4. EJERCICIO DE DERECHOS

En el marco del diseño curricular podemos tomar la perspectiva de derechos humanos (Resolución Nº 1463/2018) que nos invita a poder pensar las injusticias y sus desigualdades y también ser capaces de imaginar nuevos derechos, a sumar y reelaborar los ya existentes. Teniendo en cuenta que los derechos son conquistas de los pueblos.

Dentro del desarrollo curricular en ESI, se propone pensar ciudadanías plurinacionales y pluriculturales que ejerzan esos derechos y comprendan el marco socio histórico en el que éstos se producen, no como "lo dado" sino como parte de un proceso más amplio que requiere compromiso en su defensa y producción.

Dentro del paradigma de los derechos humanos, podemos mencionar la Convención de los Derechos del Niño de 1989, que produjo un quiebre en la forma de concebir las infancias y adolescencias, ya que hasta el momento el paradigma reinante había sido el tutelar por el cual las niñas y los niños eran propiedad de las personas adultas, y con dicha convención se establece un sistema de protección integral por el cual pasan a ser sujetos de derecho, pudiendo tomar algunas decisiones respecto a su vida (autonomía progresiva) y participar activamente de los procesos que les afectan directamente. Asimismo, se considera al Estado y las personas adultas dentro de la escuela como garantes de sus derechos. En nuestro país esta convención se tradujo en las Leyes provincial 2.302 y nacional 26.061, donde se plantea el interés superior de niños, niñas y adolescentes, principio por el cual frente a una tensión entre derechos, el que prevalece es el del niño, niña o adolescente por sobre el de la persona adulta; por ejemplo, cuando alguna persona adulta de la familia concurre a la escuela a plantear que no quiere que a su hija o hijo se le enseñe ESI, el derecho que prima es el del niño, niña o adolescente a recibir ESI.


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN Nº 1046
EXPEDIENTE Nº 5225-000839/10 Alc. 6/16



Dicho Programa nace para materializar dentro de las escuelas lo que plantean distintas leyes nacionales de ampliación de derechos sociales: de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (25.673), de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño (23.849), de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (23.179), y de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (26.061). Con la Resolución del Consejo Federal de Educación Nº 340 se incorporaron las leyes que sancionaron luego de la 26.150: Ley de Educación Nacional (26.206), Ley de Matrimonio Igualitario (26.618), Ley de Identidad de Género (26.743), Ley Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género (27.234), Plan de reducción del Embarazo no Intencional en la Adolescencia (ENIA). En este contexto, la ESI plantea que las educandas y los educandos tienen el derecho a recibir información científicamente validada, a vivir sin violencia y sin discriminación por identidad de género ni orientación sexual, a decir "no" frente a situaciones que puedan ponerles en situaciones de vulnerabilidad.

En el proceso que llevó a la sanción de la ley de identidad de género (Ley Nacional Nº26.743) sancionada en el año 2012 hubo una participación del movimiento LGBTI+, sobre todo la comunidad trans y travesti. Si bien la ley reconoce el derecho a nombrar y ser nombrado/nombrada con la identidad autopercebida y el trato digno, logros abismales a lo que se contaba hasta ese momento, la ley reconoce identidades binarias y el colectivo trans y travesti está hoy luchando por poder registrar esa identidad. Poder ser "nombrades" y "registrades"⁵⁴ con identidades no binarias.⁵⁵ En las escuelas de la Provincia del Neuquén se cuenta con la Resolución Nº 1.320 del Consejo Provincial de Educación sancionada en el año 2018, que aprueba el protocolo para el registro del cambio de las personas que están atravesando o atravesaron algún cambio de identidad.

Los avatares de las leyes no son el correlato de la vivencia de las personas y por esto es necesario educar en derechos humanos para que el horizonte de derechos se vaya ampliando en función de los cambios socioculturales y en tanto herramienta para combatir desigualdades estructurales.

OBJETIVOS

- Promover las condiciones institucionales para el conocimiento y ejercicio de los derechos humanos y las leyes en las cuales se sustentan, particularmente las referidas a la sexualidad.
- Generar espacios de conocimiento y reconocimientos como sujetos de derechos.
- Conocer los procesos de producción de derechos.
- Propiciar la reflexión sobre los procesos de luchas y resistencias sociales, culturales, territoriales y situarse en ellos.

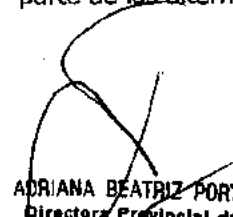
5. RECONOCER LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

En las instituciones escolares se educa por y para: "por" la necesidad de reconocimiento de todas las subjetividades que transitan las escuelas en todas sus modalidades; y "para" estimular e interpelar sujetos que vez se interpelen a sí mismos y adquieran herramientas que le permitan desnaturalizar realidades que se presentan como dadas, comprenderse a sí

54 Poder nombrar con la letra "e" es parte de la batalla, el lenguaje inclusivo busca poder visibilizar identidades otras, no binarias. Este es otro ejemplo de la lucha por conquistar derechos. En la medida que el lenguaje inclusivo sea reconocido se podrán nombrar esas identidades hoy invisibilizadas.

55 Hombre trans, feminidad travesti, o ninguna marca como se logró en Mendoza en el año 2018 y el fallo a favor de Lara Bertolini como feminidad travesti. Todavía son búsquedas de precedentes judiciales, parte de las alternativas de lucha en la conquista de derechos.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



mismos y problematizar en la convicción de que podemos transformar y transformarnos. (Resolución N° 1463/2018, p. 79).

La perspectiva de género es el enfoque que mejor ha expresado la necesidad de una educación sexual con la categoría de integral, ya que aporta una mirada amplia de la sexualidad como construcción de las subjetividades.

Los enfoques que históricamente han abordado la educación sexual han sido parciales, por caso, la educación sexual vinculada con la anatomía, los cambios de cuerpo y la prevención de enfermedades de transmisión sexual o la anticoncepción; este enfoque biologicista y médico se impuso durante mucho tiempo en las escuelas, ya sea en las clases de biología o educación para la salud o con consultorías de profesionales de la salud avalado y solicitado por las mismas docentes y los mismos docentes.

Desde esta perspectiva, la de género, podemos recorrer todo lo ya escrito que se enmarca en ella.

La perspectiva nos plantea un sistema cultural y político como es el Patriarcado que organiza las desigualdades. La forma de pensar las desigualdades dentro de un sistema patriarcal ordena la mirada y visibiliza lo que se ha construido como hegemonía sobre la vida más cotidiana, la política, las leyes, la economía, los cuerpos, las identidades y claro, la educación. Nos permite cuestionar lo que nos aparece como dado, cerrado e inamovible,

podemos avanzar en la comprensión de la perspectiva de género, en tanto ésta implica reconocer la diferencia sexual; comprender que en las relaciones de género interviene el poder (...) y que ellas son construcciones sociales e históricas que impactan en la subjetividad de las personas y actúan en todas las instituciones y organizaciones de la sociedad. (Merchán y Fink, 2016, p. 26).

De esta manera, podemos problematizar el valor diferencial que se da a las personas por el género con el que se identifican: hay un valor social mayor para lo masculino en detrimento de lo femenino y otras identidades. En las escuelas se nos enseña a ser varones o mujeres desde expectativas estereotipadas para uno y otro género -donde irrumpen otras identidades que no se identifican con el binarismo ofrecido-, por lo que debemos mirar las propias prácticas docentes y las relaciones que establecemos con colegas y estudiantes desde esta perspectiva para apuntar a disminuir y desaparecer las desigualdades establecidas históricamente: ¿cómo nos relacionamos con nuestros colegas varones, mujeres y de otras identidades sexogenéricas? ¿esperamos los mismos aprendizajes por parte de estudiantes mujeres, varones y con otras identidades? ¿habilitamos la palabra de igual manera a estudiantes independiente del género con que se identifiquen? ¿cómo es la utilización de los espacios escolares (patios, pasillos, bibliotecas), por parte de los distintos géneros?

Asimismo, ese valor diferencial asignado a las personas por el género al que pertenecemos, se desarrolla en un marco de violencia hacia las mujeres y otras identidades sexogenéricas, que se reproduce a partir de los roles esperados para cada género y en algunos casos se traduce en otros tipos de violencia, ya sea en el marco de una relación de pareja -violencias de género- como en expresiones de odio -ataques, hostigamientos, abusos, femicidios, travesticidios, violaciones correctivas, entre otras. En este sentido, la escuela debe ser el ámbito donde estas desigualdades puedan ser revisadas, problematizadas, desandadas.

OBJETIVOS

Visibilizar y analizar críticamente esta estructura de saber-poder, nos permitirá:

- Desnaturalizar prácticas y saberes que se ponen en tensión a partir de estos abordajes de género.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

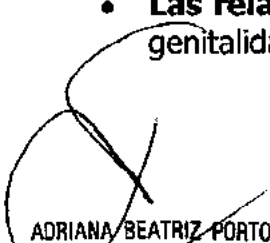


- Reconocer las asimetrías de poder entre las identidades de género como promotores de violencias.
- Conocer los movimientos y activismos que luchan para erradicar todas las violencias contra las feminidades en general y las mujeres en particular, logrando que el Estado instituya normas jurídicas al respecto.
- Propiciar formas de relaciones equitativas entre los géneros: nuevas masculinidades, nuevas feminidades, otras identidades sexogenéricas.

Conocimiento y saberes

- **El cuerpo y los cuerpos como construcciones históricas:** Abordar la corporalidad como territorio de disputas y de construcción de subjetividades, desde la lógica hegemónica. Conocer las resistencias a los modelos impuestos. Los cuerpos en los medios de difusión y las redes sociales, el grooming.
- **La diversidad como visión que rompe la hegemonía:** Desde la producción intelectual, artístico-poética y performativa, legislativa, periodística, entre otras, conocer trayectorias de vida que discuten la "normalidad" y la idea de humanidad como construcciones de sentido y subjetividad cerradas.
- **La dimensión "cuerpo-mente" como productora de sentidos:** Reconocimiento de saberes propios de sumar la afectividad como insumo de los saberes puestos en juego en la escuela. El conflicto, su abordaje y reconocimiento. El placer y el goce como parte constitutiva de la sexualidad. El consentimiento. La distribución del deseo.
- **Los procesos de producción de derechos como desarrollos sociales significativos:** Estos procesos dan cuenta de las luchas y resistencias al orden hegemónico. Reconocer en trayectorias colectivas e individuales la construcción de ciudadanía crítica en torno a las sexualidades. Leyes nacionales y provinciales de ampliación de derechos.
- **El enfoque de género como perspectiva desnaturalizadora:** conocer los mecanismos que la cultura patriarcal ha puesto en juego para construir la estructura social que la sostiene. Reconocer en la vida cotidiana, institucional, política, etc., estas prácticas problematizándolas.
- **Las violencias:** sus espacios, redes de circulación y legitimación. Las estrategias de organización, de resistencia y resguardo colectivas. Violencias de género.
- **La palabra como productora de sentido:** la palabra como constructo cargado de significaciones sociales que entran las lógicas del saber/poder y las luchas por nombrar la experiencia. Las formas de nombrar al otro u otra. El lenguaje inclusivo. La "normalidad" objetivizada en el lenguaje.
- **La producción de mensajes propios con perspectiva de género:** La construcción colectiva de conocimientos a partir de espacios de comunicación. La palabra, la reflexión/acción atravesada por diferentes lenguajes capaces de generar escenarios políticos estratégicos para la intervención y desnaturalización de los sentidos hegemónicos sobre la construcción de un otro u otra y un nosotros/as/es inclusivo.
- **El concepto de salud y la salud como derecho:** la salud sexual y reproductiva desde el marco normativo, las distintas prácticas ancestrales y actuales del cuidado del cuerpo y la salud. El propio cuerpo como fuente de sabiduría y guía por lo que es un cuidado para cada uno o cada una en su individualidad y estos cuerpos y el cuidado en lo colectivo.
- **Las relaciones sexuales en la adolescencia y etapas posteriores:** la genitalidad, ciclos menstruales, métodos anticonceptivos y abortos,

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

prevención de ITS y de embarazos no intencionales, deseo y placer, toma de decisiones, consentimiento y respeto, diálogo, cuidados y géneros. Embarazo, adopción y fertilización asistida, maternidad y paternidad como proyectos de vida, formas de vida distintas a la maternidad y paternidad, distintas configuraciones familiares, distintas formas de vivir la adultez y la vejez, la muerte como parte de la vida.



CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

A partir de lo propuesto, la ESI en la escuela se propone como un espacio que permita abordar desde distintas metodologías la problematización de la sexualidad como construcción subjetiva.

El espacio curricular propone dinámicas que puedan dar cuenta del abordaje propuesto:

- Trabajo con etnografías de experiencias colectivas e individuales en tanto construcción y problematización de identidades. El trabajo sobre etnografías permitirá, desde el testimonio y su potencia pedagógica, conocer y relatos de vivencias cercanas y cotidianas, pero puesta bajo el análisis crítico, desnudar las estructuras patriarcales más arraigadas.
- Producción de relatos propios ya sea desde la historia oral, lenguajes artísticos o performativos, experiencias de trabajo comunitario y educación popular.
- Espacios de coordinación con las disciplinas de las otras áreas.
- Abordaje de problemáticas institucionales.

Estas dinámicas se materializan en un espacio taller que permita un desarrollo propio como la coordinación con el resto de la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahmed S, (2004). *La política cultural de las emociones*. México: UNAM.
- Anzaldúa, G. (2016) *Borderlands. La Frontera. La nueva Mestiza*. Trad. Carmen Valle. Madrid, España: Capitán Swing.
- Contreras, L. y Cuello, N. (comp.) (2016). *Cuerpos sin patrones. Resistencias desde las geografías desmesuradas de la carne*. Buenos Aires, Argentina: Madreselva.
- Federici, S. (2004). *Caliban y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*, Madrid, España: Traficantes de sueños, Recuperado en <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Caliban%20y%20la%20bruja-TdS.pdf>
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Foucault, M. y Serrano, A. (2007). *Herculine Barbin llamada Alexina B.* Madrid, España: Talasa.
- Grosfoguel, R. (2013). *Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/eolismicidios del largo siglo XVI*. Recuperado en: <http://www.revistatabularasa.org/numero-19/02grosfoguel.pdf>
- Merchán, C. y Fink, N. (comp.) (2016). *Ni una menos desde los primeros años. Educación en géneros para infancias más libres*. Buenos Aires, Argentina: Las Juanas-Chirimbote.
- Preciado, P. (2002). *Manifiesto contrasexual*, Madrid, España: Opera Prima.
- Shock S. (2018). *Crianzas. Historias para crecer en toda la diversidad*. Buenos Aires, Argentina: Muchas Nueces.
- Quijano, A. (2002). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Recuperado en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf> Ley 26.150 de Educación Sexual Integral

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

Wayar M, (2018). *Una teoría lo suficientemente buena*, Buenos Aires, Argentina: Muchas Nueces.



BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

- Alende, S.; Reybet, C. y Zurbriggen, R. (2009). *Documento Programa Provincial de Educación Sexual Integral*. Consejo Provincial de Educación. Neuquén.
- Baladrín Domingo, P. (2006). *Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación*. Junta de Andalucía. España: Consejería de Educación.
- Barrancos, D. (2009) Prólogo en Felitti, k.; Elizalde, S. y Quelrolo, G. *Género sexualidades en las tramas del saber: Revisiones y propuestas*. Buenos Aires: Ed. Libros del Zorzal.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*, Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Cabral, M. y Benzur, G. (2005). Cuando digo intersex. Un diálogo introductorio a la intersexualidad. En *Cadernos Pagu* (24), pp. 283-304.
- Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito. (s/f). *Derecho al aborto. Guía para docentes*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Comisión Internacional de Juristas (ICJ). (2007). Principios de Yogyakarta: Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género. Disponible en: <http://www.refworld.org.es/docid/48244e9f2.html>
- Connell, R. W. (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. En: *Revista Nómadas*, N° 14.
- Cuello, N. y Morgan Disalvo, L. (comp) (2018). *Críticas sexuales a la razón punitiva. Insumos para seguir imaginando una vida junxs*, Neuquén, Argentina: Ed. Precarias.
- Cuadernillo Educación Sexual Integral, contextos de privación de la libertad, CPE, 2019.
- Fernández A. M. y Siqueira Peres, W. (comp.) (2013). *La diferencia desquiciada. Género y Diversidades Sexuales*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Faur, E. (2007). Derecho de niños, niñas y adolescentes, desafío para docentes. La educación en sexualidad. En: *Revista el Monitor de la educación*, Año 5, N° 11.
- Lagarde, M. (2016). *Claves feministas para mis socias de la vida*. Buenos Aires, Argentina: Batalla de ideas.
- Lagarde, M. (2001). *Claves feministas para la autoestima de las mujeres*. España: Editorial Horas y Horas.
- Maffia, D. (comp.) (2003). *Sexualidades Migrantes. Género y transgénero*. Buenos Aires: Feminaria Editora.
- Maffia, D. (2006). *Lo que no tiene nombre*. Instituto interdisciplinario de estudio de género. Universidad de Buenos Aires.
- Marina, M. (2010). Serie Cuadernos de ESI. Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria I. Contenidos y propuestas para el aula. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Marina, M. (2011). *Revista Educación Sexual Integral: para charlar en familia*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Marina, M. (2012). Serie Cuadernos de ESI. Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria II. Contenidos y propuestas para el aula. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación de la Provincia del Neuquén. Equipo Provincial ESI. (2017). *Cuadernillo Desafíos, miradas y temores en el abordaje de la Educación Sexual Integral. Aportes a la Práctica Docente*. Neuquén.

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



- Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. *Revista Novedades Educativas* (184).
- Morgade, G. (2011). Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa. Buenos Aires: La Crujía.
- Morgade, G. (s/f). Niñas y niños en la escuela: cuerpos sexuados, derechos humanos y relaciones de género. Portal on-line "La inclusión, un espacio para pensar la inclusión y la igualdad educativa desde el Mercosur". Ministerio de Educación de la Nación.
- Navia, N. (2018). Educación Sexual Integral. Contextos de Privación de la Libertad. Ministerio de Educación del Neuquén – Equipo Provincial ESI. Neuquén.
- Shock, S. (2017). *Hojarascas*, Buenos Aires, Argentina: Muchas Nueces.
- Varela, N. (2012). *Íbamos a ser reinas: Mentiras y complicidades que sustentan la violencia contra las mujeres*. Buenos Aires: Ediciones B.
- Varela, J. (2018). *Tengo unas flores con tu nombre (guía práctica de sororidad)*, Buenos Aires: Maiten.
- Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*, Barcelona, España: Egales. Recuperado de: <http://www.caladona.org/grups/uploads/2014/02/monique-wittig-el-pensamiento-heter>

MARCO NORMATIVO NACIONAL

- Ley 23.179 (1985) Convención sobre la eliminación de toda forma de discriminación contra las mujeres.
- Ley 23.364 (1986) Prevención de trata de personas.
- Ley 23.592 (1988) Actos Discriminatorios.
- Ley 23.849 (1990) Convención de los Derechos de niños, niñas y adolescentes.
- Ley 24.417 (1994) Protección contra la Violencia Familiar.
- Ley 25.273 (2000) Creación de un sistema de inasistencias justificadas por razones de gravidez.
- Ley 25.673 (2002) Creación del programa nacional de salud sexual y procreación responsable.
- Ley 25.929 (2004) Parto Humanizado.
- Ley 26.061 (2005) Protección integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.
- Ley 26.150 (2006) Creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral.
- Ley 26.206 (2006) Ley de Educación Nacional.
- Ley 26.378 (2006) Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Ley 26.485 (2009) Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales.
- Ley 26.618 (2010) Matrimonio entre personas del mismo sexo. Modificación al código civil.
- Ley 26.743 (2012) Ley de identidad de género.
- Ley 26.842 (2012) Ley de trata de personas y asistencia a sus víctimas.
- Ley 26.862 (2013) Ley de Fertilización Asistida.
- Ley 27.234 (2015) Jornadas Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género.
- Ley 27.499 (2019) Ley Micaela de Capacitación Obligatoria en Género para todas las personas que integran los tres poderes del Estado.
- Resolución N° 1463/2018. Documento Curricular Jurisdiccional Nivel Medio. Ciclo básico y enlace pedagógico interciclo. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Decreto N° 1006/2012. Reconocimiento Igualitario para hijos e hijas. Consejo Federal de Educación.

Resolución N° 45/2008. Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Consejo Federal de Educación.

Resolución N° 155/2011. Aprobación de la modalidad Educación Especial. Consejo Federal de Educación.

Resolución N° 311/2016. Promoción de la Inclusión Escolar de estudiantes con discapacidad. Consejo Federal de Educación.

Resolución N° 322/2017. Aprobación de la Campaña Nacional: "Prevención del Embarazo no Intencional en la Adolescencia" en el marco del Programa de Educación Sexual Integral. Consejo Federal de Educación.

Resolución N° 340/2018. Aprobación e implementación de Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para Educación Sexual Integral para cada nivel educativo. Consejo Federal de Educación.

MARCO NORMATIVO PROVINCIAL

Acta de colaboración entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Salud y Desarrollo Social. (2017). Implementación de Consejerías Integrales de Salud y Educación.

Constitución Provincial. (2006). El artículo 45 incorpora la perspectiva de género e igualdad de oportunidades.

Ley 2066 (1994) Adhesión a la Ley Nacional 23.179 de la Convención para la Eliminación de Toda Forma de Discriminación Contra las Mujeres.

Ley 2222 (1997) Salud Sexual y Procreación responsable. Y modificatoria.

Ley 2302 (2003) Protección integral de la niñez y adolescencias.

Ley 2479 (2004) Alumnas embarazadas. Justificación de inasistencias.

Ley 2717 (2010) Creación de la Comisión Interinstitucional de Intervención Contra la Trata de Personas.

Ley 2785 (2011) Régimen de protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia familiar.

Ley 2786 (2011) Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres.

Ley 2901 (2014) Modifica la ley 2.635 del Programa de Prevención Escolar en el ámbito del Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

Ley 2945 (2014) Ley Orgánica de Educación.

Resolución N° 144/2007. Protocolo Sobre Maltrato Infantil. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

Resolución N° 611/2007. Ampliación del Anexo 1 de la Resolución N° 144/2007, que incorpora una planilla de indicadores de detección de situaciones de riesgo en la infancia. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

Resolución N° 1331/2015. Aprobación del Protocolo Interno de Intervención Educativa frente a la Violencia Familiar. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

Resolución N° 1256/2017. Adhesión a la Resolución CFE N° 311/2016 y a la Resolución MEyD 2.509/2017. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

Resolución N° 1058/2018. Día de las Infancias. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Resolución N° 1320/2018. Protocolo para el Registro del Cambio de Identidad. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



Prof. CRISTINA A. STORIONI
Ministra de Educación y
Presidente del
Consejo Provincial de Educación
Provincia del Neuquén

Prof. MARCELO S. JENSEN
Vocal Nivel Secundario,
Técnica y Superior
C.P.E. - Ministerio de Educación
Provincia del Neuquén

Prof. MARIA ALEJANDRA LI PRETI
Vocal Nivel Inicial y Primario
C.P.E. - Ministerio de Educación
Provincia del Neuquén

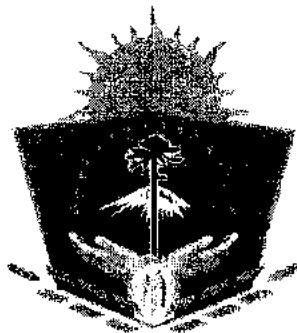
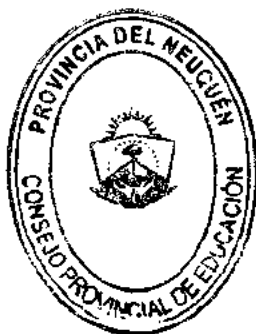
Prof. MARISABEL CRANDA
Vocal de Nivel Medio, Técnica
y Superior
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

Prof. GABRIELA MANSILLA
Vocal Rama Inicial y Primaria
Consejo Provincial de Educación

Prof. LEANDRO POLICANI
VOCAL POR LOS CONSEJOS ESCOLARES
Consejo Provincial de Educación

RESOLUCIÓN Nº 1046
EXPEDIENTE Nº 5225-000839/10 Alc. 6/16

ANEXO II



Provincia del Neuquén
Ministerio de Educación
Consejo Provincial de Educación

DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL
NIVEL SECUNDARIO
EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS

- CICLO ORIENTADO -

BACHILLER EN
COMUNICACIÓN

Agosto 2019

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

AUTORIDADES PROVINCIALES

Gobernador
Cr. Omar GUTIERREZ

Vicegobernador
Cr. Rolando Ceferino FIGUEROA

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Ministra de Educación
Prof. Cristina Adriana STORIONI



CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

Presidente
Prof. Cristina Adriana STORIONI

Vicepresidente
Prof. Gabriel D'ORAZIO

Vocales
Prof. Marisabel GRANDA
Prof. Marcelo JENSEN
Prof. Alejandra LI PRETI
Prof. Gabriela MANSILLA
Prof. Leandro POLICANI

Directora Provincial de Educación Secundaria
Lic. Ruth Alejandra FLUTSCH

Director Provincial de Educación Técnica, Formación Profesional y CERET
Prof. Oscar Alcides FRASSONE

Jefe de Supervisores
Prof. Héctor Fabián MALDONADO

Equipo Técnico de la Dirección Provincial de Educación Secundaria y de la
Dirección Provincial de Educación Técnica, Formación Profesional y CERET

Prof. Gisela BRANCHINI
Lic. Hector Osvaldo COLOS
Prof. Marcos Manuel CORTEZ
Lic. Claudio Andrés GODOY
Prof. María Marcela GUEVARA
Prof. José Ceferino GRAMAJO
Dr. Nestor Fabián MARTÍNEZ
Psp. Ruth Marisol MIERS
Ing. Alejandro PRENNA
Prof. Rosa Camelia TARABAY

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

MESA CURRICULAR PROVINCIAL



Coordinación General
Universidad Nacional del Comahue
Facultad de Ciencias de la Educación
Dra. Silvia Noemí BARCO
Dra. María Josefa RASSETTO

Representantes Poder Ejecutivo
Lic. Ruth Alejandra FLUTSCH
Prof. Oscar Alcides FRASSONE

Representantes Asociación de Trabajadores de la Educación del Neuquén (ATEN)
Prof. Cecilia GONZALEZ
Prof. Jose Heriberto Jesús GIRINI
Prof. Marcelo LAFÓN

Supervisor
Prof. Gustavo RUIZ

Representantes Distritales
Docentes del Nivel Secundario

Gabriela María Del Rosario ALCAZAR
Laura Gabriela ANCHELERGUEZ
Ana Mariela BEHOTAS
Héctor Alberto CABEZAS
Roberto DAVIES
Fabián DAVILA
Ronaldo Elvio ESTEVEZ
Natalia M. GAMBAZZA PEROTTI
Andrea Janet GARRO
Liliana GONZÁLEZ
Verónica Sonia GRASSANO
Ramon Sebastian GUZMAN
Walter MARIN BARROS
Laura Jimena OCAMPOS
Laura Gabriela PAREJA
Miguel Alejandro ROMAN
Raquel Blanca SANCHEZ
Paula VARGA
Natalia VIVANCO

EQUIPO DE REFERENTES

ÁREAS DE CONOCIMIENTO

Lenguajes y Producción Cultural
Prof. Judith Elena DEL PINO
Prof. Soledad Paulina ESPINOSA
Prof. Eliana Soledad GRAZIANO
Prof. Irla MARTÍ CUARTAS

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

RESOLUCIÓN Nº 1046
EXPEDIENTE Nº 5225-000839/10 Alc. 6/16



Prof. Claudio OLIVIERI
Prof. Damián TOGNOLA
Prof. Sandra Carol YORDANOFF

Ciencias Sociales, Políticas y Económicas
Lic. Sandra ARRATIA
Prof. Laura FRANQUELLI
Lic. María Laura MARTÍNEZ
Prof. Valeria PANOZZO GARMARELLO
Prof. Máximo PONZONI

Ciencias Naturales
Mg. Bibiana AYUSO
Prof. Paola BRITO
Prof. Andrés Alejandro FIGUEROA
Prof. Marcela HÁJEK
Esp. Myriam Cristina ORTIZ

Matemática e Informática
Prof. Daniela Soledad CACERES
Prof. Marcos Manuel CORTEZ
An. Durval José VALLEJO

Tecnología
Prof. Enrique Omar BURGOS PALACIOS
Prof. Marcelo Moisés DÁVILA

Educación Física Integral
Prof. Felipe José DE LA VEGA
Prof. Julia DE LUCÍA

Educación Sexual Integral
Mg. Bibiana AYUSO
Prof. Judith CELESTE
Prof. Judith Elena DEL PINO
Prof. María Celeste FERNÁNDEZ
Esp. Gabriela Laura TAGLIAVINI

Comunicación y Medios
Prof. Eliana Soledad GRAZIANO

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

ORIENTACIONES EDUCACIÓN PERMANENTE DE JOVENES Y ADULTOS

Bachiller en Ciencias Sociales
Lic. Sandra ARRATIA
Prof. Laura FRANQUELLI
Lic. María Laura MARTÍNEZ
Prof. Valeria PANOZZO GARMARELLO
Prof. Máximo PONZONI

Bachiller en Comunicación
Prof. Eliana Soledad GRAZIANO

Bachiller en Economía y Administración
Lic. María Laura MARTÍNEZ

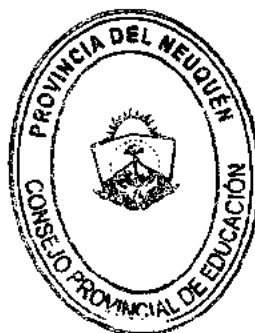
Bachiller en Turismo
Lic. Mara JALIL

Responsable del Proyecto
Dirección Provincial de Educación Secundaria

Edición y Diagramación
Prof. Marcos Manuel Cortez

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



Prof. CRISTINA A. STORIONI
Ministra de Educación y
Presidente del
Consejo Provincial de Educación
Provincia del Neuquén

Prof. MARCELO S. JENSEN
Vocal Nivel Secundario,
Técnica y Superior
C.P.E. - Ministerio de Educación
Provincia del Neuquén

Prof. MARIA ALEJANDRA LI PRETI
Vocal Nivel Inicial y Primario
C.P.E. - Ministerio de Educación
Provincia del Neuquén

Prof. MARISABEL GRANDA
Vocal de Nivel Medio, Técnica
y Superior
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

Prof. GABRIELA MANSILLA
Vocal Rama Inicial y Primaria
Consejo Provincial de Educación

Prof. LEANDRO POLICANI
VOCAL POR LOS CONSEJOS ESCOLARES
Consejo Provincial de Educación

**MODALIDAD DE EDUCACIÓN PERMANENTE
DE JÓVENES Y ADULTOS**



FUNDAMENTACIÓN

Los aportes del pensamiento pedagógico latinoamericano como la Educación Popular, las formas organizacionales de la educación de adultos en la década del 60 en nuestro país, así como la creación de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) y las políticas similares desarrolladas en las diferentes jurisdicciones, son los antecedentes para la construcción de la identidad de esta modalidad.

"La educación popular debe ser concebida como un paradigma orientador de las acciones educativas en relación a una política para la educación a lo largo de toda la vida. Este paradigma tiene como rasgos centrales una perspectiva epistemológica, teórica y metodológica que debe vertebrar acciones tanto a nivel institucional como del espacio de enseñanza y aprendizaje. Esta perspectiva se dirige a la puesta en acto de una educación emancipadora, desde una profunda intencionalidad política, que parte de una visión de nuestra sociedad injusta y discriminatoria y que determina su opción de trabajo junto a los grupos o clases sociales excluidos de la esfera de las decisiones sociales, con el objetivo de intervenir en su organización y capacidad de participación social; la perspectiva epistemológica apuesta a la construcción de un conocimiento colectivo emancipador en relación a modos de pensar y significar la realidad; sus aspectos metodológicos refieren a una acción pedagógica y didáctica consistente que aseguren la producción colectiva y el crecimiento del grupo hacia su autonomía de decisiones"¹

Debemos considerar la condición de modalidad que le otorga la Ley de Educación Nacional a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, en tanto queda incluida dentro de "aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos" (Art. N° 17).

La Resolución N° 1463/2018, aprobada por el Consejo Provincial de Educación, establece en el Marco Socio Político Pedagógico que los actuales planes de estudios de 3 y 4 años pertenecen a Educación Secundaria² y son parte, de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, ocupando un lugar de singular importancia dada la perspectiva inclusiva y en clave de sujetos de derechos en que se posiciona su estudiantado. La pertenencia a la Educación Secundaria de esta modalidad guarda así absoluta coherencia con los enunciados y definiciones de este Diseño Curricular.

La perspectiva de Educación Permanente reconoce a la educación como una necesidad y un derecho de los grupos sociales y de los individuos a lo largo de toda la vida. La

1 María Teresa Sirvent, Amanda Toubes, Sandra Llosa y Paula Topas. NUEVAS LEYES, VIEJOS PROBLEMAS EN EDJA. Aportes para el debate sobre la ley de educación desde una perspectiva de Educación Permanente y Popular. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) – Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires.

2 Resolución N° 1463/2018, (p. 27). Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

COPIA

RESOLUCIÓN Nº 1046
EXPEDIENTE Nº 5225-000839/10 Alc. 6/16

educación permanente supone una política de Estado global y no meros agregados parciales. Se torna indispensable superar la concepción restringida de la educación limitada a la escuela como único agente educador y al cumplimiento de los niveles de escolaridad como única preocupación prioritaria.

La Educación Permanente y la Educación Popular son enfoques propios de la concepción educativa que expresa la Ley de Educación Nacional en tanto se considera que toda acción pedagógica es, a su vez, política. La educación es así una herramienta privilegiada para la transformación de la sociedad, formadora de sentido crítico, de toma de conciencia de problemas sociales y ambientales. Se defiende una perspectiva educativa eminentemente problematizadora, fundamentalmente crítica y liberadora, que exige reflexión, análisis y transformación, con una actitud que no se detiene en el verbalismo o el mensaje formal, sino que exige acción. En este sentido se suscribe al pensamiento pedagógico de Paulo Freire.

La Educación de Jóvenes y Adultos forma parte de un proyecto educativo integral y debe garantizar el derecho a la educación de nuestro estudiantado. En los últimos tiempos se ha incrementado la matrícula de las escuelas de esta Modalidad, ya que por diversos motivos no han podido continuar su trayectoria socioeducativa en las instituciones en que la comenzaron. Esto ha incidido para que en las últimas décadas la modalidad sea considerada por el imaginario social sólo como remedial y compensatoria. El desafío es superar esta condición y afianzar la identidad enmarcada en la Educación Permanente.

Fines

- Otorgar entidad e identidad a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos como **espacio formativo que atiende y entiende sobre la diversidad y heterogeneidad del estudiantado y sus contextos** (Diversidad y heterogeneidad que no puede ser obviada ni vista como un obstáculo, sino por el contrario, como un elemento a valorar e incluir de acuerdo a la especificidad de cada área o campo de conocimiento, ya que será a partir de los saberes que culturalmente han internalizado los jóvenes y adultos que se podrá desplegar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, para que logren un conocimiento crítico de su entorno y de otros, temporal y espacialmente diferentes).
- Potenciar el desarrollo de procesos metacognitivos.
- Formar a las/los estudiantes con las aptitudes necesarias para continuar los estudios superiores y resignificar las relaciones en el mundo del trabajo.
- Aportar a un proceso de enseñanza-aprendizaje desde el paradigma de la complejidad.

Objetivos

- Garantizar una **formación integral, holística** que promueva conocimientos y saberes complejos que contribuyan a la inclusión ciudadana, la continuación de estudios superiores, la formación sobre el mundo del trabajo, habilidades para la construcción y reconstrucción de un proyecto de vida y la transformación hacia una sociedad con justicia social.
- Orientar la presencia de una formación relevante y significativa a través de saberes, conocimientos y metodologías que constituyan la red de soportes necesarios para avanzar en los órdenes de complejidad y especificidad de los contenidos propios del Ciclo Orientado.
- Atender las trayectorias educativas respetando la diversidad de modo situado y en contexto para garantizar el acceso, la permanencia, el reingreso y el egreso del estudiantado en la escuela secundaria y la inclusión educativa (Resolución Nº 1463/2018)
- Sostener y reafirmar la perspectiva de Inclusión Educativa.

COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



- Generar las herramientas que formen sentido crítico y conciencia socio ambiental en los/las estudiantes.
- Brindar mayores niveles de complejidad en los contenidos en la formación de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, dentro de una perspectiva emancipatoria.

Sujetos pedagógicos

Se pueden considerar como sujetos pedagógicos de esta Modalidad a:

- Jóvenes y adultos que no completaron sus estudios secundarios en las otras modalidades.
- Egresados de escuelas primarias de adultos.
- Jóvenes y adultos que por distintos motivos no ingresaron al secundario al momento de finalizar sus estudios primarios.

SITUACIÓN JURISDICCIONAL E INSTITUCIONAL DE LA MODALIDAD

Antecedentes

La Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos tiene su origen cuando se crea la DINEA, Dirección Nacional de Educación de Adultos por Decreto N° 2704/1968, dependiente del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Dicha Dirección -DINEA- absorbió las escuelas de adultos dependiendo de la antigua Inspección Técnica General de las Escuelas para Adultos y Militares del Consejo Nacional de Educación. La nueva unidad gubernamental, que tuvo a su cargo las acciones educativas nacionales destinadas a la modalidad hasta 1992, organizó la educación de adultos en todo el país, elaboró lineamientos políticos, técnicos y pedagógicos comunes, y sentó las bases para la construcción de cierta especificidad. Si bien nació ligada a la alfabetización, fue incorporando aspectos de capacitación laboral, instrucción complementaria, educación secundaria e incluso terciaria.

Con la aprobación del Plan Multinacional de Educación del Adulto en 1970, se creaban desde la DINEA -y en convenio con empresas, instituciones gubernamentales y organizaciones sindicales- las primeras escuelas secundarias de adultos: los CENS (Centros Educativos de Nivel Secundario) con la finalidad de vincular la educación a las problemáticas sociales y a los espacios de la vida cotidiana de los/las adultos trabajadoras, contando con un currículum específico.

Hasta ese momento la educación secundaria de adultos no estaba estructurada como tal; la población interesada asistía a las escuelas secundarias comunes o técnicas cuyos estudios estaban organizados en cinco o seis años de duración y funcionaban en turno vespertino o nocturno.

La estructura y el currículum del Plan de Estudio fueron aprobados por la Resolución Ministerial N° 1.316 del 27 de julio de 1970, la cual autoriza a la DINEA a su aplicación con carácter de micro experiencia. Esta fue la primera política educativa de Nivel Secundario desde el Estado destinada a la población estudiantil adulta. Según un documento del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación de 1970 se afirmaba que:

La educación del adulto se aparta de la mera alfabetización para convertirse en un proceso integral que indaga en las tendencias del desarrollo socio-económico y se ve obligada a planificar en diversos niveles y alternativas. Se trata de proporcionar los estudios secundarios a obreros y empleados en su lugar de trabajo. Se evita así la pérdida de tiempo que significa el regreso al hogar y la salida a la escuela. Se desarrolla en tres años, con planes y currícula adaptados a la mentalidad adulta. Proporciona una capacitación profesional que permite al egresado, junto con la graduación de Bachiller y la posibilidad de acceso a la Universidad, una promoción en su trabajo (Canevari, 2010, p. 5).

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



El restablecimiento de la democracia en 1973 representó un nuevo impulso a la educación de adultos la que debía contribuir a crear las condiciones para "el cambio político, económico, social y cultural de la Argentina" y la DINEA debía ser la impulsora de un nuevo sistema educativo para esta población. Ello suponía una acción educativa que apuntara a formar, capacitar, formar conciencia, romper incomunicaciones y contribuir a la liberación de quienes se encontraban oprimidos (Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos, 2008: 13).

En cuanto a los CENS, se produjo una expansión de los servicios que se manifestó en la apertura de nuevos centros por la creciente matrícula, en la vinculación de los contenidos curriculares con la realidad socioeconómica del país y en la revitalización del trabajo conjunto con las organizaciones sindicales y otras organizaciones populares (Filmus, 1992).

En el año 1974 el Consejo Provincial de Educación de nuestra provincia comenzó su política de expansión abriendo escuelas de nivel primario, media y terciaria. Así en distintas localidades, grupos de adultos trabajadores sintieron la necesidad de tener finalizados los estudios secundarios, y comenzaron a demandar para que estas comunidades tuvieran su Comercial Nocturno. Esta lucha da origen a la creación de los Centros Provinciales de Enseñanza Media N° 3 de Zapala, N° 6 de Cutral Có y N° 13 de San Martín de los Andes. Una de las características que debemos tener en cuenta es que la jurisdicción tomaba las pautas establecidas por Nación y las adaptaba sin cambio alguno a las nuevas escuelas.

El 19 de marzo de 1974 se emite el Decreto Nacional N° 0853 por el cual se aprueba el nuevo Plan de Estudio Comercial de 4 años y los correspondientes planes de transición para las escuelas nocturnas dependientes del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Dicho plan de estudio no tiene división de ciclos, las asignaturas son de formación general y de formación profesional distribuidas según un promedio de 30 horas semanales por año.

Para la formación profesional general las escuelas podían elegir entre 2 opciones: Auxiliar en Administración o Auxiliar Contable. La aprobación de los estudios completos dará derecho al título de Perito Mercantil con especialidad: Auxiliar Contable o Auxiliar en Administración de acuerdo con las opciones ofrecidas.

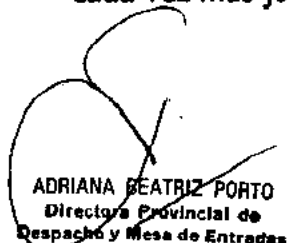
Las condiciones de ingreso establecían que el estudiantado debía haber aprobado los estudios primarios completos, tener 18 años de edad cumplidos al 31 de diciembre del año de ingreso o 15 años en las mismas condiciones, con presentación de libreta de trabajo o justificación de no poder concurrir a otro turno.

Con fecha 4 de abril de 1974, el Consejo Provincial de Educación, emite la Resolución N° 0198 por la que resuelve implementar en los Centros Provinciales de Enseñanza Media que desarrollan estudios comerciales en horario nocturno, el plan nacional de 4 años - Plan de Estudio 001. Por dicha norma se establece que los Centros Provinciales de Enseñanza Media N° 1, N° 2 y N° 3 lo harán a partir del 1° de mayo y en el N° 6 y N° 13 a partir del 1° de abril.

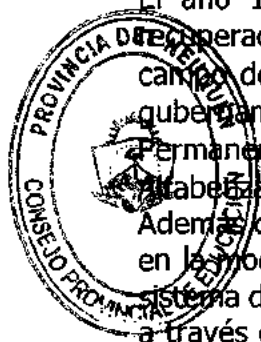
Durante la última dictadura militar se apuntó fuertemente a desarticular la estructura de la DINEA. Se impidió la transferencia de este nivel a las provincias como ya se había hecho con las escuelas primarias de adultos.

Ante ello, las medidas adoptadas se orientaron a controlar ideológicamente los contenidos de la enseñanza, a formalizar la estructura orgánica de los CENS, a acentuar la rigidez en los horarios de clase y en los sistemas de promoción, y a la selección y control ideológico de los docentes (Filmus, 1992). Con la falta de recursos económicos que sostuvieran a los CENS, muchos de ellos se trasladaron a edificios de escuelas primarias y secundarias adolescentes, comenzando a funcionar a partir de las 17 horas. En 1976 se modificó la edad de ingreso, fijándose a los 18 años, manteniendo el requisito de situación laboral activa, lo que contribuye a contextualizar la composición cada vez más joven de la matrícula.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



El año 1983 constituyó un hito en la vida política del país en tanto implicó la recuperación democrática después de la más dura y sangrienta dictadura militar. En el campo de la educación de adultos, la DINEA pasó a depender de una nueva unidad gubernamental —la Comisión Nacional de Alfabetización Funcional y Educación Permanente— encargada de diseñar e implementar la Campaña Nacional de Alfabetización.

Además de esta campaña de alfabetización, en este período, las reformas se centraron en la modificación de los programas de estudio heredados del proceso anterior, en el sistema de evaluación y en la ampliación de los servicios educativos para las/los adultos a través de la incorporación de más estudiantes a los centros ya existentes, más que en la creación de otros nuevos, si bien los hubo.

Durante el período de 1989 a 1999, la educación de jóvenes y adultos fue una de las áreas más castigadas por la Reforma Educativa neoliberal. Conjuntamente con la sanción de la Ley Federal de Educación 24.195 se terminó de desarticular la modalidad. En esta ley, la Educación de Jóvenes y Adultos quedó comprendida dentro de "los regímenes especiales que tienen por finalidad atender las necesidades que no pudieran ser satisfechas por la estructura básica..." (Art. N° 11). De este modo se conservó el carácter remedial y compensatorio y quedó restringida a dar respuesta a los jóvenes y adultos que, por diversos motivos, quedaban excluidos de los niveles obligatorios de la educación común.

Esta incluía términos como "equidad", "calidad de la educación", "servicios educativos", etc., abriendo paso a la aplicación de criterios económicos y a la lógica del mercado a la educación. Tal como señala Imen (2005:10) en *La Escuela Pública Situada*, "la idea de que la educación es una mercancía se fundamenta en la comparación con la actividad industrial", el estudiantado es consumidor; y docentes y administradores, productores. El cliente siempre tiene la razón en la lógica del mercado y la escuela pública debe competir entonces tanto con las demás escuelas públicas como con las privadas.

La Provincia del Neuquén firma en julio de 1992 con la Nación el Convenio de transferencia de servicios educativos, en cumplimiento de la Ley Nacional 24.049, por el cual se hace cargo de las unidades y servicios educativos a partir del 1° de agosto del mismo año, bajo un discurso privatista y en una lógica mercantil y de pretendido respeto al federalismo y a las autonomías provinciales que ocultaba la desresponsabilización del Estado Nacional en la atención educativa de los sectores populares.

El 23 de setiembre de 1992, el Consejo Provincial de Educación, emite la Resolución N° 1572. En uno de sus considerandos expresa: "Que a los efectos de lograr una rápida y correcta implementación del referido convenio es necesario determinar pautas de funcionamiento, jurisdicción y clasificación de los servicios educativos transferidos y del personal pertenecientes a los mismos".

La implementación de esta política de transferencia de las escuelas nacionales a los estados provinciales, dará lugar a que los CENS en la Provincia del Neuquén se conviertan en Centros Provinciales de Enseñanza Media (CPEM) con planes de estudios de 3 años.

Los planes de estudio de 4 años son, en algunos casos, parte de instituciones educativas que tienen planes de 5 años, y, en otros casos funcionan en establecimientos que no son propios; en cualquiera de ellos dan respuestas concretas a aquella población estudiantil que, por distintas razones, no han podido concluir los estudios secundarios en los tiempos pautados por los planes de los Secundarios Orientados asegurando así el derecho a la educación. Es decir, estos planes en un primer momento fueron autorizándose como anexos de los CPEM diurnos y hoy son considerados como parte integrantes de esos CPEM, después de una larga lucha en contra de su desanexación.

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Con el correr del tiempo se fue relegando el perfil más tradicional del estudiantado adulto que habitaba en los establecimientos educativos con planes de estudio de 4 años para dar paso a una nueva población compuesta por jóvenes de 16 años y, en algunos casos excepcionales 15 años, que no han podido continuar cursando en las escuelas Secundarias Orientadas con planes de 5 o 6 años.

Los planes de estudio de 3 y 4 años conviven en nuestra provincia, razón por la cual se vio la necesidad de dictar una normativa vinculada con la edad de ingreso de los estudiantes en cada uno de ellos. Con fecha 20 de abril de 1997, el Consejo Provincial de Educación dicta la Resolución N° 0532 por la cual resuelve:

"Establecer en 18 (dieciocho) años la edad de ingreso para los Centros Provinciales de Enseñanza Media con Planes de Estudio de 3 (tres) años y en 16 (dieciséis) años la requerida para los Centros Provinciales de Enseñanza Media con Planes de Estudio de 4 (cuatro) años"

La situación actual de la modalidad en la jurisdicción.

Los planes de estudio de 3 y 4 años son parte del sistema educativo de las Escuelas Secundarias de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, en términos de garantías de derecho a los tramos de la educación y a garantías de espacios de ejercicio del derecho a la obligatoriedad de la educación secundaria. Estos colegios permiten que el estudiantado que no ha podido concluir sus estudios, tenga la posibilidad concreta de hacerlo.

La población que asiste a los establecimientos educativos de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, dada su edad, lo hace porque es un espacio al que ingresan o reingresan por elección, en muchos casos habiendo transitado otras experiencias educativas previas. La heterogeneidad de las mismas en los grupos de estudiantes es notoria en relación a:

- los tiempos en los que han cursado por última vez (algunos/as con pase directo y reciente de un Plan de 5 o 6 años, otros con lapsos de tiempos muy extensos entre la última vez que cursaron y otros/as que luego de terminar la escuela primaria con mucha dificultad inician por primera vez la secundaria).
- el objetivo por el cual ingresan a la escuela secundaria de esta modalidad (cumplir objetivos personales pendientes, mejorar condiciones laborales, poder ayudar a sus hijo/as en sus tareas, seguir estudios superiores, etc.)
- la organización que implica asistir a clases (por cuestiones familiares, laborales) y las dificultades en cuanto a la disposición de tiempos, fuera del horario escolar.

En la actualidad, existen en la provincia planes de estudio vinculados con la modalidad de jóvenes y adultos, según datos proporcionados por el Consejo Provincial de Educación, a saber:

- 30 CPEM tienen vigente el Plan de Estudio 001 Comercial, cuyo título es Perito Mercantil con Especialidad Auxiliar en Administración de Empresa, Resolución Provincial N° 198/74, Decreto Nacional N° 853/74, con una duración de **4 años**.
- 3 CPEM tienen vigente el Plan de Estudio 001B Comercial, cuyo título es Perito Mercantil con Especialidad Auxiliar Contable, Resolución Provincial N° 198/74, Decreto Nacional 853/74, cuya duración es de **4 años**.
- 1 CPEM tiene vigente el Plan de Estudio 113 Comercial, cuyo título es Perito Mercantil con Especialidad en Comercio Exterior y Aduana, Resolución Provincial N° 2032/90 - Resolución Provincial N° 211/9, con una duración de **4 años**.
- 14 CPEM tienen vigente el Plan de Estudio 152 Comercial, Especialidad en Administración de Empresas, cuyo título es Perito Especializado en Administración de Empresas, Resolución Ministerial N° 206/83, Resolución Ministerial N° 1322/88, con una duración de **3 años**.
- 4 CPEM tienen vigente el Plan de Estudio 153 Comercial, Especialidad Administración Pública, cuyo título es Perito Especializado en Administración

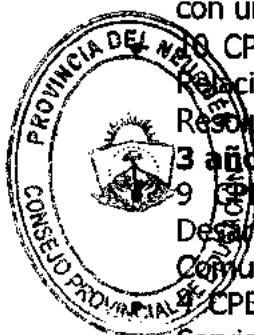


ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1 0 4 6
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Pública, Resolución Ministerial N° 206/83, Resolución Ministerial N° 1322/88, con una duración de **3 años**.



80 CPEM tienen vigente el Plan de Estudio 154 Bachillerato, Especialidad en Relaciones Humanas, cuyo título es Perito Auxiliar en Relaciones Humanas. Resolución N° 206/83 - Resolución Ministerial N° 1322/88, con una duración de **3 años**.

9 CPEM tienen vigente el Plan de Estudio 155 Bachillerato, Especialidad Desarrollo de Comunidades, cuyo título es Perito Auxiliar en Desarrollo de Comunidades. Resolución Ministerial N° 1623/83, con una duración de **3 años**.

81 CPEM tienen vigente el Plan de Estudio 270 Bachillerato, Especialidad en Servicios Turísticos, cuyo título es Bachiller con Orientación en Servicios Turísticos. Resolución Provincial N° 879/00 - Resolución Provincial 1669/03 - Resolución Provincial N° 503/05, con una duración de **3 años**.

- Centro Educativo Provincial Integral N° 1 (CEPI N° 1), en la localidad de Neuquén se encuentran las Unidades de Detención N° 11, N° 12 y N° 16 (de mujeres); en la localidad de Senillosa el Complejo Penitenciario Federal N° V; en Cutral Có las Unidades de Detención N° 21 y N° 22; en Zapala las Unidades de Detención N° 31 y N° 32; en Junín de los Andes la Unidad de Detención N° 41; en Chos Malal la Unidad de Detención N° 51 y en San Martín de los Andes el Centro de alojamiento de detenidos, anexo de la Unidad N° 41. Todas estas sedes que dependen de una sola sede administrativa concurren con el Plan de Estudio 154. Bachillerato, Especialidad en Relaciones Humanas, cuyo título es Perito Auxiliar en Relaciones Humanas, Resolución N° 206/83 - Resolución Ministerial N° 1322/88, con una duración de **3 años**.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CANEVARI, M.S. (2010) Una mirada histórica de la educación secundaria de adultos. Citado en 11/05/12
- FILMUS, D. (1992) Demandas populares por educación. El caso del movimiento obrero argentino. Ed. Aique, Buenos Aires.
- GONZALEZ, María Ana "Pasado y presente de la educación secundaria de jóvenes y adultos en Argentina". Universidad de Buenos Aires.
- IMEN, Pablo (2005) "La escuela pública sitiada. Crítica de la transformación educativa" Centro Cultural de la Cooperación, Buenos Aires.

DOCUMENTOS Y LEGISLACIÓN

- Datos estadísticos proporcionados por la Dirección General de Estadística – Dirección Provincial de Planeamiento, Estadística y Evaluación- Consejo Provincial de Educación del Neuquén
- Decreto Nacional N° 2704/68
- Decreto Nacional N° 853/74
- Documento de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos 2008. (p. 13).
- Ley Nacional de Educación 26.206.
- Ley Orgánica de Educación Provincial 2945.
- Planes de estudios. Dirección Nacional de Educación Media y Superior. Centro Nacional de documentación e Información educativa. Buenos Aires 1975.
- Resolución Ministerial N° 1316.
- Resolución N° 0198/1974 Consejo Provincial de Educación del Neuquén
- Resolución N° 532/1997 Consejo Provincial de Educación del Neuquén
- Resolución N° 1572/1992 Consejo Provincial de Educación del Neuquén

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



Resolución Nº 1697/2015 Consejo Provincial de Educación del Neuquén "Marco Regulatorio Proceso de Construcción Curricular"
Sistematizaciones distritales referente a Documento elaborado por la Mesa Curricular Provincial "Propuesta de Ciclado"

EDUCACIÓN EN CONTEXTO DE PRIVACIÓN DE LA LIBERTAD

LA MODALIDAD EN LAS BASES LEGALES

La modalidad Educación en Contexto de Privación de la Libertad (ECPL) del sistema educativo centra su tarea en garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad para promover su formación integral y desarrollo pleno. Incluye a quienes están involucrados en procesos judiciales, en carácter de procesados o condenados, y se encuentran alojados en instituciones de encierro, así como otras instituciones de régimen cerrado o semicerrado, como se describirá más adelante. El ejercicio del derecho a la educación no admite ningún tipo de limitación ni discriminación relacionada con la situación de privación de la libertad, en tanto que se piensa que el acceso al sistema educativo y a la vida cultural en condiciones dignas contribuyen a la inclusión social.

La modalidad propicia que la escuela en contextos de privación de la libertad sea un espacio en el cual cada persona es considerada como sujeto de derecho. El desempeño de la tarea y los vínculos que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa ayudan a reducir la vulnerabilidad y/o a mejorar la situación del estudiantado en el ámbito de lo personal y social.

Para la modalidad es de vital importancia lo que se podría considerar nuestro punto de inicio: la Ley 26.206 de Educación Nacional (LEN) del año 2006, que ya desde sus tres primeros artículos plantea de un modo sintético, contundente y definitorio, tanto el sentido y lugar de la educación como política de Estado, como su inscripción a partir de los derechos humanos. Estos artículos definen los criterios básicos para el diseño de políticas de la Modalidad Educación en Contextos de Privación de la Libertad y para todo el sistema educativo:

Artículo 1º: "La presente ley regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella..."

Artículo 2º: "La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social garantizados por el Estado."

Artículo 3º: "La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación."

Es en esta ley que se menciona por primera vez en la historia educativa Argentina la Modalidad ECPL:

Artículo 55º: "La Educación en Contextos de Privación de Libertad es la modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, para promover su formación integral y desarrollo pleno. El ejercicio de este derecho no admite limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro, y será puesto en conocimiento de todas las personas privadas de libertad, en forma fehaciente, desde el momento de su ingreso a la institución."

Establece, asimismo, los objetivos que tendrá la misma en su Artículo 56º:

a) Garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a todas las

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



personas privadas de libertad dentro de las instituciones de encierro o fuera de ellas cuando las condiciones de detención lo permitieran.

b) Ofrecer formación técnico profesional, en todos los niveles y modalidades, a las personas privadas de libertad.

c) Favorecer el acceso y permanencia en la Educación Superior y un sistema gratuito de educación a distancia.

d) Asegurar alternativas de educación no formal y apoyar las iniciativas educativas que formulen las personas privadas de libertad.

e) Desarrollar propuestas destinadas a estimular la creación artística y la participación en diferentes manifestaciones culturales, así como en actividades de educación física y deportiva.

f) Brindar información permanente sobre las ofertas educativas y culturales existentes.

g) Contribuir a la inclusión social de las personas privadas de libertad a través del acceso al sistema educativo y a la vida cultural.

Si bien la ECPL ya existía como tal, lo que vino a brindar la Ley 26.206 fue un marco normativo en el que se pudiese empezar a delimitar más claramente los alcances y las funciones de la educación y lo educativo en ámbitos como el carcelario, por poner como ejemplo la institución de encierro por antonomasia. Asimismo, propició los lineamientos que hacen a los criterios para el diseño de políticas para esta modalidad, tal es la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 127/10 que aprueba el documento denominado "La Educación en Contexto de Privación de Libertad en el Sistema Educativo Nacional". En términos generales esta resolución rompe con el paradigma previo construido en el marco de la ejecución y progresividad de la pena (Ley 24.660). A partir de entonces se establece que la educación ha de ser regulada en el marco de su concepción como derecho humano y social inalienable. Cabe aclarar la convivencia de estas dos concepciones al interior del contexto, siendo que la educación pensada como tratamiento es una concepción instituida en las cárceles, mientras que la educación desde el paradigma del derecho tiene un carácter más instituyente, por configurarse como disruptivo y en proceso de conformación.

Estas políticas públicas implementadas a nivel nacional posibilitaron que en el año 2011 se constituya, dentro del Consejo Provincial de Educación del Neuquén, la Modalidad Educación en Contextos de Privación de Libertad, de la que depende el Centro Educativo Provincial Integral N° 1 (CEPI N° 1), escuela que contempla los niveles educativos de Primaria, Secundaria, Formación Profesional y Estético Expresivo. A su vez, esta modalidad se reafirma con la Ley 2.945 Orgánica de Educación de la Provincia del Neuquén, que en sus Artículos 88° y 89° describe dicha modalidad y sus objetivos, en concordancia con lo establecido por la Ley Nacional.³

La Resolución del CPE N° 1463/2018 consagra como ley el Diseño Curricular del Ciclo Básico Común de la Escuela Secundaria. El Diseño del Ciclo Orientado de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos fortalece la institucionalización de la Educación en Contexto de Privación de la Libertad en el ámbito de la jurisdicción provincial.

LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA MODALIDAD EN LA JURISDICCIÓN PROVINCIAL

Historización CEPI N°1 – Nivel Medio

La educación es un derecho inalienable consagrado por nuestra Carta Magna, sin embargo, a lo largo del tiempo el Estado Nacional ha logrado garantizar la atención

³ Cuadernillo Educación Sexual Integral. Contextos de privación de libertad, CPE, 2019.

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



educativa de algunas personas privadas de la libertad en diversos niveles y modalidades del sistema educativo, sin alcanzar la universalización de los niveles educativos obligatorios. Las necesidades educativas de las personas privadas de la libertad fueron invisibilizadas durante muchos años, aunque la Ley 24.660, de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad -1995-, obligaba al estado a brindar educación en los establecimientos penitenciarios. Durante este período las ofertas educativas eran casi exclusivamente de nivel primario, con una cobertura muy escasa y, en el caso de las cárceles dependientes del Servicio Penitenciario Federal, las clases estaban a cargo de agentes penitenciarios. Con anterioridad al 2006, el Ministerio de Educación de la Nación creó un programa nacional específico que se ocupó de la educación de las personas privadas de la libertad, a través del trabajo articulado entre los ministerios de educación y el de justicia. Es recién con la sanción de la LEN que se reconoce a la Educación en Contextos de Privación de la Libertad como una de las modalidades del Sistema Educativo Nacional.

En la Provincia del Neuquén la ECPL corresponde a la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. El Centro Educativo Provincial Integral N° 1, se encarga de garantizar la ECPL a nivel provincial en sus cuatro niveles de educación: Básica, Media, Formación Profesional y Estético Expresivo. El sistema educativo en la Modalidad ECPL de Neuquén se fortalece con el correr de los años y su crecimiento ha demandado nuevas normativas regulatorias.

Es por eso que para poder visualizar el complejo entramado que ha sido la configuración del CEPI y la Modalidad de ECPL, basta con recorrer el derrotero normativo que ha servido y sirve de sostén de nuestra labor docente. Cada resolución y decreto es una descripción cabal de los diferentes momentos de la educación en cárceles en Neuquén a lo largo de casi 17 años. Muchas veces se trataron de resoluciones y decretos aislados e inconexos; la mayoría de las propuestas primeras hablaban sobre educación en cárceles y hacían pie en la perspectiva que sitúa la educación como parte de un tratamiento penitenciario y en ocasiones dándole injerencia sobre asuntos educativos al área de seguridad. Por otro lado, en la práctica cotidiana se hizo necesario tomar figuras pensadas para la educación en otro tipo de escuelas que no se adaptan a la complejidad de nuestro contexto.

Previo a la creación de la Modalidad ECPL, se dispusieron diversas normativas donde se cristalizan las distintas negociaciones, concesiones y disputas entre la escuela y las instituciones penitenciarias. El marco institucional que otorgó la nueva Modalidad del CPE, permitió que el CEPI N°1, consiguiera mayor autonomía respecto a los mandatos que regulan el terreno carcelario.

En la actualidad CEPI N° 1 lleva adelante su labor educativa en 7 localidades, alcanzando un total de 12 unidades de detención, más aquellas situaciones especiales que por orden de justicia se requiera que se garantice el derecho a educación en las diferentes localidades de la Provincia del Neuquén.

En la localidad de Neuquén se encuentran las Unidades de Detención N° 11, N° 12 y N°16 (de mujeres); en Senillosa, el Complejo Penitenciario Federal N° V; en Cutral Có las Unidades de Detención N° 21 y N° 22; en Zapala las Unidades de Detención N° 31 y N° 32; en Junín de los Andes la Unidad de Detención N° 41; en Chos Malal la Unidad de Detención N° 51 y en San Martín de los Andes el Centro de alojamiento de detenidos, anexo de la Unidad N° 41.

Estructura organizativa CEPI N° 1

El CEPI N° 1 cuenta con una sola Clave Única Escolar (CUE) para toda la modalidad con sus diferentes niveles de educación -Primaria, Media, Formación Profesional, Estético Expresivo- del cual dependen todas las sedes del CEPI N°1 de la Provincia del Neuquén. Por lo tanto, el Equipo Directivo, la Secretaría y el Equipo Técnico no se encuentran físicamente en todas las Unidades mencionadas. La complejidad que

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



Supone abordar un proyecto institucional en sitios tan lejanos entre sí hace que la tarea bastante dificultosa desde Neuquén, cuando no, poco viable. El cuerpo administrativo de directivos, secretarios y equipo técnico se encuentra en la sede central, en la capital neuquina.

Uno de los eslabones fundamentales de la estructura organizativa del CEPI es el Equipo Técnico. La Educación en contextos de privación de la libertad, dadas todas las complejidades y particularidades señaladas en este documento, plantea necesidades que requieren de acciones y perfiles determinados que, en gran parte, no están contemplados en las estructuras escolares tradicionales. Es por esta razón que, a partir del año 2011, con la creación de la Modalidad de Educación en Contextos de Encierro, se crea en el marco de la Resolución N° 1229/2011 un Equipo Técnico en el CEPI N° 1 tendiente a colaborar en el abordaje de las complejidades y particularidades del contexto.

Actualmente el Equipo Técnico de Nivel Secundario del CEPI N° 1, está constituido por dos personas con perfiles profesionales ligados a la Sociología, el Trabajo Social y la Psicología Social, cumpliendo sus funciones en la Sede administrativa de Neuquén capital. Las tareas que se realizan desde el mismo se corresponden con múltiples y variadas acciones:

- La privación de libertad de los/las estudiantes, pone a la escuela en diálogo necesario con otras instituciones - sobre todo con el Poder Judicial y el Servicio Penitenciario- con las cuales es preciso lograr acuerdos, articulaciones y demás negociaciones que hacen posible el día a día escolar en territorio carcelario. Desde el equipo técnico se acompañan estas acciones y se les da curso, también, a algunos reclamos o consultas del estudiantado. Del mismo modo, se contestan los pedidos de informes del Poder Judicial en relación a las trayectorias educativas de los/las estudiantes, en el marco del Artículo 140 de la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de Libertad 24.660, que considera la posibilidad del adelantamiento temporal de beneficios a las salidas transitorias, libertad condicional, libertad asistida, etc., de las personas que cursan sus estudios en contextos de Privación de la Libertad.⁴

Por otro lado, las articulaciones con otras instituciones se hacen necesarias en torno a emergentes que requieren de una mirada o intervención externa. Esto posibilita la construcción de análisis interdisciplinarios desde los saberes y prácticas específicas de otros organismos, colectivos, modalidades educativas, etc.

Asimismo, y ligado a la necesidad de ofrecer alternativas educativas no formales articuladas con la educación formal se llevan adelante proyectos que habilitan el acceso de las/los estudiantes a bienes culturales. Jornadas y talleres donde se convoca a músicos, artistas visuales, cuentacuentos, escritores, bailarines a fin de compartir sus expresiones con las/los estudiantes.

- El acompañamiento a la Dirección es otra de las funciones que se fue delineando en estos años. Frente al quehacer cotidiano y a los emergentes de la dinámica organizacional de la Escuela. Se colabora en la construcción de estrategias e intervenciones institucionales concretas, facilitando procesos de diálogo, planificación colectiva, construcción de acuerdos y toma de decisiones, entre otros procesos. Para favorecer esta función de acompañamiento institucional se llevan adelante reuniones donde se ponen de manifiesto procesos para pensar conjuntamente la tarea, construir ciertas intervenciones y encuadres de trabajo. Asimismo, se pone de manifiesto la necesidad de generar miradas integrales respecto la institución, esto se da por la exigencia que implica pensar las sedes

⁴ Ley 24.660 de Ejecución De La Pena Privativa De La Libertad

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



que integran el CEPI en toda la Provincia del Neuquén, con sus dinámicas propias, y territorialidades concretas. Esto requiere un trabajo integrado y de comunicación permanente con directivos y referentes del interior.

El Equipo Técnico tiene además, entre sus funciones, el acompañamiento docente:

- La posibilidad de sostener una institución educativa en el terreno de una institución total supone pensar/se desde un escenario político pedagógico complejo, atravesado por múltiples dimensiones que determinan las prácticas docentes y donde lo pedagógico exige respuestas integrales. El acompañamiento hacia las/los docentes exige permanentemente el desafío pedagógico de pensar los procesos de enseñanza- aprendizaje contemplando la multiplicidad de los sujetos que habitan nuestra escuela.
- -Con respecto a esta tarea específica del Equipo Técnico, se puede trabajar en torno a los atravesamientos que generan algunos episodios que irrumpen en la vida escolar. Desde el lugar "diferenciado" que presenta el equipo técnico, es muy importante no sólo abordar y trabajar en torno a estos episodios sino promover procesos de reflexión, de toma de conciencia de las dificultades y de contención, donde se integre el sentir, el pensar y el hacer de la tarea. En este sentido la posibilidad de poder ejercer una mirada que esté sostenida desde una distancia óptima, nos permite acompañar los procesos educativos desde otros lugares, con otros márgenes de acción.
- En el espacio de reunión institucional se proponen intervenciones concretas y una escucha atenta a emergentes que van apareciendo en la dinámica que se presenta entre la escuela y la cárcel, a fin de pensar colectivamente posibles soluciones o estrategias de abordaje a los mismos. Este espacio se configura como un espacio horizontal, circular y de grupalidad operativa, espacio propicio para la intervención semanal desde el Equipo técnico.
- Se utiliza también para proponer herramientas pedagógicas, acompañar el diseño de estrategias institucionales, proponer prácticas de sistematización de experiencias, aportar marcos teóricos y elaboración de protocolos de actuación, que contribuyan a reflexionar la particularidad de la tarea docente en contextos de privación de la libertad.

PRESENCIALIDADES

En cuanto a lo establecido en el Marco Político Pedagógico de la Resolución N° 1463/2018, entendemos que en cuanto a la diversidad de instituciones intervinientes y con quienes la ECPL debe articular, se deben considerar las siguientes características que hacen a la especificidad de la modalidad ECPL.

Ingreso, Permanencia y Egreso del estudiante.

Es necesario en este sentido hacerse eco de lo que resuelve la Resolución N° 0127/2010 en la que se establece que "Los alumnos podrán ingresar en cualquier momento del año escolar, más allá de los calendarios que regulan la educación extramuros. Ante la situación de traslado, se arbitrarán mecanismos ad hoc que garanticen la posibilidad de iniciar o continuar los estudios, según corresponda". Esto implica que se establezcan los acuerdos institucionales necesarios con los/las estudiantes a fin de facilitarles el acceso, pero asimismo generar las obligaciones mínimas e indispensables para acreditar los diferentes espacios curriculares. Esto demanda establecer los acuerdos necesarios entre la jurisdicción Provincial y las demás

ES COPIA

RESOLUCIÓN Nº 1046
EXPEDIENTE Nº 5225-000839/10 Alc. 6/16

jurisdicciones del territorio argentino, a fin de compatibilizar las documentaciones, con las que son trasladados los estudiantes. Generar un mecanismo federal, en el marco de acuerdos entre Educación y Seguridad, para la recepción y entrega de las documentaciones de los estudiantes, independientemente de dónde se encuentre la persona, facilitaría que los actuales problemas para conseguirlas en tiempo y forma se subsanados.

La ECPL para las/los estudiantes alojados en Unidades de Detención/Complejo Penitenciario Federal V, respetará la situación de promoción del establecimiento de origen según la jurisdicción que corresponda, y también reconocerá toda certificación de finalización de estudios primarios independiente de la jurisdicción que se trate, siempre y cuando sean instituciones educativas reconocidas por el Consejo Provincial de Educación del Neuquén. Queda excluida cualquier certificación académica otorgada por los organismos de seguridad donde se encuentren alojados los/las estudiantes.

En cuanto a la entrega del título de finalización de estudios secundarios, se establece que las autoridades de la ECPL arbitren los medios para hacer llegar al estudiante su diploma cuando sea imposible entregarlo en forma personal ya sea por ser expulsado del país, tener un lugar de residencia superior a los 600km, y/o cualquier otra situación especial que amerite su evaluación.

Ingreso Docente

En nivel medio el proceso se enmarca en los lineamientos establecidos por el CPE, a través de las asambleas presenciales que valoran a las/los interesados en cubrir horas o cargos interinos o suplentes, de acuerdo al puntaje que le asigna la junta de clasificación. Sumado a eso, cada docente que desea ingresar a la modalidad, debe atravesar una instancia de entrevista –determinante- con una Comisión Evaluadora. Esta comisión evaluadora está regulada en las Resoluciones Nº 0912/2009 y Nº 1370/2011 que determinan quiénes componen esta comisión y cuáles son los ítems que se valoran. Esta comisión se estableció como una forma de seleccionar los perfiles más adecuados para trabajar en un ámbito tan particular como lo es una unidad penitenciaria, además de ser la instancia en la que se contextualiza al / la interesado/a el funcionamiento de la escuela. Otra de las funciones que tiene la junta es determinar si la /el docente se ajusta a los lineamientos de la resolución 127/10 del CFE que determina que "Los docentes y los agentes de seguridad poseen roles diferentes y perfiles profesionales socialmente identificados como incompatibles. Por ello, no podrán aspirar a cargos docentes provinciales y de la CABA quienes posean cualquier tipo de dependencia o función en instituciones de seguridad".

Extensión e Investigación

En el marco de la ECPL se realizan tareas y actividades institucionales propias de la extensión, ya sea eventos culturales producidos desde la escuela o con intervención de personas externas, también talleres y participación en ferias de ciencias, libros, concursos, entre otras. Todas ellas con el objetivo de brindar el acceso a bienes culturales y ampliar el horizonte de expectativas de los/las estudiantes, como así también producir y poner en valor sus saberes.

Por otra parte, los/las docentes y estudiantes participan de una experiencia particular y de continua de reflexión y evaluación de la realidad que habitan. Este ejercicio reflexivo, que es el que lleva a tomar definiciones en la práctica cotidiana, como forma de respuesta a los continuos emergentes, hace que se vayan elaborando praxis pedagógicas e institucionales que van dando una característica propia al desarrollo de la vida institucional. Ésta dinámica a través de los años, constituye una experiencia invaluable del colectivo docente, pero al no tener un espacio de desarrollo estructurado institucionalmente, muchas veces se pierde de ser compartido como experiencia educativa y docente significativa, tanto para docentes que recién ingresan, estudiantes

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



de profesorados, residentes, u otras instituciones interesadas en producir saberes respecto de la ECPL.

OBJETIVOS

Objetivos Generales

- Garantizar el cumplimiento de los niveles obligatorios de la escolaridad a todas las personas privadas de libertad.
- b) Generar condiciones para garantizar el derecho a la educación obligatoria secundaria en las diferentes instituciones que conforman ECPL
- c) Propiciar dispositivos pedagógicos para mejorar la educación de calidad en la Modalidad ECPL.
- d) Priorizar las acciones tendientes a mejorar la gestión institucional de la ECPL en su relación con el resto de los Ministerios, Instituciones, y Organizaciones Sociales.

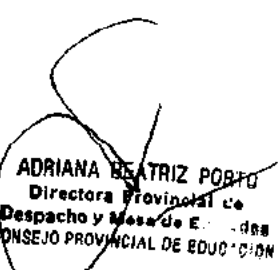
Objetivos Específicos

- a) Fortalecer la universalización de la oferta educativa para el nivel secundario.
- b) Incorporación transversal para el desempeño profesional en escuelas ubicadas en contextos de privación de la libertad.
- c) Desarrollo de políticas de formación docente continua para la capacitación de equipos técnicos provinciales, docentes y directivos en temas relacionados con sus funciones y tareas específicas en escuelas de la modalidad.
- d) Extender progresivamente el funcionamiento de bibliotecas escolares, bajo la forma de bibliotecas abiertas, en contextos de privación de libertad.
- e) Promover proyectos de educación no formal que incluyan la formación artística y el desarrollo cultural.
- f) Efectivizar e incrementar el trabajo articulado, la firma de convenios y actas complementarias, la instalación de nuevas mesas intersectoriales vinculadas con la Modalidad ECPL.
- g) Incrementar la visibilidad pública de las acciones educativas en contextos de privación de libertad con la finalidad de contribuir a la configuración de una sociedad más inclusiva en la que prevalezcan la solidaridad y la justicia social.
- h) Ofrecer formación técnico profesional dependiente y certificada por los ministerios de educación de las jurisdicciones, en articulación con las propuestas educativas de los niveles obligatorios.
- i) Asegurar alternativas de educación no formal y generar condiciones que permitan concretar iniciativas educativas formuladas por sus destinatarios.
- j) Desarrollar propuestas destinadas a estimular la creación artística y la participación en diferentes manifestaciones culturales, así como en actividades de educación física y deportiva articuladas con la educación formal.

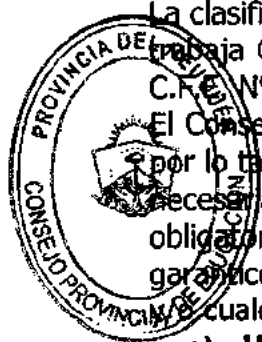
JÓVENES Y ADULTOS SUJETOS DE DERECHO EN DISTINTAS INSTITUCIONES DE PRIVACIÓN DE LA LIBERTAD

La modalidad aborda la atención educativa de las personas que se encuentran en tres tipos de instituciones diferentes: 1) Jóvenes y adultos en unidades penales, 2) Adolescentes y jóvenes acusados de la comisión de delito en institutos cerrados o de contención acentuada y 3) los niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos en centros de tratamiento de adicciones de régimen cerrado o de contención acentuada, y por último, para la jurisdicción de Neuquén se diferencia una más, 4) Todas aquellas otras instituciones o ámbitos donde se encuentren personas privadas de la libertad, razón que les impide asistir a las escuelas externas.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de E...
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



La clasificación que a continuación se detalla, son las diferentes instituciones en donde trabaja CEPI N° 1- Nivel Secundario, y la clasificación realizada en la Resolución del C.F.E. N°127/10.

El Consejo Provincial de Educación del Neuquén tiene a su cargo la Modalidad ECPL, por lo tanto la supervisión y la provisión de los cargos y horas docentes en la cantidad necesaria para llegar a la universalización de la cobertura del nivel secundario obligatorio, además de para garantizar el nexo de CEPI con escuelas externas, que garanticen la continuidad de los estudios en el momento de recuperación de su libertad en cualquier situación contemplada en ECPL.

a) Unidades de Detención/CPF V:

Este contexto institucional incluye todas las cárceles provinciales y federal, de todos los tipos y niveles de seguridad, de varones y de mujeres. La población educativa destinataria comprende a todos los/las detenidos/as, procesados/as y condenados/as, afectados/as a medidas de baja, media y alta seguridad, argentinos/as y extranjeros/as. En la Provincia del Neuquén está compuesta por todas las Unidades de Detención que dependen del Ministerio de Seguridad de la Provincia del Neuquén. Es importante tener en cuenta que la provincia actualmente no cuenta con un sistema penitenciario provincial, por lo que dichas Unidades de Detención se encuentran a cargo de personal de la policía provincial. También incluye el Complejo Penitenciario Federal N°V, ubicado en Senillosa.

b) Instituciones con adolescentes menores:

Este apartado no sólo refiere a los/las adolescentes y jóvenes acusados/as de la comisión de delito en institutos cerrados o de contención acentuada, sino al resto de instituciones abiertas o semi abiertas donde esté al resguardo el/la menor. A diferencia de otras provincias, la jurisdicción de Neuquén cuenta con la Ley Provincial 2302 de Protección Integral del Niño y Adolescente, y la ley 22.278 de Régimen Penal de Menores. Por lo tanto, el lugar de CEPI se circunscribe a garantizar el derecho a la educación secundaria como nexo necesario con las escuelas secundarias externas en el marco de la Ley Provincial 2302 y Ley Nacional 26.061.

c) Centros de Tratamiento de Adicciones:

Se trata de las instituciones en las cuales se realiza el tratamiento de adicciones, cuyo régimen de funcionamiento es cerrado o de contención acentuada, estatales y privados con convenios con el Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

De la misma manera que en el anterior punto, el trabajo de la ECPL para con las personas que asisten a estas instituciones, que en su mayoría son centros de día en el que se hacen actividades terapéuticas propiciadas por el sistema de Salud y orientadas a la expresión artística, es el de nexo necesario con las escuelas secundarias de las diferentes comunidades en donde se encuentren estos centros, para facilitar el ejercicio del derecho a la educación obligatoria y reforzar las trayectorias educativas de jóvenes y adultos que posibiliten el ingreso, permanencia y egreso de dichos estudiantes.

d) Personas privadas de su libertad en Hospitales o con prisión domiciliaria. Situaciones particulares respecto a quienes cuentan con libertad condicional.

El Artículo 56 de la LEN establece en su primer ítem que se debe "Garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a todas las personas privadas de libertad dentro de las instituciones de encierro **o fuera de ellas cuando las condiciones de detención lo permitieran**". Es en este sentido que la ECPL, no puede desconocer la existencia de estudiantes con situaciones particulares a las que atender, ya sea como nexo con escuelas de afuera y/o dispositivos

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



pedagógicos en el marco de los lineamientos políticos pedagógico establecidos y aprobados en la transformación curricular.

Caso puntual, se presenta con Domiciliaria-Hospitalaria. La articulación con la Modalidad de educación Domiciliaria -Hospitalaria se vuelve necesaria para garantizar educación a aquellos estudiantes que se encuentran recluidos en hospitales o clínicas debido a que sus condiciones de salud así lo exigen, para que se les continúe garantizando el acceso a la educación. Hablamos de estudiantes detenidos en nosocomios de la provincia, que se encuentran matriculados en CEPI y continúan su trayectoria con ECPL, teniendo en cuenta nuestra especificidad y las particularidades de nuestros estudiantes.

Lugares de Funcionamiento en la Provincia del Neuquén

a) Unidades de Detención/CPF V:

En dicho sentido se establece que el organismo estatal responsable de la seguridad garantizará la infraestructura edilicia necesaria, adecuada a la matrícula y la concurrencia semanal y presencial de los/las estudiantes

Estos organismos estatales deberán proveer espacios mínimos como aulas con sillas, bancos y pizarras/pizarrones, sala de profesores/as, baños para docentes y baños para estudiantes, cocina para garantizar el refrigerio y patio.

También es menester de dicho organismo estatal, garantizar la provisión del personal de seguridad necesario para el traslado de los/las estudiantes de sus lugares de alojamiento (pabellones, buzones, celdas, etc.) hasta el ingreso del espacio físico en donde se lleven a cabo las actividades educativas.

b) Centros de Tratamiento de Adicciones. Instituciones con adolescentes menores. Personas privadas de su libertad en Hospitales o con prisión domiciliaria. Situaciones particulares respecto a quienes cuentan con libertad condicional.

Este conjunto de instituciones tiene el común denominador que la ECPL será el nexo necesario para garantizar el acceso, permanencia y egreso de la educación obligatoria, con las escuelas secundarias de afuera.

Por lo tanto, el espacio físico en cuanto a infraestructura necesaria para garantizar será evaluado por las autoridades educativas de la ECPL.

Los lineamientos de una modalidad como Ed. Domiciliaria y Hospitalaria, tal como se estipulan en la res. 1722/18 son un punto de partida para garantizarles educación a estos/as estudiantes,

Este dispositivo de articulación entre modalidades tiene características muy particulares, pero a la vez similares a la nuestra, ya que permite contar con otras alternativas para no perder la vinculación con nuestros estudiantes que, una vez salidos de dichas instituciones se hace difícil de sostener. Si bien esta modalidad está pensada únicamente para los casos de estudiantes con alguna enfermedad que no les permite asistir a una escuela, podemos hacer uso de los lineamientos de esta modalidad en relación a la escuela media, y aplicar los mismos principios de evaluación, acreditación y certificación, en sintonía con lo referido a Presencialidades, descriptas en la Resolución N° 1463/2018, no sólo con aquellos que se encuentren en hospitales sino también aquellos que hayan accedido a la prisión domiciliaria -ya sea por tener a su cargo hijas/os menores de 4 años, como es el caso de las mujeres detenidas que son madres, o por alguna lesión o dolencia que le impide estar detenido en la institución carcelaria, o el resto de instituciones contempladas en este apartado.

c) Sede ECPL- Nivel Secundario:

En este apartado hacemos referencia al espacio físico, externo e independiente del resto de las instituciones antes mencionadas, acorde a las necesidades organizativas, pedagógicas, administrativas y áulicas. Nos referimos a la

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN Nº 1046
EXPEDIENTE Nº 5225-000839/10 Alc. 6/16



infraestructura a cargo del Ministerio de Educación del Neuquén o en su defecto, el Consejo Provincial de Educación del Neuquén en donde se desarrollan el resto del funcionamiento de la ECPL, que no puede desarrollarse en ningún otro espacio, tales como las tareas administrativas, ciertas actividades de gestión directivas, reuniones departamentales, institucionales, encuentros semanales de coordinación de acciones, jornadas institucionales, y clases áulicas.

Ténganse en cuenta que dicho espacio físico contempla a todas las sedes de la provincia en donde se garantiza educación secundaria hoy, nos referimos a la Sede San Martín de los Andes, Sede Junín de los Andes, Sede Chos Malal, Sede Zutral Co, Sede Zapala, Sede Neuquén-Senillosa.

Aquellas actividades educativas contempladas en la modalidad, como **Centros de Tratamiento de Adicciones. Instituciones con adolescentes menores. Personas privadas de su libertad en Hospitales o con prisión domiciliaria. Situaciones particulares respecto a quienes cuentan con libertad condicional**, que no puedan llevarse a cabo bajo las formas propuestas, se llevarán a cabo, previa evaluación que realizarán las autoridades de ECPL, en las Sedes de ECPL, según la localidad que se trate.

Las autoridades de la ECPL, son Dirección de Modalidad ECPL, Supervisión ECPL, Dirección ECPL Nivel Secundario, Equipo Técnico Nivel Secundario ECPL, y Asesoría Pedagógica.

TENSIÓN ENTRE EDUCACIÓN COMO DERECHO HUMANO FUNDAMENTAL Y EDUCACIÓN EN LA PERSPECTIVA DEL TRATAMIENTO PENITENCIARIO.

Una inevitable vinculación se suscita a partir del tipo de actividad que, dentro de la Institución Penitenciaria, ejerce y debe llevar a cabo la Institución Educativa. Garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación dentro de las Unidades de Detención significa muchas veces tensionar aspectos y lógicas definidas por *modus operandi*, normas de funcionamiento y fisonomía que son características de las instituciones de encierro, por cuanto configuran, definiéndolos en su carácter, aspectos de lo que se ha dado en llamar Institución Total. Un primer señalamiento para comprender dicha tensión cabe hacerlo respecto de la diferente concepción desde la cual se parte al momento de abordar y entender lo educativo en general. Por un lado, se trata de lo establecido según el marco de la Ley de Ejecución Penal 24.660, que se inscribe bajo la óptica del "tratamiento" de las personas privadas de su libertad; por el otro de lo que significó su revisión desde el paradigma de la Educación concebida como un derecho humano y social inalienable, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206.

Lo carcelario en general representa todo tipo de condicionamientos, los cuales exceden por mucho lo implicado por parte del procedimiento normativo que se plasma bajo la noción de ejecución de la pena. La cárcel es el ámbito donde la vigilancia se ejerce en diferentes modalidades de control y sanción, y donde todos los aspectos de la vida de las personas allí alojadas son evaluados en la lógica del tratamiento individualizado, prescrito normativamente y llevado a cabo por parte de las agencias penitenciarias. Rastreado en tradiciones positivistas y decimonónicas, el paradigma punitivista bajo el cual se enmarca el funcionamiento del Sistema Penitenciario Federal y las respectivas Unidades de Detención Provincial no se ha visto sustancialmente modificado. De allí que la actividad pedagógica y educativa en general, concebida desde un paradigma diferente, anclado en las perspectivas ofrecidas por parte de políticas fundadas en la garantía y pleno ejercicio de los DDHH representa una instancia, podríamos decir, relativamente novedosa dentro del marco del funcionamiento institucional penitenciario, a la vez que algo enteramente disruptivo respecto de los condicionamientos que caracterizan al tipo de Institución Total que las cárceles representan.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN Nº 1046
EXPEDIENTE Nº 5225-000839/10 Alc. 6/16

Si bien la Ley 24.660 de Ejecución de la Pena representó cierta evolución en el reconocimiento de algunas garantías y derechos de la personas en situación de encierro la misma no lograba escapar a la lógica del tratamiento penitenciario⁵. Desde esta perspectiva de tratamiento y progresividad de la pena la educación interviene como dispositivo, y antes que ser considerada un derecho inalienable, se la comprende en términos de un "beneficio", reflejando de ese modo la lógica de premios y castigos impecante en el tipo de relaciones que establece la institución total respecto de quienes la habitan.

Una pedagogía que se pretenda emancipadora no debe descuidar el principal condicionamiento que reviste para la misma el hecho de verse inmersa en un contexto adverso, tanto en lo espacial y temporal, como en lo simbólico, pero especialmente debido a las condiciones en que el estudiantado asiste a la escuela. Por tanto, si lo cultural e ideológico imprime su propio sello en aspectos de lo pedagógico, lo hace empujándose en la realización de determinados saberes y sentidos culturales. En lo que concierne a la ECPL, ésta debe enfrentarse ideológicamente a la imagen imperante según la cual la persona privada de su libertad debe ser pasible de "tratamiento" a su ingreso al sistema penal. En tal sentido, cuando nos referimos a lógicas contrapuestas -la de educación en el marco del derecho y la educación como tratamiento respectivamente-, también implicamos en ello, si se quiere, una muy precisa y esencial discrepancia, reflejada en el plano cultural, ideológico.

¿Cuál otra, si no, es la que expresa la institución educativa en contraposición a la cultura punitiva? En esta disputa, que en tanto ideológica es por definición también política, se juegan en gran medida las posibilidades y alcances de la ECPL. Principalmente porque es en ese terreno, en el político, donde la educación asume su compromiso como instrumento de transformación y de liberación social. Lo hace, respecto del estudiante privado de su libertad, al momento de compartir experiencias, al aportar conocimientos de índole simbólica y cultural que le permitan elevar su nivel de invulnerabilidad frente al poder punitivo. Por tanto, si de la mano de la praxis educativa podemos hablar de una dialéctica transformadora, en el sentido de que su ejercicio conlleva el de una transformación de las personas gracias y mediante una pedagogía atenta respecto de entender y atender el contexto en que se desenvuelve, la ECPL tiene que poder suministrar y poner en acto las herramientas simbólicas y conceptuales necesarias para que se produzca, por parte de la persona privada de su libertad, un cambio en su autopercepción.

Es éste un aspecto crucial, por cuanto subyace al ideario punitivo y su accionar un principio político de selectividad, que recae casi con exclusividad sobre determinados estratos sociales y etarios, los cuales no sólo terminan encarnando estereotipos socialmente sindicados como "sospechosos", sino incluso, debido a un proceso típico de introyección, reproduciendo aquellas conductas calificadas como delictivas. Por ello que una perspectiva de pensamiento crítico frente a lo instituido, que sea a la vez emancipadora asumiendo una mirada decolonial, tal cual los enfoques privilegiados en el Diseño Curricular consagrado por la Resolución Nº 1463/2018, estos enfoques ofrecen a la ECPL fundamentos más que provechosos a su labor, inscripta como lo está en un ámbito donde las relaciones de saber poder instituyen modos de vigilancia y de control tristemente célebres por parte de la institución total, y donde debe combatir modos de subjetivación típicos que las lógicas y marcos represivos de los propios contextos de encierro reproducen.

La ECPL tiene, pues, que poder confrontar lo instituido y hacerlo desde una perspectiva política pedagógica que parta de presupuestos distintos a los que han configurado aquellos marcos, derivados en gran medida de la tradición de pensamiento imperante.

⁵ Según la cual las personas que incurrían en delitos habiéndose "desviado" de la norma serían pasibles, para su "corrección", de un tratamiento individualizado tendiente a modificar conductas indeseables, en la idea de volver a encauzarlas según las socialmente esperadas.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

La necesidad de atender otros marcos epistémicos, de recuperar paradigmas de pensamiento y conocimientos otros tales como los presupuestos por parte de las denominadas Epistemologías del Sur, son el punto de partida para una pedagogía crítica, emancipatoria y decolonial, el paso necesario y fundamental a la hora de brindar, de la mano del Derecho Social a la Educación, verdaderas alternativas por parte de la ECPL.

DESAFÍOS ACTUALES DE LA ECPL

Diálogo interinstitucional e intersectorial

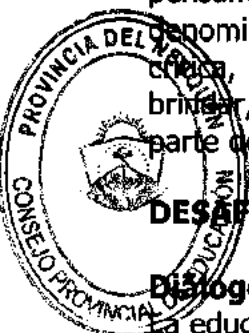
La educación como un derecho social exigible y a cumplir por parte de la ECPL reviste una dimensión que, respecto de lo ya instituido que representa el ámbito en que la misma se desenvuelve, un acto netamente instituyente. En tal sentido, el desafío se advierte en la necesidad de superar aquellas instancias en las cuales la tarea educativa era concebida como un aspecto a considerar en el marco del tratamiento penitenciario y régimen de progresividad de la pena. La Ley de Educación Nacional 26.206, así como la Ley Orgánica de Educación de la Provincia del Neuquén 2945 representaron, en varios aspectos, un cambio de paradigma acerca del lugar desde el cual eran concebidas la misión y tarea pedagógicas. La educación entendida como un derecho humano fundamental conlleva, respecto de cuestiones normativas y de legislación, la obligación por parte del Estado Nacional y Provincial de brindar una educación de calidad, entendida como un derecho personal y social y, a la vez, un bien público.

La escuela en contexto de privación de la libertad presenta características que le son propias, y que en su conjunto hacen a la que puede considerarse su especificidad en tanto modalidad educativa. Al comparársela con la escuela tradicional, "extramuros", la ECPL asume cierto grado de complejidad, y ello por varios factores. Entre los principales cabe mencionar la necesidad de entablar acuerdos con instituciones diferentes a la educativa, aludidas anteriormente bajo el apartado "Jovenes y Adultos sujetos de derecho en distintas instituciones de privación de libertad". Cuestiones también prioritarias y a tener en cuenta respecto de este tipo de vínculo institucional así como de sus respectivos o posibles alcances son considerados en la Resolución N° 127 del Consejo Federal de Educación, documento base titulado "*La educación en contexto de privación de la libertad en el sistema educativo nacional*".

La educación y el conocimiento considerados como un bien público, como un derecho humano y social inalienables exigen pensar lo pedagógico desde concepciones que superen y permitan dejar atrás aquellas representaciones de la escuela en contextos de encierro como acceso a un "beneficio" o aspecto del "tratamiento" de las personas privadas de su libertad. En esta dirección es de suma importancia asumir, entre los varios existentes, el desafío de construir y organizar una política intersectorial entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Seguridad para garantizar la ECPL y generar una propuesta pedagógica pertinente para la Modalidad.

La planificación edilicia respecto de los espacios destinados a educación es parte de este trabajo de articulación intersectorial. Resulta necesaria efectuar una proyección a mediano y largo plazo, a través de acuerdos, convenios y demás herramientas que permitan un diálogo constante en cuanto a las previsiones anuales de la institución escolar CEPI N°1 y las del resto de las instituciones en donde trabaja la ECPL.

También resulta imprescindible que la ECPL genere redes con otras instituciones que por circunstancias determinadas deben intervenir en contextos de privación de libertad. Tal es el caso de instituciones de salud pública. Un abordaje intersectorial implica atender la particularidad de la población estudiantil en contextos de encierro, donde los intentos y casos de suicidios son frecuentes y requieren de un enfoque profesional y especializado. El trabajo intersectorial con las Unidades Penitenciarias debe ser fluido por el cruzamiento de diferentes miradas y lógicas que entran en diálogo permanente

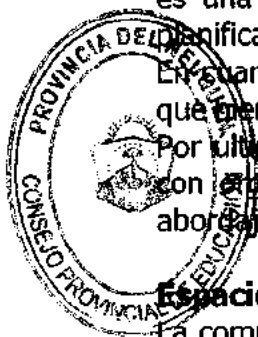


ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

sobre la ECPL. Los diferentes mecanismos de control, dispositivos a los que la Institución Penitenciaria recurre para regular y/o administrar la violencia intramuros, es una barrera invisible que opera constantemente en el armado, organización, y planificación del espacio educativo.

En cuanto al trabajo con la institución de Justicia se requiere de un trabajo conjunto, que bien puede entablarse a partir de la periodicidad de encuentros y mesas de diálogo. Por último, también es de suma importancia mantener un constante y estrecho lazo con organismos de DDHH, que además de garantes sean facilitadores del tipo de abordaje específico que requieren situaciones como las descritas.



Espacio de investigación y formación docente

La complejidad que asume lo cotidiano en contexto de privación de libertad evidencia muchas veces la necesidad de contar con protocolos de actuación frente a situaciones específicas y del contexto. Tales protocolos son herramientas a partir de las cuales se establecen pautas a seguir según las respectivas agencias y actores institucionales. Señalan, a su vez, los diferentes modos de intervención, y refieren aspectos ya mencionados respecto de la especificidad que la escuela en contexto de privación de libertad adquiere al momento de su comparación con el resto de las escuelas. En primer lugar, porque como ya se dijo, inevitablemente se ve inmersa en el ámbito de otra institución de lógicas contrapuestas, contra las cuales debe cotidianamente lidiar en pos de hacer valer la dimensión instituyente que, frente a lo carcelario instituido, asumen el acto educativo y la tarea pedagógica. La necesidad de generar y preservar espacios áulicos propicios para lo pedagógico debe prestar especial atención a situaciones que exceden el mero espacio escolar: son frecuentes los "conflictos" que surgen en los pabellones, los relativos a traslados de un pabellón a otro o entre las mismas unidades de detención, también aquellos de convivencia que suelen surgir entre estudiantes y que luego repercuten en el espacio áulico, etc.; todos ellos configuran cuadros de conflictividad de los que, en ocasiones, las agencias punitivas de Policía/Servicio Penitenciario Federal se sirven para, administrando la vigilancia y control de las personas privadas de su libertad, interferir en el rol y funcionamiento de lo escolar.

Cuestiones como éstas permiten, por otro lado, dar cuenta de la relevancia e importancia que adquieren, en contextos de privación de libertad, conocimientos y saberes que pueden considerarse específicos al tipo de intervención educativa que reclaman tales ámbitos. Y de allí también la conveniencia de constituir espacios de formación en las perspectivas críticas emancipatorias y decoloniales sobre las que se fundamenta el presente Diseño Curricular.

Por tanto, y para que los recorridos, experiencias y praxis educativas en ECPL adquieran un desarrollo institucional enriquecedor se conviene en la necesidad de una labor en materia de extensión e investigación, que permita nutrir la tarea pedagógica cotidiana y a la vez proyectar horizontes de estudio e intervención educativa junto a otros y diversos actores institucionales, tales como los Institutos de Formación Docente, la Universidad, organizaciones barriales, comunitarias, culturales, etc. En tal sentido, la posibilidad y constitución de un Centro de Estudios en Educación en Contextos de Privación de la Libertad representa, para la tarea docente en particular como para el estudio y abordaje sobre lo educativo y político pedagógico en general, una instancia interesante y sumamente conveniente.

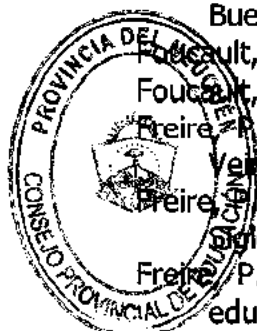
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Colectivo Juguetes Perdidos (2014). ¿Quién lleva la gorra?: violencia, nuevos barrios y pibes silvestres. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.

ES
C
U
P
I
A


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



- Foucault, M. (2013). Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión. -2a ed. 5a reimpr.- Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (2001). La verdad y las formas jurídicas. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Foucault, M. (1996). La vida de los hombres infames. Buenos Aires: Editorial Altamira.
- Freire, P. (2010). Pedagogía del oprimido. -3ª ed. 3ª reimpr.-. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2014). Cartas a quien pretende enseñar, - 1ª ed. (especial)-. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. y Faundez, A. (2014). Por una pedagogía de la pregunta: Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. - 1º ed. (especial)-. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, Paulo (2002). Concientización: Teoría y práctica de una educación liberadora. Buenos Aires: Ed. Galerna.
- Galeano, E. (2005). Patas arriba. La escuela del mundo al revés. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Huergo, J. (2003). El reconocimiento del "universo vocabular" y la prealimentación de las acciones estratégicas. La Plata, Centro de Comunicación/ Educación y Cát. De Extensión Agropecuaria (UNLP).
- Huergo, Jorge. Hegemonía: un concepto clave para comprender la comunicación.
- Kaplún, M. (1998). Una pedagogía de la comunicación. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Korol, C. (2016). La Educación Popular en clave de debate. En <http://panuelosenrebeldia.com.ar>
- Korol, C. (comp.) (2007). Hacia una pedagogía feminista. Buenos Aires: El Colectivo, América Libre.
- Laboratorio de estudios sociales y culturales (LESyC). Cuestiones criminales. (2018) Año 1, n°2: noviembre Cárcel y escritura: tatuajes, escritos judiciales, la bamba, cicatrices, literatura, incrustaciones y los informes penitenciarios.
- Le Breton, D. (2002). Antropología del cuerpo y modernidad - 1a ed. 1a reimpr. - Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rodrigo, F. (2012). Dossier de Jóvenes y Legalidad: reconfiguraciones en el abordaje de la conflictividad penal juvenil. -1a ed. - La Plata: Ediciones EPC de Periodismo y Comunicación.
- Rodríguez Alzueta, E. (2015). Pibes en banda. Revista La Pulseada. Año 14, (135).
- Scarfó, F. (2011). El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos. Consultado en <http://www.corteidh.or.cr/tablas/R06835-11.pdf>
- Scarfó, F. (2014). Educación en contexto de encierro: ¡DERECHO HUMANO INALIENABLE! En <http://www.campanaderechoeducacion.org/>
- Viviani, T. (2013). Jóvenes Nombrados: herramientas comunicacionales contra la violencia mediática e institucional. Observatorio de Jóvenes, Comunicación y Medios. - 1a ed. - La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social.
- Zaffaroni, R. E. (2011). La palabra de los muertos. Conferencias sobre criminología cautelar. Buenos Aires: Editorial Ediar.
- Zaffaroni, R. E.; Alagia, A.; Slokar, A.; (2011) Derecho Penal Parte General, EDIAR, Buenos Aires.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

Ley 24.660 de Ejecución De La Pena Privativa De La Libertad
Ley de Educación Nacional 26.206.
Ley Orgánica de Educación de la Provincia del Neuquén 2945.
Resolución 127/2010 del Consejo Federal de Educación.

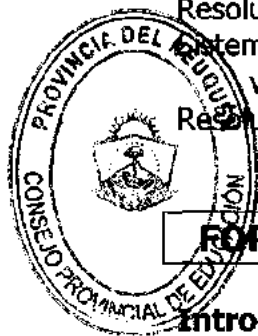
ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

Resolución N° 1370/2011, del Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

Matematización de jornadas Curriculares del 6/6, 21/6, 22/6, 25/7, 26/7. Aportes vinculados a la ECPL

Resolución N° 1463/2018, norma regulatoria del Proceso de Construcción Curricular.



FORMACIÓN GENERAL EN EL CICLO ORIENTADO Y SUS ÁREAS

Introducción

La Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos se constituye desde su nacimiento y en todo su recorrido en la necesidad, fundamentada, de garantizar la educación a la población joven y adulta de culminar sus estudios secundarios. Los Planes de Estudio que garantizaron la educación en trayectos formativos de 3 y 4 años padecieron los avatares, propios y no, de una política pública que debía garantizar la educación a una población desde el inicio relegada por el Estado.

El estudiantado que ingresa al sistema educativo, a través de la Modalidad EPJA, mayoritariamente son jóvenes que interrumpieron sus estudios secundarios por motivos generalmente del orden de problemáticas sociales, por maternidades o paternidades tempranas, por la necesaria inserción en el mundo laboral, por situaciones familiares complejas o por otras vicisitudes. Los/las adultos, por su parte, establecen lazos con la institución educativa con la intención de culminar los estudios prolongadamente postergados, o por la necesidad de concluir los espacios de educación formal que el mundo del trabajo exige, y/o por diversas necesidades que siempre responden a historias de vida y experiencias propias de los sectores populares, aquellos que el Sistema Educativo no supo contener garantizando el derecho a la educación.

Ante las realidades del estudiantado planteadas, podemos pensar a la Modalidad EPJA en términos de la **Educación Popular** que se inscribe en el terreno social y en su carácter ético y político. Estos problemas en el campo popular, promueven el reconocimiento del otro y el pronunciamiento y posicionamiento como sujeto político en una construcción colectiva.⁶ Lo popular está en los modos en los se construyen saberes vinculados con la vida y los problemas concretos, en un entre- aprender con quienes conforman la Escuela con un horizonte de transformación.

La **Educación Permanente** reconoce a la educación como una necesidad y un derecho de los grupos sociales y de los individuos a lo largo de toda la vida. Esto implica:

- a) La distribución igualitaria y a lo largo de toda la vida de los conocimientos necesarios para una participación ciudadana crítica y autónoma y para la toma de decisiones en los distintos ámbitos de la vida cotidiana;
- b) una visión integral de lo educativo que supere, por un lado, la segmentación entre la educación formal y la educación no formal, recuperando, articulando y fortaleciendo las experiencias que los jóvenes y adultos traen de otros espacios de aprendizaje; por otro lado, la concepción de la educación formal como terminal y único agente educador, sino como una "educación inicial" que posibilite continuar educándose a lo largo de toda la vida;
- d) superar la perspectiva de la educación de jóvenes y adultos compensatoria (restringida sólo a la solución de las carencias educativas que los adultos pudieran tener por no haber completado los niveles obligatorios en su infancia) y se amplíe a

⁶ "El conocimiento también puede convertirse en un insumo para dominar, destruir, manipular o invadir a las/los otros. En el reconocimiento mutuo, en cambio, comienza un proceso donde se construye un *nosotros* con los otros y las otras. El reconocimiento mutuo siempre implica un proceso básico de contacto cultural, que tiene como objetivo construir un diálogo intercultural." (Huergo, Jorge. Mapas y viajes por el campo de Comunicación/Educación.)

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

nuevas propuestas educativas que posibiliten el enriquecimiento de los conocimientos y saberes para su participación plena, reflexiva, autónoma, en el mundo laboral, político, familiar, etc.

La Educación Popular como un paradigma cuyas perspectivas epistemológica, teórica y metodológica vertebran acciones tanto a nivel institucional como del espacio de enseñanza y aprendizaje. La perspectiva epistemológica apuesta a la construcción de un conocimiento colectivo emancipador en relación a modos de pensar y significar la realidad; sus aspectos metodológicos refieren a una acción pedagógica y didáctica consistente que aseguren la producción colectiva y el crecimiento del grupo hacia su autonomía de decisiones. El objetivo central de la educación popular de jóvenes y adultos es ofrecer las herramientas de la investigación social para construir un conocimiento científico emancipatorio, puesto al servicio de la construcción del proyecto político de los sectores populares que, desde la resistencia, buscan crear nuevas formas de organización social.

La Pedagogía de la participación implica considerar el papel del Estado como garante del derecho de la educación y la participación social en las decisiones de la política educacional. La participación real ocurre cuando los miembros de una institución o grupo, a través de sus acciones inciden efectivamente en los procesos de la vida institucional y en la naturaleza de las decisiones. Implica ejercer una influencia real (poder): a) en la toma de decisiones tanto en la política general de la institución como en la determinación de metas, estrategias y alternativas de acción; b) en la implementación de las decisiones; c) en la evaluación permanente del funcionamiento institucional.

Investigaciones en el campo de la educación popular sostienen que el aprendizaje de la participación real es un largo y difícil proceso, más largo y difícil que la apropiación de los conocimientos académicos necesarios para nuestra vida profesional y cotidiana; por lo tanto, no es tarea sólo de la educación formal otorgar las herramientas de la participación, pero sí ocupar tiempo y espacio para el incentivo, fortalecimiento y enriquecimiento de la misma.

¿Para qué la Formación General dentro del Ciclo Orientado?

El Ciclo Orientado en la Escuela Secundaria de Neuquén se define como el trayecto pedagógico en el que continúa la Formación General y se habilitan tiempos y espacios para la enseñanza y el aprendizaje del conjunto de conocimientos y saberes específicos de las Orientaciones.

La Formación General es el núcleo común básico de la escuela secundaria, que garantiza la igualdad en el acceso de conocimientos y saberes relevantes y significativos. Por esa razón, debe ser incluida en todas las Modalidades y Orientaciones del nivel. En el Ciclo Básico Común ya definido y aprobado por Resolución N° 1463/2018 se abordan las áreas de conocimientos de la Formación General que se extenderán hasta el fin de la obligatoriedad, en el Ciclo Orientado,

El campo de formación general incluye el saber acordado socialmente como significativo e indispensable. Refiere a lo básico: a los saberes que son necesarios para garantizar el conocimiento y la interlocución activa de jóvenes y adultos con la realidad, y también a los que son pilares de otras formaciones posteriores. En cuanto saber validado colectivamente, la formación general requiere de un trabajo de enseñanza integrador de las múltiples facetas del conocimiento, que apele a sus diversas herramientas y aplicaciones, que promueva el desarrollo de todos los aspectos de los sujetos, entre sujetos y en situación. (Resolución 84/2009 CFE, p. 20).

La **Formación General** presente tanto en el Ciclo Básico como en el Ciclo Orientado con una amplia carga horaria se fundamenta entonces en la consideración de los principios de una Educación permanente, popular y participativa. El objetivo es brindarle al estudiantado una formación general, integral y significativa, que se articule

ES COPIA



con la Formación Específica del Ciclo Orientado para profundizar en diferentes vías de conocimiento en vistas de ampliación de posibilidades de acceso al saber y no de fragmentación disciplinaria.

OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN GENERAL

- Construir y constituir espacios de recuperación de la identidad, de la palabra y de logro de una mayor conciencia de los derechos para contribuir en una revalorización de sí mismos y una reconstrucción de su autoestima;
- Dar continuidad y complejizar la formación general del ciclo básico⁷ reconociendo en nosotros y en los otros las marcas de una historia social y política cruenta;
- Identificar los mecanismos institucionales, los mecanismos de poder y las representaciones sociales que inhiben la posibilidad de un crecimiento en la participación social;
- Favorecer la construcción colectiva de estructuras de pensamiento, de categorías de descripción y análisis de la realidad, de perfiles de representaciones sociales que faciliten el crecimiento del estudiantado en sus formas de participación, de *organización y de construcción de demandas* sociales que posibiliten enfrentar de manera autónoma y crítica los problemas en la vida social, política y económica.
- Ofrecer y habilitar tiempos y espacios para generar conocimiento colectivo sobre situaciones problemáticas vinculadas a la realidad del estudiantado, conocimientos y saberes sobre preguntas que demandan el instrumental de la ciencia para contestarlas, que apunte la acción permitiendo la modificación de las formas naturalizadas de comportamientos
- Garantizar la interlocución activa de jóvenes y adultos con la realidad y ser pilar de otras formaciones sociales posteriores

ÁREAS DE LA FORMACIÓN GENERAL

La Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos se inscribe en los lineamientos de los Marcos Sociopolítico Pedagógico y Didáctico General construidos por el colectivo docente de la Provincia del Neuquén desde un enfoque crítico, decolonial y emancipatorio.

Pensar la constitución de las áreas a partir de los problemas que atraviesan los sectores populares que habitan las escuelas con Trayectos Formativos de la Modalidad EPJA, es pensarla desde la Educación Popular. Para poder construir desde sus sentidos es vital partir de nuestros estudiantes, de sus realidades sociales, de sus saberes y conocimientos, que en este Diseño Curricular adquieren la validez que, en otros momentos históricos no tan remotos, no fueron considerados saberes válidos.

El conocimiento es un producto social y no tiene más definición que la que le otorga el contexto socio-político en el cual se genera. Es decir, cada sociedad, en cada momento histórico, define ciertas prácticas como actividades cognoscitivas, y designa el producto de esas actividades como conocimiento. (Resolución N° 1463/2018, p. 35)

En los principios éticos políticos y estratégicos en los que se funda y erige la Educación Popular proponemos pensar la constitución de las Áreas que atravesarán la Formación General en el Ciclo Orientado para la Modalidad EPJA. Algunos de estos principios parten de reconocer el "aquí y ahora"⁸ que su carácter necesariamente situado exige.

⁷ Aporte Distrital

⁸ "Cuando Freire reclama partir del "aquí y ahora" de los otros, no enuncia sólo un principio metodológico, sino un principio ético-político central (...) el reconocimiento de sí, entendido (como lo expresa Paul Ricoeur, 2005) como "identidad narrativa".

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



Se trata entonces de reconocer,⁹ y no sólo conocer, las prácticas socioculturales del estudiantado, en cuanto insertas en un mundo cultural. Ese reconocimiento de por sí es un aspecto central del horizonte político. El "reconocer" piensa y produce acciones estratégicas, genera un proceso de problematización y de búsqueda dialogada de acciones para transformar las situaciones que vivimos.

La Educación Popular sostiene la valoración de la comunicación dialógica entre los diferentes actores de la comunidad educativa, un diálogo que reconozca a estudiantes desde sus diversas experiencias de vida. A su vez, es la que permite la construcción de conocimientos y la selección de contenidos para la problematización de la situación social, económica, política y cultural en la que se desenvuelven los/las estudiantes. El diálogo está fundamentado en una perspectiva epistemológica que se centra en la articulación entre el mundo cultural de estudiantes y docentes, y los horizontes políticos de la intervención. El diálogo tiene la intención de "formar sujetos críticos, con espíritu reflexivo y compromiso social"⁷

Reconocer las problemáticas que atraviesa nuestro estudiantado que decide ingresar en la Modalidad EPJA, implica un proceso de acción/reflexión/praxis. Como señala Paulo Freire, el proceso indica un encuentro de los actores con la mediación del mundo. Ese mundo mediador, complejo, conflictivo, es uno de los objetos claves de la intervención, que no puede ser definido completamente de antemano, sino que se aborda, se problematiza y se define en este proceso de trabajo participativo. En este sentido, la Formación General del Ciclo orientado, tanto para el trayecto de 3 años como para el de 4 años, se organiza en las siguientes áreas:

- **Ciencias Sociales, Políticas y Económicas**
- **Ciencias Naturales**
- **Lenguajes y producción cultural**
- **Matemática e Informática**

CIENCIAS SOCIALES, POLÍTICAS Y ECONÓMICAS

En coherencia con los marcos, enfoques y principios del Diseño Curricular para el Ciclo Básico Común y el Interciclo, el área de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas la fundamentación del área se inscribe en los lineamientos del Marco Sociopolítico Pedagógico y del Marco Didáctico contruidos por el colectivo docente de la Provincia del Neuquén desde un enfoque crítico, decolonial¹⁰ y emancipatorio.

Respecto a la dimensión epistemológica, generalmente se define a las Ciencias Sociales como aquellas que abordan los aspectos materiales y simbólicos relacionados con la vida de las personas en sociedad. Dichos aspectos pueden estar relacionados con la manera en que se constituyen, organizan y gobiernan los grupos sociales, los procesos que atraviesan, los modos de producción y reproducción de la vida, los espacios que se construyen y el modo de vivir en ellos, las producciones simbólicas, su materialización y su transmisión, y aquellos saberes que derivan del indiscutible carácter social de la condición humana.

En este sentido, y en coherencia con lo estipulado según la Resolución N° 1463/2018, consideramos que para el campo de la Formación General en esta modalidad se vuelve

⁹ En La educación como práctica de la libertad (1969), Freire desarrolla la importancia del reconocimiento del universo vocabular, no sólo conocimiento del otro, porque eso no implica una práctica de libertad, muchas veces incluso implica un ejercicio de extrañamiento de acercamiento como algo exótico. El reconocimiento del mundo cultural del otro para Freire hace referencia a un acto de dignidad, de reconocer siendo.

¹⁰ En coherencia con los estudios culturales, poscoloniales, las teorías críticas, decoloniales y Epistemologías del Sur, se ha definido reelaborar criterios de escritura para dar cuenta de la ruptura con la hegemonía universalista, entonces, se referencia a la otredad como adjetivo (por ejemplo culturas otras), y se utilizan los guiones para dar cuenta de la amplitud y la proyección de pensar la-s subjetividad-es y las prácticas sociales en los múltiples colectivos (por ejemplo economía-s, subjetividad-es, entre otras).

ES COPIA



necesaria la interdisciplinariedad, el diálogo, y la construcción común de saberes que, en su interrelación, complejizan conocimientos sobre la vida social. Se trata de pasar del paradigma de la fragmentación al paradigma de la complejidad, poniendo en juego una visión pluri-lógica y dialógica.

Desde este enfoque se plantea la pluriversalidad de los conocimientos, desde lugares epistémicos diferentes por historia y cultura, pero afines. Se entiende a las epistemologías en el sentido de cosmovisión, de sistemas y modos de ver y entender el mundo y la sociedad.

Por consiguiente al momento de indagar acerca del paradigma de Ciencias Sociales que contenga una propuesta educativa justa para las escuelas secundarias neuquinas y sobre el por qué y el para qué de las mismas, se insta a "recuperar el debate por el sentido de la producción de conocimientos en las escuelas, en relación a la compleja realidad social" (Aporte Distrital) y decididamente se apuesta a, reafirmando lo ya escrito en el Ciclo Básico Común e Interciclo: continuar consolidando proyectos de reconstrucción epistemológica que promuevan sociedades más justas, diversas, y libres; que dichas reconstrucciones epistemológicas lleven a la acción política en los problemas de la sociedad desde el cuestionamiento a los dispositivos de sujeción colonial, patriarcal y racista, y los discursos hegemónicos sobre el poder-saber; que estas Ciencias Sociales se ubiquen en una proyección Sur-Sur epistémico-político, que colabore en desmontar los saberes parcelados tendiendo así a un diálogo intercultural de saberes.

CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

Desde el área de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas, y en coherencia con los Marcos generales del diseño curricular de la Provincia del Neuquén construido por el colectivo docente, se propone pensar-nos en clave metodológica.

En ese aspecto nos posicionamos en coherencia con lo propuesto en el Ciclo Básico Común de este diseño, en la caracterización de lo metodológico como una construcción que articule el conocimiento, como producción objetiva y como problema de aprendizaje, y reconozca la problemática de las/los sujetos que intervienen en una situación de enseñanza y aprendizaje, en relación a los territorios y los contextos en los que se encuentran insertas e insertos - áulicos, institucionales, territoriales, sociales, simbólicos y culturales-.

Las estrategias docentes diseñadas a partir de un objeto de estudio específico, pensadas en relación con las/los sujetos participantes de una situación pedagógicas desde un recorte específico de conocimientos y saberes en un contexto situado son consecuencia de considerar la construcción metodológica como estilo de formación.

El punto de partida es la pedagogía crítica y del concepto en tanto trama narrativa que permite recuperar la potencia creativa y transformadora del aula considerando la significatividad y situacionalidad del estudiantado. Esto permite la retroalimentación permanente entre orientaciones curriculares, definiciones institucionales y propuesta didáctica constructiva y posibilita pensar-nos desde un currículum situado y dinámico. En el caso de la Formación General de las Escuelas Permanentes de Jóvenes y Adultos requiere un estrecho vínculo y diálogo con los otros campos de conocimiento desde las categorías y epistemes en tramas categoriales y de praxis que articulen los distintos conocimientos.

Esta construcción metodológica es dialéctica y requiere la elaboración de un diagnóstico de área e inter-área, la elaboración de una propuesta que relaciones dichos diagnóstico con los conocimientos y saberes propuestos, la puesta en acto de la propuesta pedagógica y la revisión crítica.

El diagnóstico permite la elaboración de un mapa institucional y áulico que indica el posible recorrido de la propuesta pedagógica y las problemáticas a ser presentadas como conflictos cognitivos por el área. Las disciplinas, basadas en sus especificidades

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho / Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



y sus didácticas, elaboran sus objetivos de aprendizaje, seleccionan su entramado conceptual y nudos problemáticos, y diseñan sus propuestas de actividades áulicas y extra-áulicas desde una perspectiva ético-política en la que la teoría es constitutiva de la práctica.

La propuesta pedagógica es puesta en práctica atravesada por múltiples variables y dimensiones: la diversidad de tareas; la complejidad del acto pedagógico; la inmediatez; la indeterminación de la situación; la implicación personal, y la opacidad e imprevisibilidad de las otras y los otros, entre otras posibles. La posibilidad de revisión crítica implica reflexionar lo que sucede en el aula, reorganizar esquemas de pensamiento y, mediar activamente entre teoría y práctica reconstruyendo críticamente sus intervenciones y posicionamientos teóricos.

La propuesta didáctica específica de una disciplina en diálogo de saberes con las otras disciplinas del área y de otras áreas expresan las intencionalidades pedagógicas, epistémicas y políticas de la misma partiendo del contexto, lo situado, y las particularidades del estudiantado en interrelación con sus territorios.

Se retoma en ese sentido y se profundiza el posicionamiento del área establecido en el diseño curricular de la provincia:

Las definiciones epistemológicas y metodológicas estructurantes del área promueven y posibilitan romper con la linealidad del tiempo, con la centralidad de ciertos espacios-territorios por sobre otros, con la visión 'objetiva' de los procesos sociales, e incorpora nuevas problemáticas como centrales para desarrollar nuevas cartografías a partir de las/los sujetos y sus acciones.

La estructura de contenidos del área está comprometida con la formación ética y política del estudiantado, procura aportar herramientas conceptuales e instrumentales para habilitar el ejercicio de la crítica sobre la 'cuestión social', la intervención autónoma y el ejercicio de ciudadanías activas y plenas" (Resolución N° 1463/2018).

Para pensar nuestra acción ético-política, el aula es considerada como uno de los espacios públicos, quizás el primero, de actividad política y una trinchera desde donde visibilizar que las prácticas sociales son colectivas y recurrentes, generadoras de subjetividad social, y objeto de acción ético-política pues permite reconocerse en el mundo, decidir cómo evaluarlo y qué hacer con él.

Para ello se adopta la propuesta de Siede (2007, s/d) de pensarse en las prácticas pedagógicas desde una lógica de problematización-conceptualización, que genera apertura en las clases al apelar al mundo de representaciones/significaciones que tiene cada estudiante, con el objetivo de confrontarlas con los conocimientos y saberes curriculares, habilitando la toma de posiciones y el desarrollo del pensamiento autónomo.

Es importante entonces planificar la enseñanza a partir de las prácticas y concepciones de la vida social del estudiantado, problematizarlas y construir saberes que analicen situacionalmente dichas prácticas y desafíen el poder explicativo de enfoques y categorías disciplinares

Generar a partir de la problematización el conflicto cognitivo, entendido como la búsqueda de respuestas más abarcadoras y argumentativamente sustentables, es el motor metodológico de estas propuestas que tensionan y confrontan, tanto las informaciones disponibles como las categorías de análisis con las que se inicia el proceso de aprender y conocer. (Resolución N° 1463/2018).

Las propias prácticas se conforman como locus de conocimiento político, pedagógico y didáctico situado cuando ponemos en diálogo nuestros conocimientos y saberes, con los de las/los estudiantes, sus territorios, sus contextos, sus intereses y deseos. El trabajo colaborativo es el eje de la construcción de propuestas formativas emancipatorias, lo que implica un cambio en la cultura política, epistémica, pedagógica y ética, en y desde las aulas.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

GENEALOGÍAS¹¹ DE LOS PROCESOS SOCIOHISTÓRICOS

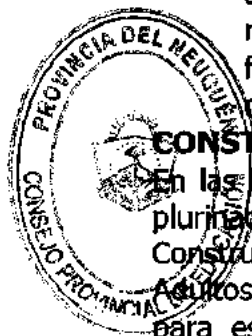
Continuando con los enfoques críticos emancipatorios y decoloniales del Ciclo Básico Común e Interciclo (Resolución N° 1463/2018), el espacio curricular Genealogías de los Procesos Sociohistóricos se propone recuperar la fuerza epistémica de los enfoques contrahegemónicos, como alternativa en la construcción de saberes y conocimientos sociales en relación a la construcción de tiempos y espacios anclados en procesos de producción de no existencias, siendo hegemónicas la visión de un solo tiempo, de carácter lineal y progresivo anclado en relación con la producción de un espacio concentrado en la visión hegemónica eurocentrada.

Con este espacio curricular se propone que aquellos tiempos otros y espacios otros ocupen los espacios áulicos, promoviendo una ecología de saberes que permitan construir conocimientos diversos y pluriversales. Genealogías construidas a partir de la enunciación de clase, color y género relegadas, invisibilizadas en nuestras aulas y en nuestra praxis. Por ende, en estas genealogías tendrán lugar las resistencias de las clases trabajadoras, de los feminismos, de los movimientos afrodescendientes y negros, movimientos campesino-indígenas, pueblos preexistentes, movimientos de soberanías alimentarias, agroecológicas y defensa de los territorios; en pos de construir cartografías sociohistóricas que en clave territorial ahonde en las construcción de saberes y conocimientos otros.

Nudos disciplinares

- La problematización y resignificación de las categorías de Estado, Nación, Ciudadanías, democracias, representatividad, globalización, comunidad, soberanía, entre otras desde la perspectiva del buen vivir y sus proyecciones político-económicas que exceden los límites hegemónicos presentados para estas categorías.
- La problematización de la constitución territorial y política de los Estados nacionales mediante las prácticas genocidas, ecocidas, epistemicidas y femigenocidas que le siguen siendo co-constitutivas.
- Las relaciones capitalistas heteropatriarcales coloniales hegemónicas imponen la lógica de la acumulación como eje vertebrador de las prácticas económicas, el intercambio mercantil como único modo de relación, y el desarrollo sustentable como objetivo prioritario, produciendo desigualdad, expropiación de los bienes comunes y del trabajo, y subhumanización.
- El rescate y la resignificación que las resistencias en clave de clase, color y género mediante organizaciones colectivas sindicales, políticas, culturales y educativas ante la producción de no-existencias hegemónicas por parte del sistema capitalista heteropatriarcal, colonial, moderno.
- Mapa geopolítico actual: zonas de sacrificio y zonas de acumulación, configuradas por los "modelos de desarrollo" mediante el despojo y la expropiación de bienes comunes. Expansión de la frontera tecnológica en las actividades extractivas: hidrofractura, biotecnología, megaminería, entre otras, y su impacto directo en las comunidades y el ambiente. Propuestas alternativas

¹¹ La genealogía es una forma de pensar y de escribir la historia que difiere de la historia tradicional porque se asume como perspectiva, crítica e interesada en la búsqueda de enfoques alternativos a los relatos presentados en tiempo lineal secuenciados unívocamente desde el pasado al presente. La genealogía parte de un problema o concepto presente y trata de hacer un "mapa", no de los antepasados sino de las luchas y los conflictos que configuraron el problema tal como lo conocemos hoy. Esta posición es claramente contraria a la de la historia tradicional. El filósofo e historiador Michel Foucault dice que "las fuerzas presentes en la historia no obedecen ni a un destino ni a una mecánica, sino al azar de la lucha" (Foucault, 1980, pág. 20). Entre otras cosas, esto obliga a tomar partido, a analizar cuáles son las exclusiones que se hicieron, quiénes ganaron y quiénes perdieron en estas luchas. Cabe aclarar que este espacio se redefine desde esta perspectiva para abordar la asignatura tradicionalmente conocida como Historia y Geografía.



a los modos de producción y organización de los territorios. Agroecología, movimientos campesinos: soberanía alimentaria, feminismos comunitarios, feminismos sin olas, ecofeminismos, feminismos negros, feminismos campesinos, feminismos de pueblos preexistentes, entre otras.

CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍAS

En las Perspectivas de la construcción de ciudadanías pluriversales, pluriculturales y plurinacionales tiene sentido la continuidad en la formación general del espacio de Construcción de Ciudadanías en la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. A su vez, continúa siendo coherente con los propósitos centrales postulados para este espacio curricular en Ciclo Básico Común e Interciclo aprobada en la Resolución N° 1463/2018. Continuamos sosteniendo que uno de los propósitos centrales que debe direccionar la formación en éticas y políticas es "la construcción de criterios para intervenir en las prácticas sociales y en las relaciones de poder", (Siede, I., 2007 p. 229). Esto implica que se constituya como un horizonte proyectivo para el diseño de prácticas pedagógicas emancipatorias, ya que habilita herramientas para el ejercicio de la deliberación, el análisis de los conflictos y la construcción de proyectos que permitan un estar siendo - con otros - más justo y digno. Es decir, "buscamos que cada sujeto pueda actuar según criterios autónomos, solidarios justos, argumentativamente fundados y siempre abiertos a la crítica" (Siede, 2007 p. 229).

Para lograr este propósito, se deben desmontar rutinas escolares de carácter decimonónico en clave de clase, color y género atendiendo a lo que Siede (2007) denomina como la necesidad de pasar de la enseñanza de unos conocimientos declarativos a la producción de los mismos. Según Santos, Boaventura de Sousa (2009), se debe dejar de apelar a los constructos tradicionales de las naciones modernas, ya que las mismas se consiguieron, las más de las veces, vapuleando la identidad cultural y nacional de las minorías. En ese sentido, la complejidad de la pluralidad de órdenes legales no estatales puede ser el embrión de esferas públicas no estatales y la base de la autodeterminación, que es plausible de traducir en formas de justicia comunitaria, participativa o colectiva. Y esto da la pauta para habitar en las aulas formas otras de concebir, de vivir y de proyectar la pluralidad de órdenes legales y ser artífices de esferas públicas participativas constructoras de conocimientos con anclaje comunitario.

Coincidimos con lo que Siede (2007) plantea, "la formación escolar está invitada a pasar de la adquisición de pautas morales a la revisión crítica de los enunciados culturales" (p. 23). Este desafío epistémico, de construcción metodológica implica necesariamente una revisión desde las perspectivas de clase, color y género complejizando las categorías de Estados, naciones, democracias, poder-es, justicia, comunidad, pueblos, derechos, representatividad, libertad-es, praxis, trabajos, legislaciones, formaciones jurídicas, entre tantas otras.

Nudos Disciplinarios

- La reformulación de la concepción de ciudadanía desde la perspectiva pluriversal interseccionando: el binarismo humano/subhumano a partir del género y color como constitutivos del ser y estar en el mundo; el binarismo naturaleza/cultura como reordenador del trabajo social en sus dimensiones económicas, políticas, simbólicas y culturales; y el binarismo civilización/barbarie como producto de la separación entre desarrollo tecnológico/la ética/lucro privado y sus resonancias predatorias en la naturaleza. La constitución de ciudadanías pluriversales, pluriculturales y plurinacionales.
- Los sistemas sociales, políticos, económicos, culturales y de producción de subjetividades como piso desde donde problematizar ciertas categorías como Estados, Nación-es, democracias, jurisprudencia, libertades, ciudadanías. Lo pluricultural y plurinacional como horizonte proyectivo.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Respaldo y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



- La hegemonía y sus construcciones. Los niveles de las ideologías. Construcciones sociales y poder. El poder, el biopoder, el control sobre los cuerpos, los saberes, las escalas, los tiempos, las productividades, las subjetividades, entre otras. La dominación política materializada en el poder del estado. Instituciones estatales y vida cotidiana. Procesos de reproducción, diferenciación y construcción de la dominación. Las corporaciones de la comunicación y la construcción de dominación política.
- Cultura y hegemonía. El proceso de enculturación occidental y la normalidad monocultural racista, heteropatriarcal, moderna y occidental. Invisibilización de la diversidad cultural. Lo masivo, el pueblo, el público y la audiencia. Los medios masivos de comunicación y la mediatización de la cultura. El campo cultural como campo de disputa. La construcción de sentidos. Los otros medios y las otras comunicaciones en clave de color, géneros y clase.

GEOPOLÍTICA

La geopolítica como espacio curricular tiene sentido en la formación general de la Modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos ya que la misma analiza la distribución y consecuencias socioterritoriales de los procesos y fenómenos políticos y económicos. En este sentido, repensar una mirada parcializada y acorde a una escala impuesta como hegemónica de la geografía obliga a repensar epistémicamente sus debates y plantearla de manera más integral. Ante esto, geopolítica como espacio coincide con esa serie de "geografías imaginarias", para usar el término de Said (1979). El discurso del desarrollo inevitablemente contiene una imaginación geopolítica que ha dominado el significado del desarrollo durante más de cuatro décadas. Ante esto, y desde claves de clase, color y géneros es que intentamos complejizar la idea de espacio, desarrollos, progresos y los binomios que de allí devienen: Primer y Tercer Mundo, norte y sur, centro y periferia. La producción social del espacio implícita en estos términos está ligada a la producción de diferencias, subjetividades y órdenes sociales. A pesar de los cambios y las problematizaciones recientes desde los estudios geopolíticos ella continúa ejerciendo influencia en el imaginario. Romper ese imaginario y generar construcciones epistémicas de lo hegemónicamente considerado como no existente, se tensiona con los conflictos, divergencias y diálogos con otras escalas, por una ecología de transescalas.

Nudos disciplinares

- Los orígenes de la geopolítica; la invención de occidente, la asimilación del resto del mundo y su "cartera de recursos", la construcción de los "otros", colonias, estados nacionales y formas de intercambio mundial. Mapa político actual; luchas por la recuperación de los territorios, las identidades, la autonomía y los bienes comunes discuten la mirada hegemónica sobre la dinámica global.
- Experiencias de resistencia y recuperación territorial como prácticas contrahegemónicas que reivindican los derechos ancestrales, culturales, económicos y políticos de los pueblos preexistentes en diálogos Sur-sures y el Abya Yala. Sus desarrollos productivos y de buenos vivires, generan propuestas otras, para pensar nuevos horizontes de vida y representan una alternativa al modelo de desarrollo capitalista. Rol de los Estado capitalistas-heteropatriarcales-coloniales y modernos en estos procesos y disputa con los capitales "nacionales" e internacionales por la apropiación y expropiación de los bienes comunes en territorios recuperados.
- Zonas de sacrificio en Argentina y en el mundo, expropiación de bienes comunes y avance de la frontera tecnológica en la explotación hidrocarburífera y de monocultivos. Costos socioambientales de los "modelos de desarrollo" internacionales. Resistencias y nuevas formas de producir: agroecología, luchas

ES COPIA



campesinas, soberanía alimentaria, feminismos comunitarios, feminismos negros, los feminismos sin ola en defensa de los territorios.

Movimientos sociales y sus implicancias en ámbitos urbanos como motor de transformación y organización territorial más justa y equitativa. Extractivismo urbano, especulación inmobiliaria y conflictos por el uso del suelo urbano.

Proliferación de conflictos internacionales, desplazados y desplazadas, refugiados y refugiadas, migrantes. El rol de los medios en la concepción del mapa político mundial y el uso de redes de comunicación alternativas, horizontales e independientes para difundir otras experiencias y proyecciones, otras concepciones de mundos posibles en nuestros horizontes de vida.

- Formas de apropiación/control/distribución de las fuerzas de trabajo y de la producción. Desde los enfoques aprobados en la Resolución N° 1463/2018 problematizar la articulación de todas las actividades mercantiles y relaciones laborales en un mismo espacio/tiempo en función del capital y el mercado. En ese sentido, analizar: la división racial y de género de los trabajos. Expropiación de las actividades económicas y de producción.
- La racionalidad económica capitalista y determinismo. Capitalismo, Geopolítica y control del trabajo asalariado y sus productos. Escalas centro-periferia del mercado mundial desde el locus de enunciación occidental.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AAVV (2018). Documento de Perspectivas Diseño Curricular Resolución N° 1463/2018. Neuquén. Argentina.

AAVV (2018). *Documento de Área de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas, Diseño Curricular Resolución N° 1463/2018*. Neuquén. Argentina.

Agamben, G. (2011). *¿Qué es un dispositivo?* Revista Sociológica. Año 26, Número 73, pp. 249-264. Recuperado en:

<https://www.sociologiamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/112/103>

Agénjo Calderón, A. *Repensando la economía feminista*. Buenos Aires, Argentina. Revista de Economía Crítica, n°22, segundo semestre 2016, ISSN 2013-5254

Blosch, Ernest (1995). *The Principle of hope*. Cambridge. Inglaterra. MIT Press.

Castro Gómez, S. (2007). *Descolonizar la universidad. La hibry del punto cero y el diálogo de saberes*. En Castro-Gómez y Grosfoguel (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá. Colombia. Siglo del Hombre Editores. Recuperado en <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/147.pdf>.

Edelstein, G. (1997). *La reflexión sobre las prácticas. Algo más que un lema*. Córdoba. Argentina. Mimeo.

Federici, Silvia (2004). *Caliban y la bruja. Mujeres, cuerpos y acumulación originaria*. Madrid. España. Traficante de Sueños.

Federici, Silvia (2013). *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Madrid. España. Tinta limón.

Fraschina y Kelstenboim (coord) (2014). *Economía política*. Buenos Aires. Argentina. Ed. Maipue.

Gorz, A. (2000). *Metamorfosis del trabajo*. Madrid. España. Editorial Sistema.

Lander, E. (Comp) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Caracas. Venezuela. Ed. Ciccus-CLACSO.

Lugones, M. (2008). *Colonialidad y género*. Tabula Rasa, Núm. 9, julio-diciembre, 2008, 73-101. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá, Colombia. Disp. en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600906>

Mignolo, W. (2007). *El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un*

ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



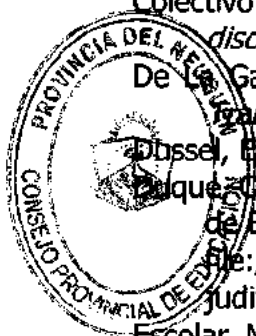
- manifiesto*. En Castro-Gómez, Santiago y Ramón Grosfoguel (Edit.) (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores, Bogotá, 25-46. Recuperado en: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>.
- Mignolo, W. (2003). *La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad*. En Lander, Edgardo (Comp.) (2003). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Caracas, Venezuela. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FACES-UCV). Instituto Internacional de la UNESCO para la educación superior en América Latina y el Caribe (IESALC).
- Nobre, Nalu y Moreno. (2015) *Las mujeres en la construcción de la economía solidaria y la agroecología*. Textos para la acción feminista São Paulo. Brasil. Publicación de SOF – Sempreviva Organização Feminista.
- Nahuel, Jorge (Comp.) (2013). *Huellas y senderos, informe final de los resultados del relevamiento territorial, histórico, social y cultural de la comunidad mapuce Lof Paichil Antriao*. Newken. Puel Mapu. Editado por ODHPI.
- Nahuel, María Laura (2019). *Radical Cartographies and New Territorialities: Explorations from Latin America*. Texas. Estados Unidos. Editada por Bjorn Sletto, University of Texas Press.
- Nogué, Joan (2006). *Geografía Política*. En Hiernaux, Daniel. Lindón, Alicia (dir). (2006). *Tratado de Geografía Humana*. México. Editorial Anthropos.
- Quijano A. (2000). *Colonialidad del Poder, eurocentrismo y América Latina*. Recuperado en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar>
- Perez Orozco, A. (2014). *Subversión feminista de la economía*. Madrid. España. Traficantes de sueños.
- Santos, Boaventura de Sousa (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México DF. México. Clacso.
- Siede, I. (2007). *Hacia una didáctica de la formación ética y política*. En Siede, I. Y G. Schujman (Comp.) (2007). *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires. Argentina. Aique.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

- AAVV (2008). *Imperio, multitud y sociedad abigarrada*. La Paz. Bolivia. Muela del diablo editores.
- Aguilera, F y Alcántara, V (comp.) (2011). *De la Economía ambiental a la economía ecológica*. Barcelona. España. Ed. ICARIA.
- Agra Romero, M. X. (2007). *Ciudadanía, Feminismo y Globalización*. Recuperado en: <https://www.labrys.net.br/labrys10/espanha/agra.htm>.
- Alemán, J. (2016). *Horizontes neoliberales en la subjetividad*. Buenos Aires. Argentina. Grama.
- Alonso, Zurbriggen, Herczeg y Lorenzi (2007). *Las grietas, entre el conocimiento y la ignorancia: apuntes para la problematización de la 'normalidad' en las escuelas* presentado en las I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa. Mendoza. Argentina.
- Astrada, C. (1968). *La Génesis de la dialéctica*. Buenos Aires. Argentina. Juarez Editor S.A.
- Castro Gómez, S. (2007). *Decolonizar la Universidad. La hibrys del punto cero y el diálogo de saberes*. En Castro Gómez, S. Y Ramón Grosfoguel (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogota. Colombia. Siglo del Hombre Editores. Recuperado en: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/147.pdf>.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



- Colectivo simbiosis y Colectivo situaciones (2011). *De chuequistas y overlockas. Una discusión en torno a los talleres textiles*. Buenos Aires, Argentina. Tinta Limón.
- De La Garza Toledo, E. (Coord) (2000). *Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo*. México Distrito Federal. México. Fondo de Cultura Económica.
- Abusell, E. (2015). *16 Tesis de economía política*. México DF. México. Siglo XXI.
- De la Cruz, C. (2010). *Judith Butler y La teoría de la performatividad de género*. En Revista de Educación & pensamiento. Recuperada en:
[file:///C:/Users/andrea/Downloads/Dialnet-JudithButlerYLaTeoriaDeLaPerformatividadDeGenero-4040396%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/andrea/Downloads/Dialnet-JudithButlerYLaTeoriaDeLaPerformatividadDeGenero-4040396%20(1).pdf)
- Escolar, M. (1996). *Geografía y educación media. La esperanza y el poder de los hechos consumados*. En Revista Geographikos N°7. 2do.semestre de 1996.
- Foucault, M. (1999). *El cuidado de la verdad*. En Estética, ética y hermenéutica Barcelona. España. Paidós.
- Foucault, M. (2010). *Las palabras y las cosas*. Villa Ballester. Argentina. Siglo veintiuno editores.
- Foucault, M. (2006) *Seguridad, territorio, población.*, Buenos Aires. Argentina. Fondo de cultura económica
- Grosfoguel, R. (2013). *Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI*. Recuperado en <http://www.revistatabularasa.org/numero-19/02grosfoguel.pdf>.
- Grosfoguel, R. *Descolonizando los paradigmas de la economía política: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global*. Recuperado en <https://es.scribd.com/document/347359249/Transmodernidad-Pensamiento-Fronterizo-y-Colonialidad-Global>
- Guattari, F. (1980). *Mil mesetas*. Barcelona. España. Editorial Pre-textos
- Hobson, J. (2006). *Los orígenes orientales de la civilización occidental*. Barcelona. España. Ed. Crítica.
- Korol, C. (2007). *La educación como práctica de la libertad. Nuevas lecturas posibles*. En KOROL, Claudia (Comp.) (2007). *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. Buenos Aires. Argentina. El Colectivo, América Libre.
- Lanz Rodriguez, C. (2011). *"Buen vivir": una opción para cambiar el modo de vida*. Recuperado en <https://www.aporrea.org>.
- Mc Laren, P. (1984). *La vida en las escuelas*. México DF. México. Ed Siglo XXI.
- Marañón Pimentel, B. (2014). *Buen vivir y descolonialidad: crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales*. México DF. México. UNAM, Instituto de Investigaciones Económicas.
- Max Neef, M. (1993) *Desarrollo a escala humana*. Montevideo. Uruguay. Ed Nordan-comunidad.
- Mouffe, C. (2011). *En torno a lo político*. Buenos Aires. Argentina. Fondo de Cultura Económica.
- Piciñam, M. et al. (2010). *Propuesta para un KVME FELEN MAPUCE*. Newken, Puel Mapu. Neuquén, Argentina. Gráfica Althabe.

LENGUAJES Y PRODUCCIÓN CULTURAL

FUNDAMENTACIÓN

El enfoque sociosemiótico, sociodiscursivo y la concepción semiótica de la cultura, compatibles con los abordajes de la antropología cultural y de la sociología de la cultura, constituyen el marco epistemológico global del Área en el Ciclo Orientado (CO). La perspectiva que configura este corpus teórico integra dialógicamente los campos de conocimientos y saberes, y provee de una conceptualización común, para el abordaje holístico y coherente de los lenguajes y prácticas materiales de significación de las disciplinas reunidas en el área. Se conjugan, entonces, diferentes lenguas, sistemas y

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

códigos culturales de significación y sus prácticas comunicativas y discursividades (verbales, literarias visuales, musicales, teatrales y corporales), en tanto prácticas y experiencias de producción social de sentidos.¹²

Tomando como punto de partida la propuesta del Área para el Ciclo Básico Común (CBC) y la trayectoria de aprendizajes realizada por el estudiantado, la formación general del CO profundiza los abordajes de las producciones culturales y las problemáticas socioculturales relevantes, situadas en perspectivas de mayor complejidad. Desde el direccionamiento de los Enfoques y Perspectivas del Diseño Curricular (Resolución N° 1463/2018), el Área intenta abarcar las prácticas, producciones y significaciones culturales, a partir de la consideración crítica sobre cómo son afectadas, en el contexto de la globalización, por las lógicas y jerarquizaciones de la monocultura¹³ capitalista occidental.

Un abordaje de la realidad sociocultural desde el paradigma de la complejidad que intente superar la fragmentación disciplinar que imponen esas lógicas, debe considerar de modo integrado y holístico, las dimensiones: histórica, social, material, política, institucional, científico-epistémica, semiótico-cultural.¹⁴

Por ello, las prácticas de producción e interpretación de significaciones que el área busca que desarrollen los/las estudiantes, deben abordarse desde una perspectiva discursiva, situada, contextualizada.

De ese modo, el trabajo analítico y crítico sobre las producciones culturales y los discursos sociales, supone la reflexión acerca de las condiciones de producción y sus lugares de enunciación, abordando la materialidad de los discursos sociales para desmontar los procedimientos que los configuran y sus efectos performativos. Lo que comporta la construcción de una mirada de distanciamiento reflexivo por las/los estudiantes respecto de las discursividades y realidades socioculturales, correlativa al desarrollo de un pensamiento crítico (Bitonte, 2008).

Asociada a la priorización de la productividad y a la epistemología científica, la cultura occidental despliega una perspectiva objetivizante y sustancializadora de todo lo real, por la que lo concibe en términos de una estructura de clases de objetos que se definen

12 La materialidad de las prácticas significantes como forma de producción, permite superar la dicotomía marxista de base/superestructura y la concepción de la superestructura como un mero "reflejo" - dicotomía que reproduce la concepción idealista, burguesa de cultura-; además de la posibilidad reproductora, les reconoce a las prácticas significativas la capacidad de ser transformadoras de la sociedad:

La significación, la creación social de significados mediante el uso de signos formales, es entonces una actividad material práctica; en verdad, es literalmente un medio de producción. [El lenguaje] Es una forma específica de la conciencia práctica que resulta inseparable de toda actividad material social (Williams, 1980, p.51).

Los signos son entonces "la arena de la lucha de clases" (Voloshinov, 2009, p. 47), las luchas y los conflictos sociales, que se realizan en y con ellos. Las prácticas materiales de producción de significaciones son reproductoras de las relaciones sociales y las significaciones hegemónicas, pero también son, pueden ser, transformadoras.

13 Una de las estrategias del sistema capitalista eurocéntrico para legitimar un proceso de homogeneización fue consolidar una única cultura en detrimento de otras culturas a las que vuelve invisibles. El proceso de enculturación (Barbero 1987 pág. 97) está asociado a diferentes procesos que invisibilizaron la diversidad cultural: la transformación en el sentido del tiempo (tiempo producido, la invención del reloj, destituyendo el sentido cíclico de las fiestas y las cosechas) y en los modos de saber (el método científico como forma única de producción de conocimiento y el rechazo de cualquier otra forma de saber popular y de otras culturas; la construcción de una lengua estándar y la deslegitimación de las otras variedades vernáculas; la enseñanza vertical en la escuela y la deslegitimación de los saberes del estudiantado; la canonización de prácticas culturales "altas" y el desprecio por las culturas populares, entre otras) minando así, por ejemplo, las solidaridades sociales propias de las culturas populares. El proceso de enculturación ejercido por el poder hegemónico patriarcal eurocéntrico y capitalista mina el sentido de las culturas, construyendo su cultura en la cultura. las diferencias culturales así eran invisibilizadas en pos de evitar la idea del atraso que propone el saber científico.

14 Todas las dimensiones sociales están construidas y atravesadas por prácticas semióticas y discursos sociales y pueden abordarse desde el enfoque socio-semiótico de la cultura que propone el Área.

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



a partir de propiedades internas, determinadas por una "naturaleza" o "esencia" substancial permanente. Desde esa predisposición a pensar y reconocer todo bajo el modelo de los objetos, occidente tiene dificultades para pensar las realidades en términos de procesos, de transformaciones, de interdependencias y de interacciones -frente a otras culturas, como la china, que sí lo hacen- (Schaeffer, 2012, pp. 54-55). Por eso Occidente tiene dificultades para comprender, desde sus lógicas hegemónicas, tanto la experiencia estética como la identidad humana. Tiende a pensar y valorar la experiencia estética no por el proceso -de producción y recepción-, sino por su resultado, el objeto estético o el texto literario, con propiedades o relaciones estructurales, inmanente, que fundan un valor estático, no relacional (*op. cit.*). De modo semejante, desde su pensamiento estático, objetivizante y substancialista, intenta encerrar en definiciones abstractas el dinamismo de la identidad humana -tanto colectiva como individual-, siempre abierta a las peripecias transformadoras de la temporalidad, y no puede comprenderla, en tanto hacerlo requiere de una concepción de la identidad no objetual, no determinada por ninguna naturaleza substancial permanente, siempre abierta a la temporalidad y al encuentro con las/los otros (Arfuch, 2005, p. 24; 2018, pp. 57-78).

Y por ello, las lógicas del occidente patriarcal, clasista y racista tienen también efectos muy reductivos y empobrecedores sobre las identidades y las relaciones sociales, las experiencias colectivas e individuales y las prácticas y experiencias populares.

Desde su perspectiva objetivista, encierra en una definición estática a las identidades, las cristaliza a partir de la construcción de esencias o naturalezas invariables, que las *de-terminan* y las *de-finen*, de una vez y para siempre: las cierra a las transformaciones de la temporalidad y la contingencia. Esta lógica y sus dispositivos inciden sobre la producción de los cuerpos y subjetividades sociales: producen y legitiman desigualdades a través de clasificaciones sociales naturalizadas, que construyen subalteridades; y todo esto obtura o reduce la posibilidad del reconocimiento recíproco en el encuentro con el otro, social e intercultural.

Contra la concepción todavía hegemónica en el sentido común occidental, la subjetividad se construye sociosemióticamente, la identidad se funda en la dimensión simbólica de la cultura, en la enunciación como toma de la palabra¹⁵ y en la apropiación de las prácticas y significaciones socioculturales. El sujeto se constituye y se comprende a sí mismo en la lengua y en los lenguajes y significaciones comunitarios, cuyos sentidos han sido amasados por la vida misma de las generaciones.

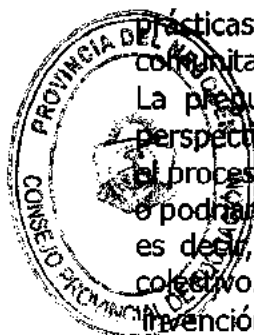
La identidad no reside, no puede residir, en alguna "naturaleza" o "esencia" (por ejemplo, femenina, masculina o de raza), ya dada y permanente que la determine de una vez y para siempre, en un más allá de la discursividad y las significaciones de la cultura¹⁶. La identidad, por el contrario, es un proceso abierto, un estar siendo que se fija momentáneamente en el lenguaje y que puede articularse en el relato y en las

¹⁵ La subjetividad se constituye en la enunciación como apropiación del lenguaje comunitario:

Lenguaje -lenguas particulares- en cuya puesta en juego puede encontrarse, según nos enseñara Émile Benveniste (1983), tanto el fundamento de la subjetividad y la persona -'Yo/Tú'- como la fuente del tiempo en su presente -'ahora'- junto a un 'aquí', triangulación que delimita el espacio/temporalidad de la enunciación, haciendo de ella un acontecimiento. En esa definición de 'la subjetividad en el lenguaje' -que es en verdad una intersubjetividad-, la instancia de enunciación es también el momento en el cual la multiplicidad del sujeto se articula fugazmente en una identidad imaginaria cuyo soporte no es el abismo de la interioridad sino una marca gramatical: "Es Ego quien dice 'ego'", nos recuerda Benveniste, y en ese acto da testimonio de su identidad. Esta temprana intuición [...] señalaba el camino para las definiciones no esencialistas de la identidad que priman en el horizonte contemporáneo (Arfuch, 2018, pp. 59-60).

¹⁶ Del mismo modo que no es posible acceder directamente a los hechos o las cosas en sí mismos, porque la dimensión simbólica se interpone y los que se considera hechos o cosas están ya siempre antes modelados por ella.

LA COPIA



prácticas socioculturales, y lo hace en y con los lenguajes, prácticas y significaciones comunitarias:

La pregunta sobre cómo somos o de dónde venimos [...] se sustituye, en esta perspectiva, por el cómo usamos los recursos del lenguaje, la historia, y la cultura en el proceso de devenir más que de ser, cómo nos representamos, somos representados o podríamos representarnos. No hay entonces identidad por fuera de la representación, es decir, de la narrativización -necesariamente ficcional- del sí mismo, individual o colectivo. En este punto la cuestión reencuentra el concepto de Hobsbawm de 'invención de la tradición' más que la 'tradición' en términos propios (Arfuch, 2005, pp. 24-25).

El acto de contarse, de configurar narrativamente los acontecimientos de una vida, de construir significaciones con los lenguajes y prácticas culturales supone la objetivación (en la materialidad de los lenguajes y prácticas significantes) de un momento fugaz del proceso identitario de autocomprensión, pero no lo cierra -no lo *define*. Esa objetivación marca un momento del proceso de autoconstrucción que, después de él, recomienza, siempre inacabado y abierto a la temporalidad, la contingencia y al otro.

El derecho a las experiencias culturales

Nuestro modo habitual, cotidiano de estar en el mundo, está regido por las lógicas económico-productivistas que pautan el funcionamiento institucional y, a través de él, nuestras formas de experiencia dentro de la temporalidad cronológica abstracta. Frente a las prioridades utilitarias que rigen el tiempo occidental, las experiencias estéticas, lúdicas y corporales suponen, a la vez, experiencias de una temporalidad liberada de las construcciones de la productividad económica, con finalidades que se cumplen en el desarrollo de las mismas. La propuesta pedagógica del Área en la formación general del Ciclo Orientado se fundamenta en términos de Derecho Social a una educación común y en los Principios Político-Pedagógicos del Diseño Curricular (Resolución N° 1463/2018), por cuanto, las desigualdades sociales que producen las lógicas de la cultura occidental capitalista, comportan desigualdades en las posibilidades vitales de experiencia y temporalidad que atraviesan a los/las estudiantes,

Una jerarquía social opone dos formas de tiempo vivido y dos clases de seres humanos. Hay gente cuyo presente está situado dentro del tiempo de los acontecimientos que pueden ocurrir -el tiempo de la acción y sus fines, que es también el tiempo del conocimiento y del ocio; en resumidas cuentas, el tiempo de aquellos que tienen tiempo [...] Y hay gente que vive en el presente de las cosas que simplemente suceden, una después de otra, gente que vive en el tiempo restrictivo y repetitivo de la producción y la reproducción de la vida [...] hombres [que] reciben pasivamente el tiempo, sin disfrutar ni de los fines de la acción ni el tiempo de ocio que es un fin en sí mismo (Ranciere, 2017, p. 14).

Por lo tanto, desde el Derecho Social a una educación común, la propuesta del Área garantiza que más allá de las desigualdades sociales del estudiantado, todos y todas tengan la posibilidad de acceder en sus espacios curriculares a experiencias y prácticas creativas, estéticas y lúdicas de producción y comprensión cultural. Experiencias y prácticas que implican procesos de reflexión y comprensión y que comportan sentidos críticos, desestabilizadores de sentidos y valores establecidos, con potencia reconstructora de subjetividad y de formas otras de relación colectiva; experiencias sensibles, emotivas, cognitivas y creativas que requieren una temporalidad emancipada de las tiranías de la productividad económica.

LENGUA Y LITERATURA / LENGUA / LITERATURA¹⁷

En este espacio curricular se aborda el lenguaje y sus potencialidades como constructor de mundos y realidades humanos, como articulador de las experiencias y conocimientos, y como configurador de identidades individuales y colectivas, desde las experiencias y procesos de reflexión y comprensión que habilitan la lectura y la escritura literarias -y no literarias.

Se propone una trayectoria de formación en torno al lenguaje, a partir de experiencias y prácticas estético-literarias y discursivas, y de su potencia de constituirse en experiencias de reflexión sobre el mundo y sobre sí mismos y, por lo tanto, de autotransformación subjetiva.

Una trayectoria de experiencias de lectura y escritura para que las/los estudiantes desarrollen prácticas progresivamente autónomas, a través de las cuales puedan reflexionar y construir saberes literarios, lingüísticos, discursivos, sociales y culturales, a medida que profundizan el proceso autorreflexivo e identitario de autocomprensión y autoconstrucción, a partir del carácter sociocultural y lingüístico de la constitución de la subjetividad. Prácticas y procesos que entran el placer, el juego, la creación y la exploración, pero comprometen también a la subjetividad en la autorreflexión crítica, ética y política, y en la construcción de saber.

El espacio curricular se centra fundamentalmente en la literatura y el discurso, tanto en la lectura, análisis e interpretación como la producción escrita, pero también oral.

La lectura y la escritura literarias se proponen como experiencias estéticas y lúdico-creativas, no sometidas a las lógicas de productividad cognitiva escolar, para que puedan suscitar procesos interpretativos, reflexivos y autorreflexivos, de autoconstrucción.

La obra literaria propone una experiencia de inmersión ficcional, de placer y conmoción estéticos que impulsa el proceso cognitivo de interpretación que, al avanzar, retroalimenta el placer, amplificándolo y profundizándolo con sus resonancias significativas.

La importancia de experiencia estética de la lectura literaria reside en el desplazamiento del modo habitual, cotidiano de estar en el mundo, regido por finalidades productivas, para sumergir al lector en la experiencia transformadora de otros de universos ficcionales y otros modos posibles de ser en el mundo, que desfamiliarizan y refiguran sus modos habituales y hegemónicos de comprender y habitar el mundo.¹⁸

17 La fundamentación, los Nudos, los Conocimientos y Saberes y la Construcción Metodológica de este espacio curricular se propone para el espacio de Lengua y Literatura de las Orientaciones de Comunicación, Economía y Administración y Turismo y para los espacios separados de, por un lado, Lengua y, por otro, Literatura, en la Orientación de Ciencias Sociales. Para ello, se diferencian los Nudos de Lengua de los de Literatura.

18 Desde otro enfoque, complejo, que integra la teoría literaria con los desarrollos de las ciencias cognitivas y de la filosofía hermenéutica, Schaeffer afirma de manera coincidente:

El objetivo de este proceso ficcional no reside entonces en el fingimiento en tanto tal, sino en aquello a lo que éste nos da acceso: los universos ficcionales. Estos universos constituyen 'modelos cognitivos analógicos'. La expresión [...] permite designar el hecho de que, al contrario de lo que sucede en las modelizaciones que regulan directamente nuestras interacciones con lo real (por ejemplo, en la experiencia perceptiva), la modelización ficcional no está obligada a una relación de homología con aquello para lo que funciona de modelo: el mundo en el que vivimos. Descansa en una relación mucho más débil. La modelización ficcional está simplemente organizada en su globalidad de acuerdo con líneas de fuerza plausibles, que responden a las condiciones de representabilidad que debe cumplir cualquier experiencia, al menos para que podamos vivirla como 'experiencia real'. Dicho de otra manera, la ficción no es una imagen del mundo real. Es una ejemplificación virtual de un ser-en-el-mundo posible.

La inmersión mimética en los universos ficcionales nos permite construir modelos cognitivos potentes, precisamente gracias a la distancia que éstos mantienen con la realidad en la que vivimos. No apelan a una reinyección directa en lo real, sino que ponen a nuestra disposición bucles de tratamiento mental endógeno, que consisten en libretos o guiones de acción posibles, imaginables, que podemos recorrer con la imaginación antes de tomar una decisión práctica. Estos guiones, entre los que se destacan los transmitidos por las ficciones literarias (o, en la actualidad, cinematográficas), pueden reactivarse a

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



La narrativa crea realidades tan irresistibles como para modelar la experiencia no sólo de los mundos retratados por la fantasía, sino también del mundo real. La gran narrativa literaria restituye un aspecto inusual a lo familiar y a lo habitual 'extrañando', como solían decir los formalistas rusos, al lector de la tiranía de lo que es irresistiblemente familiar. Ofrece mundos alternativos que echan nueva luz sobre el mundo real. Para efectuar esa magia, el principal instrumento de la literatura es el lenguaje: son sus traslados y los recursos con que traslada nuestra producción de sentido más allá de lo banal, al reino de lo posible. Explora las situaciones humanas mediante el prisma de la imaginación. En su mejor y más eficaz nivel, la gran narrativa marca, como la manzana fatal en el jardín del Edén, el fin de la inocencia (Bruner, 2013, p. 24).

La literatura entonces, como un prisma de la imaginación para explorar y transformar los usos convencionales del lenguaje que articulan perspectivas cristalizadas sobre lo real, hábitos y automatismos perceptivos que regulan las expectativas sociales sobre lo posible. De ese modo, las ficciones le otorgan "un acrecentamiento de ser a nuestra visión del mundo empobrecida por el uso cotidiano" (Ricoeur, 2000, p. 153), tienen la capacidad de transformar y refigurar la experiencia cotidiana.

Y esa capacidad de transformación es también una potencia crítica: la literatura lanza "una punta subversiva [...] contra el orden moral y social" (op. cit. p. 151). En palabras de Bruner: "La literatura de imaginación, aunque tiene el poder de ponerle fin a la inocencia, no es una lección, sino una tentación a reexaminar lo obvio. La gran narrativa es, en espíritu, subversiva, no pedagógica" (Bruner, 2013, p. 25).

Las prácticas de escritura cumplen un rol fundamental, a partir de la capacidad de la escritura objetivar los procesos de comprensión, autocomprensión y transformación, es fundamental en el proceso de autoconstrucción, individual y social.¹⁹

También tienen un papel fundamental, en la articulación y conceptualización reflexiva de las experiencias y, por lo tanto, en la construcción de conocimientos. La escritura supone un tratamiento reflexivo sobre la intencionalidad significativa para minimizar la dependencia del contexto, considerando su comprensibilidad por el destinatario.²⁰

Requiere acentuar la reflexión sobre la significación que se busca comunicar, y sobre el contexto de enunciación, a partir del posicionamiento en la perspectiva del destinatario (más o menos previsto, anticipado, conjeturado, hipotético).

voluntad cada vez que nos hallamos ante un área de aplicación pertinente (ya se trate de una situación puramente mental o de una interacción real con el mundo que nos rodea). El desvío a través de los modelos ficcionales culmina, de hecho, en una 'prolongación' del tratamiento inferencial de la información, es decir, una prolongación de nuestras tomas de decisión, debida a la multiplicación de las respuestas posibles que nos planteamos (Schaeffer, 2013, p. 107-108).

19 La escritura cumple un papel en la aculturación de los individuos, es decir, en su acceso a un Yo socialmente situado, y al mismo tiempo, en la transformación de las representaciones socialmente compartidas (o impuestas). En especial, cuando subrayan que el escritor es tanto, o más, producto de sus obras como origen de las mismas (Schaeffer, 2013, p. 29-30).

20 En la comunicación oral, la significación de los enunciados está anclada deícticamente en el contexto. Cualquier dificultad de comprensión se resuelve en la interacción dialógica de los interlocutores. Por el contrario, la escritura supone la construcción de un enunciado para la comunicación en ausencia, en la que el destinatario y su contexto están ausente durante la enunciación, y el enunciador y el contexto de enunciación están ausentes en la situación de recepción. El enunciado escrito no puede, como el oral, apoyarse deícticamente en el contexto de enunciación, ni cuenta con la interlocución para resolver los eventuales problemas de comprensión que se susciten. Por otro lado, el escritor, en algunos casos no puede anticipar los contextos de su recepción, ni quiénes serán los lectores de su discurso.

Por lo tanto, la escritura de un enunciado requiere minimizar la dependencia del contexto de enunciación y articular la significación de su discurso como destinado a la comprensibilidad de un lector previsto, anticipado; en el caso de ser indeterminado, el enunciatario será construido como un lector más o menos general (teniendo en cuenta determinaciones previsibles más generales, como la edad). Esto supone un proceso reflexivo sobre la intención significativa para construirla considerando un destinatario hipotético e incorporando los elementos del contexto que el escritor considere que, para ese receptor indeterminado, serán necesarios para la construcción de la intención significativa del texto.

ES COPIA



Con el desarrollo progresivo de las prácticas de escritura en distintas situaciones y géneros, ese tratamiento reflexivo se complejiza progresivamente y adquiere la posibilidad metacognitiva de construir la intencionalidad significativa desde una perspectiva metalingüística y metadiscursiva, con un sentido cada más estratégico, a partir de la construcción de modelos (o esquemas) cada vez más ricos de los contextos de recepción y los enunciatarios.

Asimismo, análisis del discurso²¹ supone instrumentar las categorías metalingüísticas y metadiscursivas para desarrollar progresivamente la capacidad de reflexión e inferencia sobre los textos y sobre la realidad social, para interpretarlos y reconocer en ellos las voces de los grupos y los conflictos sociales, la lucha de las interpretaciones del mundo y por quienes nombran la experiencia; reconocer y comprender cómo ese discurso busca actuar en su contexto y dialoga con -responde y anticipa- los discursos de otros sujetos sociales y sus perspectivas. Supone también reflexionar y conceptualizar las distintas perspectivas de enunciación en pugna, situadas en sus contextos sociales de enunciación.

El análisis del discurso, entonces, supone concebir y reflexionar sobre el lenguaje en tanto modo de interacción y "arena de la lucha de clases", de las luchas y los conflictos sociales, tanto en su rol reproductor de las realidades e injusticias sociales como en su rol transformador de las mismas:

El significado de las palabras es muchísimo más que lo que dice un diccionario: es el complejo producto de movimientos sociales, el dinámico producto de una lucha que siempre puede reanudarse y cuyo resultado final no está nunca asegurado [...] el combate social y político tiene a las palabras de protagonistas, no se da con ellas, en el sentido de que son armas útiles pero externas a la lucha, como una lanza o un garrote; se da *en* ellas, en su arena. Los grupos en pugna luchan apropiándose o reappropriándose de palabras, vencen imponiendo para ellas significados o valoraciones, y cuando pierden significados o valoraciones que ellas tenían, están siendo derrotados (Drucaroff, 2016, p. 22).

Con la lengua, como sistema de sistemas (heteroglosia), interactúan y pugnan todos los grupos y clases sociales. Por eso, en una misma palabra, los diferentes grupos sociales, desde diferentes posiciones sociales, imprimen intereses, valoraciones y significados diferentes. Esas diferencias en las significaciones y valoraciones son manifestaciones de las luchas sociales y constituyen al signo y su polisemia.

Pero en los usos de la lengua, a través de las variaciones, se percibe una voz que se repite, la voz de la significación consensual, hegemónica, que dan por hecho acríticamente, como una obviedad, incluso los discursos de los grupos sociales antagónicos, como presupuestos comunes. Son los sentidos compartidos, hegemónicos, instalados en el consenso del sentido común y en la lengua estándar²² como modos generales de concebir, significar y valorar las realidades sociales y el mundo; por ejemplo, lo que se considera normal y anormal en el sentido común de un momento de la sociedad, las clasificaciones sociales naturalizadas, las identidades binarias y heterosexuales de género -ahora desestabilizadas y en proceso de deconstrucción- y las de clase, entre otros.

21 El análisis del discurso requiere como condición fundamental el conocimiento de los mecanismos formales operantes en la lengua en la gramática oracional, que también es condición del conocimiento de la gramática textual. Los conocimientos de la gramática oracional y gramática textual son a su vez complementarios (Di Tullio, 2007, pp. 13-18).

22 "El dialecto estándar expresa el discurso hegemónico (o sea, a la doxa, a la opinión aceptada) y concentra la visión legítima del mundo, imponiendo un decible, un pensable, un enunciable y un escribible" (Bixio, 2012, p. 28). Y a partir de la norma legítima, "las variaciones de lengua posicionan a algunos actores en desventaja respecto de otros en los mercados educativo, laboral, matrimonial, etc. (Bixio, 2012, p. 34).

ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

En los tiempos en que la conflictividad social se apacigua, cuando un grupo social se ha impuesto por sobre sus contendientes y ha logrado hacer prevalecer su interpretación por sobre la de los otros en el consenso social, no se escuchan otros sentidos, otros acentos. La instalación hegemónica de los sentidos y valoraciones particulares de un grupo como universales para toda la sociedad, oculta momentáneamente el conflicto de las valoraciones, significados, e intereses. Pero esos sentidos silenciados, no desaparecen, y cuando la pugna se reaviva, las valoraciones y significaciones opuestas a las hegemónicas se fortalecen, sus argumentaciones incrementan su potencia performativa y crecen en el consenso: disputan, argumentan, combaten para desestabilizar las significaciones dominantes y tomar el signo y que sus significados y valores logren imponerse en él, como nueva interpretación hegemónica. El desarrollo de las prácticas de análisis del discurso, entonces, implica aprender a reconocer, interpretar y poder desmontar críticamente las estrategias discursivas con que los enunciadores, como sujetos sociales, buscan actuar e incidir con sus enunciaciones en los contextos sociales.

NUDOS COMUNES A LENGUA, LITERATURA Y LENGUA Y LITERATURA

- Lenguaje y construcción del significado. Gramática y significado; la reflexión sobre la gramática oracional a partir de las intuiciones como hablantes para el descubrimiento y formulación de los mecanismos formales operantes en la lengua y el desarrollo de la conciencia metalingüística, como fundamento del análisis del discurso, dada su complementariedad con la gramática textual (Di Tullio, 2007, pp. 13-18). De la oración al enunciado. Enunciación y contexto en la oralidad y en la escritura. El contexto como parte del significado del discurso. Contextos y géneros discursivos.
- Lengua, sociedad y poder. El rol reproductor y el rol transformador del lenguaje en las luchas sociales por el sentido. Estratificación social y estratificación lingüística (variedades, heteroglosia). La lengua como arena del conflicto social y la lucha de clases: el signo lingüístico y la valoración ideológica. El lenguaje en la naturalización de las clasificaciones sociales; construcción de la lengua estándar, poder y subalternización de los sectores populares. La concepción objetivante de la identidad hegemónica en occidente: una identidad estática, naturalizada no relacional y clasificada. Análisis de relatos y discursos como dispositivos de construcción de subjetividad; la construcción de la normalidad y la anormalidad y de las identidades de género, raza, clase; relato. Discursos y producción de inexistencias según las lógicas de la cultura etnocéntrica occidental (Santos, 2009). La construcción de hegemonía se constituye en un acto de comunicación. Hegemonía discursiva: lo decible y lo indecible, lo pensable y lo impensable en un momento de la sociedad (Angenot, 2010); análisis crítico del sentido común; los medios de comunicación y las industrias culturales en la construcción de sentidos comunes. Instituciones, esferas sociales y géneros discursivos. La escritura como tecnología de poder. Análisis crítico del discurso; la enunciación y las marcas de la subjetividad en el lenguaje: la construcción del enunciador, los enunciatarios y el contexto; las asimetrías enunciativas. Análisis de discursos sociales relevantes: la enunciación del discurso científico y la retórica de la ausencia de retórica: la "objetividad" y la "neutralidad" como efectos, a partir del borramiento de las marcas de la subjetividad (impersonal) en la construcción de una discursiva de un enunciador "neutro" en un espacio abstracto. Análisis del discurso científico-técnico; la fragmentación del saber y la perspectiva hiperespecializada, sin perspectiva holística de la complejidad; implicaciones éticas y sociopolíticas. El usufructo de la retórica de la ciencia en otros discursos sociales (de la economía, la política, de los medios, de la publicidad, entre otros). Análisis del discurso periodístico:

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN Nº 1046
EXPEDIENTE Nº 5225-000839/10 Alc. 6/16



retórica de la "objetividad" y retórica de la "independencia" del periodista o medio. La argumentación encubierta en los discursos periodísticos (aparentemente informativos). Discursos sociales y manipulación.

Producción escrita. Narración y configuración de la temporalidad y la identidad: articulación de la memoria, los sentidos y los proyectos individuales y colectivos. Narrar para comprenderse y construirse: la narración autobiográfica; la identidad narrativa como autocomprensión; una concepción contrahegemónica de la identidad individual y colectiva: una identidad dinámica. Una autoconstrucción nunca acabada, abierta a la temporalidad y al otro. La narración sobre la experiencia autobiográfica como ejercicio clave para convertir el relato en experiencia. *La biografía narrativa*²³ constituye el proceso metodológico que posibilita mediar el pasaje de la "vivencia" hacia la construcción de la "experiencia" y de ésta al reconocimiento de las mismas como prácticas constitutivas de la propia subjetividad. La narración como proceso de recuperación de memorias individuales y colectivas. Los relatos y la desestabilización de las identidades naturalizadas. Narrar para comprender la realidad sociocultural y a los/las otros: investigación y experiencias "de campo" sobre problemáticas y realidades socioculturales relevantes e interpelantes²⁴ para los/las estudiantes; investigación y narración para la recuperación de las experiencias, historias, saberes y narraciones de las comunidades y los grupos subalternizados: de los sectores populares, de los pueblos preexistentes, de comunidades inmigrantes y de las comunidades culturales marginadas, que incluyan el posicionamiento -a través de diversos recursos literarios-, en las perspectivas de las/los otros. Escritura de narraciones y discursos en distintos géneros.

LITERATURA - NUDOS PROBLEMÁTICOS DISCIPLINARES

- Literatura y construcción de mundos posibles y de otros posibles para el mundo; como forma de exploración imaginaria, problematización y forma de percepción del mundo;²⁵ como experiencia contrahegemónica a partir del trabajo de desplazamiento sobre la lengua, como "trampa" al poder en la lengua y de la lengua²⁶; efectos de extrañamiento del orden y las significaciones habituales y desautomatización de la percepción: desestabilización del sentido común hegemónico. Ficciones reproductoras de las significaciones y realidades instituidas y ficciones desestabilizadoras y transformadoras.²⁷ La narración

23 Fernández, María Belén; Felli, María Susana "Investigación y extensión en comunicación: sujetos, políticas y contextos" -XIV Congreso de la Red de Carreras de Comunicación Social y Periodismo de la Argentina: UNQ -JUNIO 2012

24 Pueden seleccionarse a partir de las Perspectivas del Diseño Curricular (Resolución Nº 1463/2018).

25 Ricoeur, 2000, p. 153; Bruner, 2013, p. 24; Link, 2003, pp. 9-17; Schaeffer, 2012; 2013.

26 Barthes (1996) Sobre la actuación política de la literatura sobre el lenguaje, Piglia ha dicho:

En definitiva, la literatura actúa sobre un estado del lenguaje. Quiero decir que para un escritor lo social está en el lenguaje. Por eso si en la literatura hay una política, se juega ahí. De hecho, la crisis actual tiene en el lenguaje uno de sus escenarios centrales. O tal vez habría que decir que la crisis está sostenida por ciertos usos del lenguaje. En nuestra sociedad se ha impuesto una lengua técnica, demagógica, publicitaria (y son sinónimos) y todo lo que no está en esa jerga queda fuera de la razón y del entendimiento. Se ha establecido una norma lingüística que impide nombrar amplias zonas de la experiencia social y que deja fuera de la inteligibilidad la reconstrucción de la memoria colectiva. [...] La gramática del habla autoritaria conjuga los verbos en presente despersonalizado que tiende a borrar el pasado y la historia. El Estado tiene una política con el lenguaje, busca neutralizarlo, despolitizarlo y borrar los signos de cualquier discurso crítico. El Estado dice que quien no dice lo que todos dicen es incomprensible y está fuera de su época. Hay un orden del día mundial que define los temas y los modos de decir: los mass media repiten y modulan las versiones oficiales y las construcciones monopólicas de la realidad. Los que no hablan así están excluidos y esa es la noción actual de consenso y de régimen democrático (Piglia, 2014, pp. 124-125).

27 Sobre este arco de posibilidades:

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



ficcional y la poesía en la ampliación de las posibilidades significativas y de experiencia; la creación-innovación semántica en la narración y la poesía para decir lo no dicho, lo inédito, lo indecible en el lenguaje cotidiano: el acercamiento de lo distante en el espacio lógico del lenguaje usual y el sentido común (doxa), en la metáfora y en el acto de configuración narrativo.²⁸ Narrar la experiencia del horror: narración y genocidios; el testimonio; la narración y la elaboración de la memoria (no-ficción, crónica, literatura, relato histórico). La institucionalización como modo de regulación de las prácticas literarias; canonización, regulación y exclusión de las prácticas populares: subalternización. Lectura e interpretación de obras marginales y regionales. Los géneros narrativos modernos como formas de reflexión sobre aspectos y realidades de la modernidad y sus evoluciones en correlación con las transformaciones históricas de la sociedad.

- Lenguaje, juego, creación y reflexión. Narración ficcional tomando como modelo las experiencias de lectura y las conceptualizaciones elaboradas en las reflexiones sobre las experiencias de lectura. Inscripción en una serie genérica como juego exploratorio y forma de reflexión (genérica) sobre la realidad; ficcionalización de la instancia enunciativa; construcción de mundo ficcional; mimesis y construcción de la verosimilitud; la manipulación e incorporación de los discursos y los saberes sociales en la narración con distintos efectos (la construcción del verosímil, la exploración imaginaria de sus límites, su desestabilización paródica, entre otros).

CONOCIMIENTOS Y SABERES IMPLICADOS EN EL ABORDAJE DE LOS COMUNES A LENGUA, LITERATURA Y LENGUA Y LITERATURA

Estos espacios curriculares se abastecen de los conocimientos y saberes que aparecen implicados en los desarrollos de la Fundamentación y en los Nudos del espacio curricular: gramática oracional y textual; crítica literaria; análisis del discurso; sociolingüística; etnografía de la comunicación; etnografía; teorías de la comprensión lectora; teorías de la recepción; bibliografía sobre la dinámica de los talleres de escritura; historias de vida, los relatos orales, fotos, diarios, autobiografías, biografías, cartas, memorias, testimonios, entrevistas, relatos de experiencia, escrituras escolares, videograbaciones como fuentes autobiográficas y narrativas; dimensión reflexiva del procedimiento biográfico; los modos de construcción de la narrativa oral propio de la etnografía educativa; la narratividad en los/las estudiantes como potencial insumo para

Este fenómeno de Interacción [entre el mundo de la obra y el del lector] abre todo un abanico de casos: desde la confirmación ideológica del orden establecido, como en el arte oficial o la crónica del poder, hasta la crítica social e incluso la burla de todo lo "real". Incluso la extrema enajenación en relación con lo real es también un caso de intersección" (Ricoeur, 2000, p. 151)

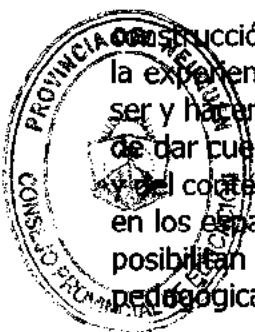
28 La innovación semántica de la metáfora como predicación impertinente, incoherente en la interpretación literal del lenguaje corriente, fuerza al lector a figurar y producir una nueva pertinencia, una coherencia semántica por asociación de sentidos no literales. La narración posibilita aprehender y comprender conjuntamente hechos heterogéneos:

En la metáfora, la innovación semántica consiste en la producción de una nueva pertinencia semántica mediante una atribución impertinente: 'La naturaleza es un templo en el que pilares vivientes...' La metáfora permanece viva mientras percibimos, por medio de la nueva pertinencia semántica -y en cierto modo en su densidad-, la resistencia de las palabras en su uso corriente y, por lo tanto, también su incompatibilidad en el plano de la interpretación literal de la frase. El desplazamiento de sentido que experimentan las palabras en el enunciado metafórico [...] no es lo importante en ella, sino sólo un medio al servicio del proceso que se sitúa en el plano de toda la frase, y tiene por función salvar la nueva pertinencia de la predicación 'extraña', amenazada por la incongruidad literal de la atribución.

En la narración, la innovación semántica consiste en la invención de una trama, que también es una obra de síntesis: en virtud de la trama, fines, causas y azares se reúnen en la unidad temporal de una acción total y completa. Y es precisamente esta síntesis de lo heterogéneo la que acerca la narración a la metáfora (Ricoeur, 1999, p. 31).

ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



construcción de una memoria pedagógica; la construcción de narrativas y el valor de la experiencia en la reconstrucción de contextos sociales, históricos, en los modos de ser y hacer en las instituciones educativas; las narrativas como construcciones capaces de dar cuenta de las dimensiones sociohistóricas en el cruce de la dimensión subjetiva y del contexto amplio de los procesos políticos y sociales. Dentro del enfoque propuesto en los espacios curriculares y en los Nudos, estos campos de conocimientos y saberes posibilitan que las/los docentes elaboren autónoma y creativamente sus propuestas pedagógicas y didácticas

CONOCIMIENTOS Y SABERES IMPLICADOS EN EL ABORDAJE DE LOS NUDOS PROBLEMÁTICOS DE LITERATURA

Literatura se abastece de los conocimientos y saberes que aparecen implicados en los desarrollos de la Fundamentación y en los Nudos del espacio curricular: Teoría literaria; teorías sobre la ficción literaria; teorías de la comunicación literaria; gramática oracional y textual; crítica literaria; análisis del discurso; sociolingüística; etnografía de la comunicación; etnografía; teorías de la comprensión lectora; teorías de la recepción; bibliografía sobre la dinámica de los talleres de escritura. Dentro del enfoque propuesto en la Fundamentación del espacio curricular, estos campos de conocimientos y saberes posibilitan que las/los docentes elaboren autónoma y creativamente sus propuestas pedagógicas y didácticas.

LENGUAS OTRAS

La presencia de Lenguas otras tiene como propósito desarrollar el pensamiento crítico de los/las estudiantes, y ampliar su cosmovisión mediante el contacto con otra cultura, y la reflexión sobre la propia. Se busca colaborar con la formación de estudiantes que puedan conocer y conectar con otras realidades, otras culturas, sin perder el sentido de pertenencia con la propia. Las interacciones entre la lengua madre y la lengua de estudio contribuirán a la construcción y enriquecimiento de sus habilidades comunicativa, social e intercultural.

En los últimos tiempos, el inglés se ha transformado progresivamente en el idioma más difundido mundialmente. La globalización ha influido ampliamente en este proceso. El aprendizaje del inglés como segunda lengua es un requisito casi esencial en diversos ámbitos como el académico, profesional, turístico o comercial, y millones de personas lo utilizan diariamente, aunque no sea su lengua nativa. Esto se debe a que actualmente, dicha lengua, es el idioma universal o *lingua franca*.²⁹ En este sentido, se puede decir que Inglés actualmente es la herramienta que permite la comunicación entre sujetos de diversas partes del mundo.

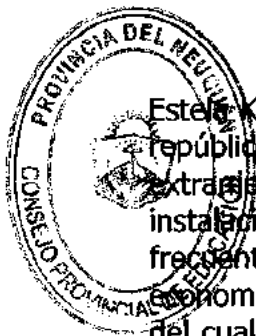
Como se expresa en la Resolución N° 1463/2018,

Si bien inglés es una herramienta lingüística y comunicativa utilizada en los campos de la economía, tecnología, científicos y culturales; y aunque sabemos que el estudiantado está expuesto continuamente al inglés en muchas de sus actividades diarias, no podemos naturalizar ese lugar de privilegio que posee como lengua, como así tampoco podemos dejar de

29 Una "lengua franca" o "lengua vehicular" (también en latín medieval e italiano *lingua franca*) es un idioma adoptado de forma tácita para un entendimiento común entre personas que no tienen la misma lengua materna. La aceptación puede deberse a mutuo acuerdo o a cuestiones políticas, económicas, etc. "Una lengua franca, es una lengua de contacto usada por personas que no comparten su lengua madre, y la cual comúnmente es una segunda lengua para sus hablantes" (Jenkins, 2007) Actualmente, Inglés se constituye como lengua madre para más de 375 millones de hablantes, como segunda lengua para alrededor de 375 millones de hablantes y como lengua extranjera para unos 750 millones de hablantes. (Graddol, 2006).

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



tener en cuenta las ventajas comparativas de aprender otras lenguas extranjeras como el francés, el italiano o el portugués, u otras lenguas preexistentes como el mapuzungun o el quechua. (p.125)

Estela Klett (citado en Pereyra, Fandiño y Liruso, 2018) señala al respecto: "Nuestra república es prácticamente monolingüe en cuanto a la enseñanza de idiomas extranjeros. (...) la generalización del inglés excluye, al menos por el momento, la instalación del plurilingüismo" (p. 73). En el imaginario sobre la lengua inglesa no es frecuente encontrar reflexiones en torno a la cultura, sino a la relación lengua-economía. Bein (2012) denomina a este fenómeno la "fetichización del inglés" a través del cual se fortalece "la representación sociolingüística de que con conocimientos de inglés todos podían ingresar en el mercado laboral mundial signado por Internet y la informática" (p. 9) y advierte cómo en nuestro país este modo de ver al idioma imposibilita un espacio a otras lenguas, como las originarias, o el portugués. (p. 28) En este sentido se considera necesario, en ciertos contextos, tener la posibilidad de revivir y recuperar ciertas lenguas que se han ido perdiendo o invisibilizando.

Así como también se expresa en la Resolución N° 1463/2018, en una enseñanza de lenguas articulada en torno a las Perspectivas, los fines comunicativos deben primar por sobre los aspectos técnicos de las lenguas (p. 125). Para poder lograr que nuestros y nuestras estudiantes adquieran un aprendizaje más significativo, es importante que la enseñanza de las lenguas pueda desarrollarse en contextos que les brinden a los/las estudiantes la posibilidad de apropiarse de significados y desarrollar prácticas comunicativas, y no simplemente limitarlos al estudio de sus estructuras.

Por otro lado, el aprendizaje de una segunda lengua otorga a los/las estudiantes la posibilidad de mejorar sus perspectivas sociales y laborales y le permite acceder a nuevos conocimientos. La naturaleza social y comunicativa de aprender un idioma requiere no solo de actividades cognitivas sino también de habilidades sociales y comunicativas que efectivicen la adquisición de la segunda lengua. Es por esto que el aprendizaje de un idioma contribuye a la formación del estudiante en un saber-ser, saber-hacer, y saber-aprender.

En la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, el objetivo principal de la enseñanza de otro idioma será:

Que los/las estudiantes estén expuestos a lo largo de su recorrido a una variedad de situaciones problemáticas, tanto orales como escritas, que le permitan el desarrollo gradual de su práctica comunicativa en la otra lengua.

De esta manera se espera que los/las estudiantes al finalizar sus estudios puedan: reconocer variedades textuales, producir textos cortos (cartas, emails, etc), entablar conversaciones simples (presentarse, comprar, contar una anécdota, etc), reconocer aspectos culturales de la otra lengua, apreciar diferencias y similitudes entre la lengua materna y la lengua de estudio.

LENGUAS OTRAS - NUDOS PROBLEMÁTICOS DISCIPLINARES

- **Primacía de los fines comunicativos por sobre los aspectos técnicos**

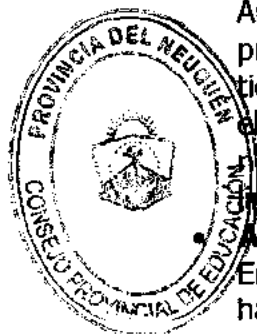
Durante mucho tiempo, en las clases de idiomas, se priorizaron los aspectos técnicos del lenguaje por sobre los fines comunicativos del mismo. Con la llegada del enfoque comunicativo esta situación se revirtió. Y es así que hoy, lo que debe primar en una clase de idiomas, es el fomentar en los/las alumnas la práctica comunicativa.

Conseguir que los/las alumnas puedan hacer uso de los conocimientos formales y sociolingüísticos de la lengua para de esta forma lograr comunicarse adecuadamente. Esto no significa que se deba abandonar por completo la enseñanza de, por ejemplo, reglas gramaticales, pero sí priorizar el uso significativo de estas nociones.

- **Identificación de rasgos culturales en las lenguas otras**

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



Aún los elementos más básicos de las lenguas, como por ejemplo los sistemas pronominales, tienen implicaciones comunicativas y culturales. También las tienen las expresiones y palabras utilizadas con mayor frecuencia. Esos elementos se combinan para usos varios de la lengua. A fines comunicativos, es necesario comprender y utilizar correctamente los diferentes registros lingüísticos

• **Aprendizaje integral de la lengua**

En el aprendizaje de lenguas, siempre se incluye el desarrollo de cuatro macro habilidades: escuchar, hablar, leer y escribir. Es muy común que la aproximación a estas cuatro habilidades sea por separado. En un aprendizaje que busca la primacía de la comunicación por sobre los aspectos técnicos de la Lengua, la aproximación a estas cuatro prácticas debe ser en conjunto. Aunque el desarrollo de cada una de las cuatro habilidades haya sido tratado por separado en virtud de una mayor claridad de exposición, la práctica de cada una de ellas refuerza todas las demás y es por esto que ninguna debe aislarse de las restantes. Es necesario, en consecuencia, que los alumnos y alumnas practiquen con frecuencia escuchar, hablar, leer y escribir, de un modo creativo y significativo, prestando la mayor atención posible a la comunicación real.

CONOCIMIENTOS Y SABERES IMPLICADOS EN EL ABORDAJE DE LOS NUDOS PROBLEMÁTICOS DE LAS LENGUAS OTRAS

Producción oral y escrita

- Reconocer y producir textos simples, orales y escritos, con propósitos comunicativos específicos.
- Adecuaciones orales y escritas de acuerdo al contexto, el propósito y la audiencia. Uso de fórmulas sociales
- Desarrollo de estrategias de escritura.

Se sugiere utilizar textos orales y escritos propios de cada Orientación.

Se desarrollarán actividades que fomenten la producción de textos orales (narrativos, descriptivos, dialógicos, instructivos). Es posible desarrollar la producción oral mediante diálogos, interacciones espontáneas o pautadas, monólogos, entrevistas, discusiones, o presentaciones.

Se desarrollarán actividades que fomenten la producción de diversos tipos de textos escritos (descriptivos, narrativos, instructivos) en forma de descripciones, carteles, afiches, mensajes, invitaciones, e-mails, cartas, narraciones, instrucciones (recetas, juegos, etc.), descripciones de lugares, objetos, personas y/o actividades, textos en tiempo real como comentarios en blogs y redes sociales, mensajes de texto (whatsapp).

Se propone trabajar sobre los siguientes intercambios orales y escritos (a partir de disparadores y para resolver una tarea comunicativa): saludar, presentarse, solicitar y ofrecer información, solicitar permiso, pedir y ofrecer ayuda, formular preguntas y responderlas, agradecer, sugerir e invitar, aceptar/rechazar, disculparse, dar ejemplos, expresar sentimientos y estados de ánimo, dar y seguir instrucciones, describir objetos, personas y lugares, hablar sobre actividades de tiempo libre, contar una anécdota o sobre una actividad, hablar sobre mi vida diaria, sobre mi presente y mi pasado, etc. Siempre se tendrá en mente el/los destinatarios, el contenido y el propósito de la interacción.

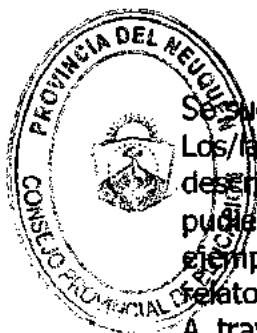
Se fomentará el uso de diccionarios, fuentes de consulta físicas y/o digitales para la ortografía, o cuestiones lexicales o gramaticales.

Lectura y comprensión

- Comprensión de consignas simples.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



- Reconocer diferentes tipos de textos, y sus estructuras.
- Desarrollo de estrategias de distintos tipos de lectura (global/específica)

Se sugiere utilizar textos propios de cada Orientación.

Los/las estudiantes deberán leer diferentes tipos de textos (narrativos, instructivos, descriptivos, dialógicos) relacionados con diversas temáticas y acordes al nivel escolar pudiendo trabajar con textos científicos, periodísticos, literarios, etc. Como, por ejemplo: invitaciones, descripciones, cartas, e-mails, artículos científicos, noticias, relatos, instructivos, poesías, fábulas y cuentos, comics, etc.

A través de la exposición y el trabajo con materiales de diversas índoles, los/las estudiantes desarrollarán estrategias para poder realizar hipótesis y/o anticipaciones sobre los textos, obtener ideas principales y/o algunos detalles, así como también información específica de los diferentes textos, utilizando pistas temáticas y lingüístico-discursivas.

También se fomentará el uso de diccionarios, identificación de palabras de uso internacional, cognados y falsos cognados.

Los textos que se utilicen además de pertenecer a géneros variados, podrán estar relacionados con la orientación de la escuela, con diferentes áreas curriculares, o temas de interés general.

Se espera que también a través de su recorrido por el ciclo orientado, los/las alumnas logren reconocer los elementos de cohesión dentro de los textos para poder entender los mismos. Para esto, será necesario trabajar con los distintos tipos de conectores que pueden estar presentes en los diferentes tipos de textos, así como también reconocer que estructuras gramaticales son más frecuentes en las distintas variedades textuales.

Escucha y comprensión

- Comprender consignas simples.
- Reconocer sonidos y entonaciones.
- Detectar propósitos comunicativos.
- Escuchar e identificar componentes de la situación comunicativa: interlocutores, tema abordado, y elementos relacionados al contexto de enunciación.

Se sugiere utilizar textos relacionados con la Orientación.

Se propone que los/las estudiantes puedan escuchar en esta etapa una cierta diversidad de textos orales (descriptivo, instructivo, dialógico, narrativo) provenientes de distintas fuentes (los/las docentes, grabaciones de audio y/o video, personas invitadas). Por ejemplo: cuentos, relatos de la vida cotidiana, canciones, poesías, diálogos de situaciones cotidianas, consignas de trabajo, instrucciones (recetas, reglas de juegos, etc.), descripciones (de personas, de objetos, de lugares, de situaciones etc.), cortos, películas, programas de radio, programas de televisión, entrevistas, documentales, etc.

Se recomienda adecuar los textos orales en torno a la tarea comunicativa a realizar.

Aspectos lingüísticos

Gramaticales: es importante que los/las estudiantes logren la producción y comprensión de conceptos: afirmación, negación, interrogación, el uso de los diferentes tiempos verbales (pasado, presente, futuro), uso de pronombres, etc. Otros aspectos a tener en cuenta: conectores, signos de puntuación, género, número, uso de mayúsculas, orden de las palabras, uso de tiempos verbales y su morfología, uso de pronombres, cognados y falsos cognados.

Fonológicos: es importante fomentar en los/las estudiantes la correcta pronunciación de las palabras, de ciertos sonidos en particular, para lograr una comunicación efectiva. Esto no significa pretender que el alumnado suene exactamente igual que el hablante

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



Se fomentará una pronunciación aproximada, que permita la inteligibilidad entre hablantes, sin perder características específicas de mi identidad en el proceso.

Lexicales: El vocabulario estará relacionado con la Orientación de la escuela. También es importante que los/las estudiantes puedan usar vocabulario relacionado a los temas a desarrollar en clase, y también el uso de términos y expresiones específicos para el intercambio social, tanto en el ámbito de lo personal como del escolar. Se trabajará vocabulario relacionado con las actividades personales y de la vida cotidiana de los/las alumnos, del mundo que los rodea; así como también vocabulario relacionado con la comprensión de consignas e instrucciones. Otros aspectos a tener en cuenta: formación de palabras, género, singular/plural, etc.

Aspectos culturales

En el lenguaje podemos apreciar diversas convenciones sociales de las culturas. Diferentes formas de saludar, de pedir información, de agradecer, de disculparse, de ofrecer y pedir ayuda, modos de sugerir, modos de expresar emociones, etc. También, cada cultura utiliza diferentes frases, o palabras para expresar diferentes intenciones. Es por esto que los/las estudiantes trabajarán sobre el uso de metáforas, frases verbales, frases idiomáticas, etc.

Fomentaremos la identificación y comprensión de estereotipos y de diferentes representaciones sociales tanto de la lengua de estudio como de la propia y de las variedades de cada una.

También, será importante el fomentar la sensibilización hacia diferentes formas de prejuicio en las relaciones interculturales para poder avanzar por sobre ellos y superarlos.

Por otro lado, indagaremos en las diferencias y similitudes culturales que se aprecian entre las dos Lenguas, como las normas de cortesía, el uso de pronombres, las formas de expresar sentimientos y emociones, sexismo asociado al lenguaje, etc. Se buscará el poder percibir las particularidades culturales a partir del encuentro con otra cultura, considerando sus modos de organización: vida cotidiana, escuela, juego, celebraciones, comidas, sistemas educativos, arte, etc.

CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA DE LENGUAJES Y PRODUCCIÓN CULTURAL

Durante el recorrido del Ciclo Orientado se espera que las/los estudiantes puedan desarrollar gradualmente un mayor nivel de protagonismo y autonomía, lo que comporta un cambio correlativo en el rol de las/los docentes, quienes pasarán a tener el rol de orientadores y guías de las/los estudiantes para que ellos mismos logren los objetivos comunes. Ello implica que los/las docentes deben proponer problemáticas interpelantes que promuevan experiencias auténticas (experiencias estéticas, conflictos y desafíos cognitivos), y proporcionar enfoques, herramientas -u orientar para su construcción- para el abordaje de las problemáticas, así como supervisar y alentar el progreso de las/los estudiantes en la construcción de posibles soluciones para los problemas.

El o la docente debe promover y construir espacios y climas desinhibidos y lúdicos, no sometidos a las lógicas de la productividad y la utilidad, donde las/los estudiantes puedan participar en experiencias estético-literarias a partir de la relación con las obras y/o desplegar su creatividad (como finalidades por sí mismas, no sometidas a enfoques analíticos ni al aprendizaje de categorías lingüísticas o metalingüísticas por sí mismas), en la producción de sus propios discursos y textos literarios.

Es decir, promover que las/los estudiantes se involucren en una participación activa en la experiencia y en la creación estética y lingüística, en la conceptualización y en las discusiones argumentativas y actividades de trabajo en equipo, como ateneos, eventos

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



culturales, presentaciones o intervenciones, para que el proceso de aprendizaje se vuelva más significativo e integral.

Se trata de construir una forma de enseñar a través de la promoción de experiencias con las obras y los textos-discursos, de situaciones problemáticas y conflictos cognitivos en torno al lenguaje y la guía y facilitación del descubrimiento, la conceptualización y construcción de soluciones o respuestas por parte de los/las estudiantes, con las herramientas de los saberes disciplinares. Cuando las/los estudiantes se hacen preguntas que realmente los interpelan inician el proceso reflexivo para encontrar y construir por sí mismos las respuestas, es decir, se involucran vitalmente en su propio aprendizaje.

El desafío es abandonar la lógica de la explicación-aplicación para pensar las prácticas político-pedagógicas desde la experiencia estética y de problematización-conceptualización de las prácticas lingüísticas. Desde este enfoque, la intensidad de los efectos estéticos de la obra, el conocimiento intuitivo sobre el lenguaje, los errores gramaticales y textuales, la polisemia y los contrastes entre teoría y práctica, son una oportunidad para pensar.

La propuesta metodológica de la problematización-conceptualización apela a generar en las clases una apertura para que las/los estudiantes sean auténticamente interpelados por las experiencias estéticas o las problemáticas, que los muevan a confrontar sus representaciones y significaciones previas y sus conocimientos intuitivos sobre el lenguaje, con las experiencias estéticas y lingüísticas y con los conocimientos y saberes curriculares, para elaborar sus propias conceptualizaciones; y, de ese modo, favorecer que conceptualicen y construyan posiciones propias y fundadas, lo que promueve la construcción de un pensamiento crítico y creativo autónomo.

El conflicto cognitivo, entonces, propiciado a partir de la problematización y por la interpelación de la experiencia estética, es el motor metodológico de las propuestas, que promueve la confrontación de los conocimientos y representaciones previas, las informaciones, concepciones y prejuicios circulantes con los conocimientos y saberes curriculares, en la búsqueda de hallar y construir respuestas propias, abarcadoras y argumentativamente sustentadas.

Construcción Metodológica de Lengua y Literatura / Lengua / Literatura

La experiencia cultural específica e irremplazable a la que da acceso la lectura literaria es una experiencia viva que sólo puede cumplirse a través de la relación directa con las obras. Los aprendizajes que comporta la lectura -no solo literaria- se construyen de modo progresivo, con el desarrollo de los procesos interpretativos y reflexivos de construcción de la significación de las obras, durante las prácticas mismas de la lectura; y lo mismo ocurre con la práctica de la escritura: se aprende a leer leyendo, y a escribir escribiendo.

Para posibilitarlo hay que construir en la escuela un espacio con una temporalidad específica, dentro una lógica institucional subordinada a lo pedagógico -como lo construye el Diseño Curricular-, y no a la finalidad escolarizada de productividad cognitiva.

De otro modo, si las experiencias estéticas de la lectura o lúdico-creativa de la escritura se someten a las ansias de productividad cognitiva -incompatibles con la temporalidad que solicita la experiencia estética-, se malogran el placer y la conmoción de la experiencia estética y el proceso de interpretación progresivamente reflexivo que ellos promueven, y que es el que realmente puede dar lugar a los aprendizajes literarios. Y de ese modo, se frustra el vínculo de los/las estudiantes con la literatura y uno de los objetivos más importantes de la enseñanza de la literatura: la promoción de una relación autónoma con ella.

Es indispensable, entonces, que la enseñanza literaria se oriente a la construcción de procesos interpretativos, reflexivos e inferenciales, a partir de las experiencias estético-

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

literarias, y que no se subordine la experiencia directa de lectura a otros propósitos (transmisión de lecciones, de conocimientos lingüísticos, metalingüísticos o de la teoría literaria por sí mismos). Pero, a la vez, la lectura por sí misma tampoco alcanza:

La sola disponibilidad de textos y de situaciones de lectura no es garantía para la apropiación de los textos literarios, y la enseñanza entendida como práctica institucional necesita de modos de intervenir del profesor, que es un lector experto y que está ahí para aportar esa diferencia en el trabajo con la lectura que la escuela media puede proporcionar (Bombini, 2006, p. 69).

Los aportes de la teoría y los conocimientos lingüísticos, metalingüísticos y metaliterarios, instrumentados por las/los profesores, son muy importantes si no interfieren con el placer de la experiencia viva de la lectura y logran abastecerla y orientarla, llevando a los/las lectoras a reflexionar sobre los efectos que experimentan, para hacer explícitos los procedimientos textuales que los construyen, y que quedan implícitos durante una lectura ingenua:

no porque algo esté implícito es que produzca menos efectos; en ese sentido, me parece que la tarea del docente consiste en llamar la atención de sus alumnos sobre estos efectos y acceder, pues, a sus causas de manera consciente. Ahora bien, esto no podría hacerse a través de la transmisión de definiciones abstractas, sino únicamente trayendo de alguna manera lo implícito 'delante de nuestros ojos', a través de lo que Wittgenstein denominó 'una enseñanza ostensiva' (Schaeffer, 2013, pp. 31-32).

Los conocimientos metalingüísticos y metaliterarios, entonces, como herramientas de las/los docentes para guiar a las/los estudiantes hacia la reflexión sobre su experiencia de lectura, para que elaboren por sí mismos las conceptualizaciones que constituirán el conocimiento literario y lograr que la experiencia estética motorice un proceso interpretativo de la obra en sí misma (el mundo del texto); asimismo, llevar a que ese proceso llegue a convertirse en un proceso reflexivo también sobre "la realidad" -es decir, a apropiarse de la reflexión que propone la obra literaria sobre el mundo (confrontación del mundo del texto y del mundo de las/los estudiantes como lectores (Ricoeur, 2000, p. 199).

En ese sentido, también la contextualización de la obra, realizada por las/los estudiantes, posibilita incorporar al proceso interpretativo las interacciones significativas que ella establece (a partir de su "repertorio" y las remisiones dialógicas e intertextuales), con su contexto de producción, profundiza la experiencia de comprensión de los distintos estratos de la significación literaria, en relación con los discursos sociales circulantes.

De ese modo, los/las estudiantes podrán experimentar también los efectos discursivos de la obra, por ejemplo, de los desvíos, que supone su inscripción en la serie literaria, o de su interacción dialógica con otros discursos sociales, políticos, históricos, epistémicos y culturales; y esos efectos se incorporan al proceso de interpretación, como formas de construir significado que integran la intención significativa inscrita en texto, y contribuyen a su comprensión global.

La experiencia de interpretación situada de la obra en su contexto, entonces, permite comprenderla también como discurso, como forma de exploración ficcional, reflexión e intervención significativa en los proyectos, luchas y realidades socioculturales históricos de su presente.

El rol de la escritura, a partir de su capacidad de objetivar los procesos de comprensión, autocomprensión y transformación, es fundamental en el proceso de autoconstrucción, individual y social. Como en el caso de la lectura, es necesario que a la escritura se le abran espacios dentro de la escuela para que pueda vivirse como una experiencia lúdica, creativa, no sometida a las ansias de las finalidades de productividad cognitiva, para llegar a convertirse, durante su proceso, en una experiencia reflexiva, de construcción de síntesis comprensivas, autoconstructivas, identitarias.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

La escritura en el sentido de la construcción de un espacio representacional organizado por exigencias endógenas y distanciado de las interacciones en tiempo real de la vida vivida, constituye una de las vías más fructíferas a través de las cuales un individuo requiere su identidad (que es indisolublemente social e individual) (Schaeffer, 2013, pp. 29-30).

Para ello, la experiencia de escritura tampoco debe plantearse en situaciones enunciativas artificiales: las temáticas deben ser realmente interpelantes para las/los estudiantes, el destinatario no debe ser siempre el mismo -él o la docente- y ni escribirse para ser leído siempre con el mismo propósito. Por el contrario, debe plantearse como una auténtica experiencia comunicativa, cuyo sentido se encuentra en estar destinado para los/las otras. Requiere construir espacios reales de publicación y circulación -dentro del ámbito escolar y fuera de él: el barrio, encuentros de lectura, internet-, y en situaciones que puedan asegurar la respuesta, la devolución de las/los eventuales lectores.

La escritura juega un rol importante en el proceso de construcción de la interpretación de las obras literarias y los discursos. La articulación del proceso de lectura a través de un proceso de escritura, potencia mutuamente a ambos procesos: la comprensión lectora se objetiva en distintos momentos y versiones textuales en el proceso de escritura. La interpretación que se articula en una síntesis en la escritura, marca una etapa de proceso comprensivo, que después continúa, pero retomando esa versión como punto de partida, lo que aumenta la potencia reflexiva y posibilita la construcción de nuevas síntesis comprensivas del texto, más profundas, amplias y complejas (que se objetivarán luego en la escritura, y marcarán otras etapas del proceso, hasta su culminación, en la versión final.³⁰

Las etapas de ese proceso podrán planificarse en un arco o recorrido pautado por el enriquecimiento de actividades de investigación y lecturas, desde la primera experiencia ingenua en el plano semántico de la base del textual (de figuración del mundo ficcional en el caso del texto literario), y hasta una comprensión reflexiva del texto como discurso -metacognitiva, metalingüística, metadiscursiva- como acontecimiento enunciativo y acto de significación polisémico, estratificado y dialógico, que involucra el mundo sociocultural como contexto de su enunciación.

Construcción Metodológica de Lenguas Otras

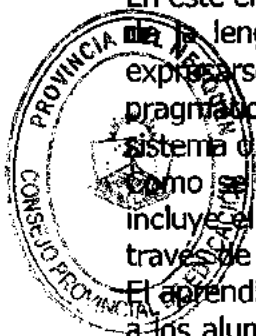
Este diseño curricular para el CO de la escuela secundaria de la Provincia del Neuquén, propone, para la disciplina lenguas otras, un enfoque comunicativo, que incluye el aprendizaje basado en tareas (TBL) que se podrá implementar a través de proyectos (aprendizaje basado en proyectos).

El enfoque comunicativo en la enseñanza de segundas lenguas tiene sus inicios en los años 70. Este nuevo enfoque metodológico, pone el acento en el poder utilizar la lengua, poniendo en segundo plano los conocimientos gramaticales. Se pone el énfasis en la capacidad de producir enunciados en diferentes situaciones y contextos comunicativos, y no tanto en si es o no gramaticalmente correcto, esto no implica que existiera un total desconocimiento de las normas gramaticales, sino que se le presta mayor atención a la práctica comunicativa (Dell Hymes, 1971) que al conocimiento de estructuras.

El enfoque comunicativo plantea que las situaciones comunicativas deben tener un sentido para que los alumnos y las alumnas sientan la necesidad de utilizar la lengua con el propósito de conseguir algo. De este modo, se procura que las situaciones comunicativas con las que se trabaja estén próximas a la realidad del alumnado y a sus necesidades.

³⁰ Aunque, en términos ideales, por la productividad significativa abierta de la literatura, ese proceso siempre puede continuar y ninguna versión final podrá cerrar, concluir definitivamente el proceso.

ES COPIA



En este enfoque, también se considera importante el introducir el aspecto sociocultural de la lengua. Es decir, la práctica lingüística o gramatical no son suficientes para expresarse y comprender una lengua, también es necesario desarrollar la habilidad pragmática (Grice, 1975). En este sentido, es igual de importante la adquisición de un sistema o código de una lengua, como el uso de ese sistema en diferentes situaciones. Como se expresa previamente, este diseño propone un enfoque comunicativo, que incluye el aprendizaje basado en tareas (TBL) que a su vez se podrá implementar a través de proyectos (aprendizaje basado en proyectos).

El aprendizaje basado en tareas fue creado por N. Prabhu, es un enfoque que alienta a los alumnos a concentrarse más en el significado que en la forma lingüística. A tal fin, deben resolver un conjunto de tareas comunicativas en lugar de responder a actividades orientadas a la práctica del aspecto formal del lenguaje. Según Willis (1996) "dentro del marco del aprendizaje basado en tareas, las tareas y los textos se combinan para proporcionar a los alumnos una rica exposición al idioma y también oportunidades para usarlo por sí mismos" (p. 101).

Estas tareas no son más que diferentes actividades a través de las cuales los alumnos y alumnas hacen uso de diferentes aspectos del lenguaje (lexicales, gramaticales, fonológicos y contextuales) y diferentes macro-habilidades (escuchar, hablar, leer y escribir). Estas tareas se planifican teniendo en cuenta las necesidades del alumnado, sus realidades y sus intereses.

Willis (1996) sugiere 3 etapas básicas para el desarrollo de las clases:

PRE-TAREA (actividad previa a la tarea): donde él o la docente explora el tema con los/las estudiantes e indica las palabras y frases útiles para el desarrollo de la actividad.

TAREA (ciclo de tarea o desarrollo): donde los/las estudiantes completan la tarea en parejas o grupos, mientras él o la docente monitorea desde cierta distancia.

POST-TAREA (foco en el lenguaje o interacción): donde el o la docente y los/las estudiantes analizan los aspectos de la lengua que facilitaron o hicieron más compleja la tarea dada por el o la docente.

Este enfoque comunicativo basado en tareas se implementará a través de proyectos. El aprendizaje basado en proyectos gira alrededor de problemas reales y tiene tres pilares básicos:

- Pensamiento crítico
- Comunicación
- Colaboración

Los proyectos se adecuan teniendo en cuenta una amplia gama de contenidos y niveles. Los proyectos se elaboran partiendo de una situación problemática, la cual los alumnos deberán resolver. Este enfoque favorece trabajar estrechamente con estudiantes activos y comprometidos que realizan un trabajo significativo, toman decisiones y construyen sus propias soluciones.

En conclusión, los dos ejes fundamentales para la enseñanza de Lenguas otras son:

1. **El enfoque comunicativo** busca el desarrollo de las 4 macro habilidades a través de tareas. Los contenidos específicos para cada año se relacionan directamente con este eje.
2. **El aprendizaje basado en proyectos** propone realizar proyectos en torno a temas y problemas propios de cada orientación para poder aplicar todo lo aprendido.

Finalmente, para la planificación se sugiere tener en cuenta los diferentes discursos que se priorizan o son más frecuentes en cada orientación, tanto para la comprensión lectora y oral como para la producción escrita y oral.

ACTIVIDADES/TAREAS/PROYECTOS.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Las actividades deben incrementar su dificultad de forma gradual, comenzando desde las más sencillas, como completar espacios, a las más complejas, como responder preguntas.

Ejemplos de actividades: a partir de un texto oral o escrito: responder preguntas, completar espacios, buscar información, realizar tablas comparativas, preparar presentaciones orales, etc.

Las tareas son una serie de actividades que requieren que los alumnos utilicen la lengua para obtener un objetivo. Es una unidad que engloba una serie de actividades que van preparando a los/las alumnas para la realización de un producto final. Por ejemplo: la realización de una encuesta.

Los proyectos deben integrar todos los contenidos/saberes desarrollados durante el/la unidad/trimestre/año (depende en el momento en que se decida desarrollar). Se sugiere que los/las alumnas apliquen la lengua a aprender en contextos reales propios de cada orientación. Ejemplo: redactar un folleto turístico y presentarlo, realizar entrevistas laborales, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA. VV. *Problematizaciones pedagógicas del sujeto y el cuerpo*. (Compilado). Buenos Aires. Argentina: Miño y Davila Editores.
- Arfuch, L. (comp.) (2005). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires. Argentina. Prometeo Libros.
- Arfuch, L. (2018). *La vida narrada. Memoria, subjetividad y política*. Córdoba. Argentina. Editorial Universitaria Villa María.
- Barnsley, J. (2013). *El cuerpo como territorio de la rebeldía*. Caracas. Venezuela. Ediciones UNEARTE, II. Citada por Leyson, Orlando y Ponce Flores (2015). *Revista Antropología del Cuerpo*. Salamanca. n. O. P. 109-119, jul./dic.
- Bein, R. (2012). Argentinos, esencialmente europeos. *Quaderna, Vol. 1*. Extraído de <http://quaderna.org/argentinosesencialmente-europeos>.
- Bitonte, M. E. (2008). La socio-semiótica como forma de pensamiento crítico. De la teoría al trabajo sobre las configuraciones materiales. *Perspectivas de la Comunicación*, Vol.1. Temuco. Chile. pp. 59-71.
- Brohm, J. M. (1982) *Sociología política del deporte*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Brohm, M. (1993). 20 tesis sobre el deporte. En A.A. V.V: *Materiales de sociología del deporte*. Madrid. España. Ediciones de la Piqueta.
- Caparroz, F (2009) *El deporte como contenido escolar. El giro reflexivo de la enseñanza*. Buenos Aires. Argentina. Miño y Davila editores.
- Dell Hymes, (1971). *Competencia y desempeño en teoría lingüística. Adquisición de lenguajes: modelos y métodos*. New York. Estados Unidos. Ed Huxley and E. Ingram. Academic Press.
- Dewey, J. (1987). Mi credo pedagógico. Aprender Haciendo. *Diario de la escuela*, Vol. 54.
- Doležel, L. (1997). Verdad y autenticidad en la narrativa. En Garrido Domínguez, A. (1997). *Teorías de la ficción literaria*. Madrid. España. Arco/Libros.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires. Argentina. Paidós. Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd154/una-mirada-pedagogica-al-deporte.htm>
- Giménez Fuentes-Guerra, F.J (2003). *El Deporte en el Marco de Educación Física*. Sevilla. España. Wanceulen Editorial Deportiva.
- Grasso, Alicia Ester (2005). *Construyendo Identidad Corporal*. Buenos Aires. Argentina. Ediciones Novedades Educativas.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



- Graddol, D. (2006). *English Next: Why global English may mean the end of "English as a foreign Language"*. London. British Council.
- Grice, (1975). *Lógica y conversación*. En *Syntax and Semantics*, Vol. 3, Speech Acts, ed. By Peter Cole and Jerry L. Morgan. New York: Academic Press. 41-58.
- Hernández Moreno, J. (2005). *Fundamentos del deporte análisis desde las estructuras del juego deportivo*. Barcelona. España. Inde Publicaciones.
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y Modernidad*. Buenos Aires. Argentina. Ediciones Nueva Visión.
- Ranciere, J. (2017). *Tiempos modernos. Ensayos sobre la temporalidad en el arte y la política*. Cantabria. España. Shangrila.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur*. México. Siglo XXI. CLACSO.
- Schaeffer, J.-M. (2012). *Arte, ficción, cuerpo. Cuatro ensayos sobre estética*. Buenos Aires. Argentina. Biblos.
- Schaeffer, J.-M. (2013). *Pequeña ecología de los estudios literarios: ¿por qué y cómo estudiar la literatura?* Buenos Aires. Argentina. Fondo de Cultura Económica.
- Willis, J. (1996). *Un marco para el aprendizaje basado en tareas*. Longman

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

- Amícola, J. y de Diego, J. L. (directores) (2009). *La teoría literaria hoy: conceptos, enfoques, debates*. Buenos Aires. Argentina. Ediciones Al Margen.
- Bajtín, M. M. (1997). *Estética de la creación verbal*. México. Siglo XXI.
- Barrenechea, A. M. (1972). Ensayo de una tipología de la literatura fantástica (A propósito de la literatura hispanoamericana). *Revista Iberoamericana*, Vol. XXXVIII, Núm. 80, pp. 391-403, sep. 1972. Recuperado en <<https://revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana/article/view/2727/2911>>.
- Barrenechea, A. M. (1985). *El espacio crítico en el discurso literario*. Buenos Aires. Argentina. Kapelusz.
- Bronckart, J.-P. (2010). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires. Argentina. Miño y Dávila.
- Casamassima, M. (2017). *Planning as Narrative. A Cubist View on Planning Units of Work for English Language Teachers*. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina. Dunken
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge University Press.
- Doležel, L. (1997). Mímesis y mundos posibles. En Garrido Domínguez, A. *Teorías de la ficción literaria*. Madrid. España. Arco /Libros.
- Eco, U. (2000). *Lector in fábula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona. España. Lumen.
- Feiling, C. E. (2005). *Con toda intención*. Buenos Aires. Argentina. Sudamericana.
- Filinich, M. I. (2012). *La enunciación*. Buenos Aires. Argentina. Eudeba.
- Foulcaut, M. (1980). *El orden del discurso*. Barcelona. España. Tusquets.
- Garrido Domínguez, (1997). A. *Teorías de la ficción literaria*. Madrid. España. Arco /Libros.
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an International Language*. Oxford. England. Oxford University Press
- Jenkins, J. (2007). *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford. England. Oxford University Press.
- Kirk, P. (2007). *World Englishes: Implications for International Communication and English Language Teaching*. Cambridge. England: Cambridge University Press.
- Klein, i. (2007). *La narración*. Buenos Aires. Argentina. Eudeba.
- Kumaravadivelu, B. (2012). *Language Teacher Education for a Global Society*. Routledge, Taylor and Francis Group, New York and London.
- Link, D. (1994). *Escalera al cielo. Utopía y ciencia ficción*. Buenos Aires. Argentina: La Marca Editora.

COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

- Link, D. (2003). *El juego de los cautos. Literatura policial: de Edgar A. Poe a P. D. James*. Buenos Aires. Argentina. La Marca Editora.
- Lizcano, E. (2006). *Las metáforas que nos piensan. Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones*. Madrid. España: Traficantes de sueños. Recuperado de <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Metaforas%20que%20nos%20piensan-TdS.pdf>
- López Casanova, M. y Fonsalido, M. E. (Coord.) (2018). *Géneros, procedimientos, contextos. Conceptos de uso frecuente en los estudios literarios*. Buenos Aires. Argentina. Ediciones UNGS.
- Lotman, Jury M. y Escuela de Tartu (1979). *Semiótica de la cultura*. Madrid. España. Cátedra.
- Majanen, S (2008). *English as a Lingua Franca: Teachers' Discourses on Accent and Identity*. University of Helsinki.
- Mancuso, H. (2005). *La palabra viva. Teoría verbal y discursiva de Michail M. Bachtin*. Buenos Aires. Argentina. Paidós.
- Moretti, F. (2014) *El Borgeés. Entre la historia y la literatura*. Buenos Aires. Argentina. Fondo de Cultura Económica.
- Norton, B. (1997). Language, Identity, and the Ownership of English. University of British Columbia. *TESOL QUARTERLY*. Vol.31, N°3.
- Pampillo, G., Abajari, A., Di Marzo, L., Lotito, L. Méndez, A. y Sarchione, A. (2004). *Una araña en el zapato. La narración. Teoría, lecturas, investigación y propuestas de escritura*. Buenos Aires. Argentina. Libros de la Araucaria.
- Pennycook, A. (2007). *Global Englishes and Transcultural Flows*. Routledge, Taylor and Francis Group, New York and London.
- Pennycook, A. (2017). *The cultural Politics of English as an International Language*. Routledge, Taylor and Francis Group, New York and London.
- Ranciere, J. (2017). *Tiempos modernos. Ensayos sobre la temporalidad en el arte y la política*. Cantabria. España. Shangrila.
- Schaeffer, J.-M. (2002). *¿Por qué la ficción?* España. Lengua de trapo.
- Seidhofer, B. (2011). *Understanding English as a Lingua Franca: A complete introduction to the theoretical nature and practical implications of English used as a Lingua franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Silvestri, A. y Blanck, G. (1993) *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona, España. Anthropos.
- Widdowson, H.G. (1994). The ownership of English. *TESOL QUARTERLY*. 28/2: 377-389.
- Widdowson, H.G. (2003) *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford. England. Oxford University Press.
- Willis, D and Willis J. (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford. Oxford University Press.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

- Resolución 181/2012. Lenguas Extranjeras. Educación primaria y secundaria. Consejo Federal de Educación.
- Resolución N° 1463/2018. Diseño Curricular Jurisdiccional. Nivel Secundario. Ciclo Básico Común y Enlace Interciclo. Neuquén. Argentina: Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

ÁREA CIENCIAS NATURALES

FUNDAMENTACIÓN

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

En coherencia con los marcos, enfoques y principios del Diseño Curricular para el Ciclo Básico Común y el Interciclo, el área de Ciencias Naturales se inscribe en los lineamientos del Marco Sociopolítico Pedagógico y del Marco Didáctico construidos por el colectivo docente de la Provincia del Neuquén desde un enfoque crítico, decolonial³¹ y emancipatorio.

Respecto a la dimensión epistemológica, generalmente se define a las Ciencias Naturales como aquellas que abordan el estudio de la naturaleza. En el Diseño Curricular del CBC, se establece que la categoría de naturaleza es una creación social, distinta en cada momento histórico, cambiante de acuerdo a cómo los seres humanos se vinculan con su entorno (Gudynas, 1999, p. 118).

La enseñanza de las Ciencias Naturales en la modalidad EPJA articula la concepción de naturaleza y la de ciencia³² a fin de contribuir con la alfabetización científica, para favorecer el enriquecimiento de los conocimientos y saberes y para participar de las prácticas culturales de manera crítica y autónoma. Es fundamental que las/los alumnos puedan problematizar, cuestionar, para argumentar y tomar decisiones en los distintos ámbitos de la vida cotidiana.

La enseñanza de las Ciencias Naturales en tanto ciencia escolar se diferencia del conocimiento construido por las sociedades científicas en su carácter democratizador con horizontes de emancipación. Por ello, se considera a los conocimientos y saberes que se proponen en el área como factores de inclusión y no de exclusión, teniendo en cuenta las múltiples culturas y contextos.

A su vez, la ciencia escolar que se propone enseñar desarrolla conocimientos situados, puesto que se reconoce el lugar subjetivo y político de enunciación. Los conocimientos producidos por las ciencias son parte de las culturas y están atravesados por factores económicos, políticos y éticos, entre otros. Además, pueden presentar cambios y estancamientos, son producciones colectivas contextuales, inmersas en redes de poder/saber.

Los procesos de construcción de significados individuales son resultados de construcciones colectivas situadas, de manera que "El sentido social de formar para el ejercicio de una ciudadanía crítica es entendido como una tarea político-pedagógica que tienda a la formación de una persona ético-política en busca de otro orden económico, social y político posible" (Resolución N° 1463/2018, p. 35).

En tal sentido, Vázquez-Alonso, Acevedo-Díaz y Manassero Mas (2005) expresa,

Aunque la Ciencia y la Tecnología (CyT) están casi omnipresentes en las sociedades desarrolladas, los hábitos sociales tienden a excluir la CyT en las relaciones cotidianas. Paradójicamente, el conocimiento científico y tecnológico no suele formar parte de las relaciones sociales y culturales, ni del acervo necesario para la convivencia y la ciudadanía. Al contrario, a menudo la CyT son percibidas como un conocimiento hermético e inaccesible para la mayor parte de las personas, así como peligrosos instrumentos de opresión y control social al servicio del poder político, económico, militar y de minorías elitistas. Esta percepción negativa de la CyT genera desconfianza, cuando no un abierto rechazo, que es patente en algunas decisiones tecnocientíficas pública (p. 3).

Las comunidades producen diferentes visiones del mundo que no necesariamente coinciden con los modelos propuestos por la ciencia, de manera que todo conocimiento

31 En coherencia con los estudios culturales, poscoloniales, las teorías críticas, decoloniales y Epistemologías del Sur, se ha definido reelaborar criterios de escritura para dar cuenta de la ruptura con la hegemonía universalista, entonces, se referencia a la otredad como adjetivo (por ejemplo culturas otras), y se utilizan los guiones para dar cuenta de la amplitud y la proyección de pensar la-s subjetividad-es y las prácticas sociales en los múltiples colectivos (por ejemplo economía-s, subjetividad-es, entre otras).

32 La concepción de ciencia se explicita en la Resolución N° 1463/2018, (p. 234).

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

es local y es global, además los conocimientos y saberes son parciales y presentan diversidad potencialmente infinita. Están marcados por debates y conflictos de género, raza, de cultura, de generaciones, de clase, entre otros.

Los paradigmas científicos reconocen sólo una forma de conocimiento riguroso propuesto por la ciencia, que privilegia la experimentación y la mirada sistémica. El método científico único hoy es diversificado en metodologías y prácticas científicas que implican observaciones, trabajar con hipótesis, con el desarrollo de modelos explicativos y análisis de variables situadas. La producción y circulación de conocimiento científico requiere de comunidades científicas y, por lo general, tiene implicancias directas en el desarrollo de tecnologías.

La enseñanza de las Ciencias Naturales implica evitar la fragmentación de conocimientos y saberes y abordar el estudio de la complejidad. Aquí se contempla la multiplicidad y el multiefecto de los fenómenos naturales y la trama de incertidumbre. Al respecto, Najmanovich (2008) afirma que

El paso de la perspectiva moderna al pensamiento complejo conlleva la necesidad de gestar nuevas cartografías, y sobre todo nuevas formas de cartografiar. En este contexto vital es preciso inventar otros instrumentos conceptuales y crear nuevas herramientas que nos permitan navegar territorios móviles y espacios multidimensionales. (p. 132).

PROPÓSITOS

- Problematicar la apropiación y mercantilización de los bienes comunes naturales, el efecto sobre los equilibrios ecológicos y la vida de las poblaciones que afecta, por medio del análisis de las lógicas extractivistas, para complejizar la mirada acerca del ambiente como construcción socio natural.
- Promover la valoración de los conocimientos y saberes de la física, a partir de analizar problemáticas complejas presentes en nuestra cotidianeidad, para comprender los vínculos entre Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente.
- Propiciar la incorporación de una perspectiva socio histórica y colectiva de la salud integral centrada en los derechos humanos a través de desarrollar la perspectiva de género y sexualidades, para superar la lógica hegemónica, la mirada biomédica, fragmentada e individual de la salud.

OBJETIVOS

Que los/las estudiantes:

- Comprendan problemáticas complejas en el área de Ciencia Naturales a partir de analizar el carácter y las fuentes de información, de identificar contraejemplos, de argumentar diferentes puntos de vista y de participar en instancias de debate que posibiliten la construcción de conocimientos y saberes situados en temáticas vinculadas a los cuerpos, a las sexualidades, a la salud integral y a los ambientes socionaturales.
- Analicen fenómenos biológicos y físicos de la vida cotidiana y reconozcan que las Ciencias Naturales son construcciones sociales que tienden a dar respuesta a problemáticas complejas, mediante el desarrollo de teorías, modelos, métodos y conceptos que permiten interpretar y modificar el mundo.
- Identifiquen los estereotipos sociales y su vinculación con el modelo biomédico/naturalista tradicional que atraviesa la cultura actual para problematizar la idea de naturaleza, de salud, de bienestar, de corporalidades hegemónicas y del consumo, a fin de habilitar otras perspectivas inherentes al buen vivir.
- Comprendan que los conocimientos y saberes de las Ciencias Naturales pueden generar condiciones para construir prácticas decoloniales que incluyan una mirada no euroantropocéntrica y que a la vez desnaturalicen la

23
COTA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

heterosexualidad como régimen político, problematice las diferencias sociales en torno al racismo, a las etnias y a las nacionalidades.



Núcleos problemáticos del área

El carácter histórico y social de las Ciencias Naturales, los puntos de encuentro y tensiones con las tecnociencias, las tecnologías de género, la salud, las sexualidades, la industria, el ambiente y el devenir de la mirada decolonial para pensarnos como territorio de luchas interseccionales.

El buen vivir implica desafiar las lógicas neoliberales que hacen del tiempo una medida de acumulación de capital y de producción monetaria, por lo que es necesario resignificar la relaciones de las Ciencias Naturales, los bienes comunes y las prácticas culturales.

ESPACIOS CURRICULARES Y NUDOS DISCIPLINARES

SALUD INTEGRAL

El espacio curricular de salud integral propone leer los cuerpos y las corporalidades como entramados sacionaturales. La salud depende de la influencia de factores naturales, sociales y ambientales, por lo que debe analizarse desde una visión de participación personal y comunitaria con carácter crítico y emancipador.

El modelo médico hegemónico³³ limita los conocimientos y saberes acerca de la salud integral a la clasificación y jerarquización de los cuerpos centrados solo en los factores biológicos, por lo que se propone un abordaje integrador, desde el buen vivir³⁴. Al respecto, Fainsod y Busca (2016) señalan que,

La participación se constituye en un hecho de salud. No se trata ni de ausencia de enfermedad ni de un estado equilibrado de bienestar, sino de la capacidad de salir del lugar de sometimiento a una autoridad que normativiza sus vidas, casi onnipotente y arbitraria. De la mano del giro que trae el concepto proceso de salud-enfermedad-atención se generan nuevas perspectivas en torno a la EPS. (p. 48).

Las culturas construyen estereotipos de cuerpos saludables sustentados en el conocimiento científico, en las imágenes propuestas por el mercado y en modelos epistémico/éticos/políticos hegemónicos. Es así que, por ejemplo, un cuerpo esbelto, juvenil, moderno, feliz, seductor, magro, apto para el trabajo, se considera saludable, mientras que los que escapan a la norma por distintos motivos son patologizados, estigmatizados, medicalizados y/o criminalizados.

Resulta imprescindible ampliar la mirada a los entramados sacionaturales que interpelen el biologicismo³⁵ ya que el cuerpo humano es más que la sumatoria de los sistemas de órganos, es más que el conjunto de funciones biológicas.

La perspectiva de género (como herramienta) para la interpretación, análisis e intervención en contextos educativos se nutre de feminismos y repercute en la agenda pública, en el trabajo de las instituciones de la salud y en la autopercepción de las corporalidades.

33 El Modelo Médico Hegemónico (MMH) consiste en un conjunto de prácticas, saberes, y teorías generadas por el desarrollo de lo que se conoce como medicina científica, el cual, desde fines del siglo XVIII, ha logrado dejar como subalterno al conjunto de prácticas, saberes e ideologías que dominaban en los conjuntos sociales hasta lograr identificarse como la única forma de atender la enfermedad legitimada tanto por la ciencia como por el estado Menéndez (1988), citado en Del Cerro y Busca (2017: 19)

34 La concepción de Buen Vivir se encuentra desarrollada en las Áreas Ciencias Sociales, Económicas y, Políticas y en el Área de Tecnología. Resolución N° 1463/2018.

35 Se considera determinismo biológico a la doctrina reduccionista que afirma que los fenómenos están determinados por algún motivo, explica así las conductas humanas como resultado de la información genética, por lo que serían innatas e inevitables. El determinismo biológico cimienta el racismo, el sexismo y otras formas de discriminación.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Desarrollo y Mesa de Entredas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

En tanto, las pedagogías feministas problematizan y despliegan dispositivos para la construcción de leyes y políticas públicas en torno a la educación y la salud, como otro modo de las resistencias que se viven en los sures.

La interseccionalidad³⁶ en las experiencias de salud - enfermedad - atención permiten tejer tramas de análisis con los sistemas de violencia, con la heteronormatividad como régimen político, con el efecto de los mandatos sociales, con los diálogos intergeneracionales, con los derechos sexuales y reproductivos y con el lugar que tienen las emociones, el deseo y el placer en la vida de las poblaciones.

Los vínculos sexoafectivos, los embarazos, las diferentes maternidades y paternidades, la actividad física y la alimentación se vinculan a procesos sociohistóricos situados relacionados con la salud integral.

Nudos Disciplinarios

- La reformulación de la concepción de salud y de cuerpo humano desde la complejidad implica problematizar binarismos como: cuerpo sano/cuerpo enfermo, natural/artificial, noxa/enfermedad, normal/anormal.
- Los procesos vinculados a la Salud desde la Educación Sexual integral con perspectiva de género y derechos como sustrato desde el que es posible complejizar el abordaje de ciertas categorías como noxas, enfermedades contagiosas, enfermedades de transmisión sexual, enfermedades parasitarias, enfermedades vinculadas a la gestión ambiental y enfermedades nutricionales.
- Los procesos vinculados a la Salud desde la Educación Sexual Integral con perspectiva de género y derechos como sustrato para identificar las dimensiones sociales de los procesos salud - enfermedad - atención: Modelo Médico Hegemónico, mandatos sociales, régimen heteropatriarcal, desigualdades sociales, lecturas interseccionales y estereotipos de cuerpos/corporalidades.
- La Salud sexual y reproductiva para la toma de decisiones autónomas que propician el ejercicio de la ciudadanía: Derechos sexuales y reproductivos, Métodos anticonceptivos, aborto, embarazo, maternidad y paternidad adolescentes.
- Los procesos de construcción identitaria en la relación los vínculos salud - enfermedad - atención. La ley de identidad de género y la ley de Educación Sexual Integral para interpelar el biologicismo, los estereotipos sociales, la medicalización y el mercado en la producción de subjetividades contemporáneas.

PROBLEMÁTICAS SOCIOAMBIENTALES

Este espacio curricular propone complejizar la mirada de las problemáticas socioambientales, en tanto se entiende al ambiente como el resultado de interacciones de fenómenos naturales, de poderes, saberes, valores, normas, intereses y acciones que se configuran en los diversos contextos sociales, económicos, políticos y culturales. El alcance de la Educación Ambiental debe superar el recorte ecosistémico, de meras descripciones como por ejemplo del desmonte, de contaminación ambiental, de aumento de la temperatura global, de erosión del suelo, de especies en extinción, etc. Estos conocimientos y saberes son sumamente necesarios, pero deben articularse con un análisis de las dimensiones sociales para evitar reduccionismos y para analizar las causas estructurantes de las problemáticas socioambientales.

³⁶ El término interseccionalidad fue acuñado 1989 por Kimberlé Williams Crenshaw y refiere a las identidades sociales solapadas o intersectadas y sus respectivos sistemas de opresión. La teoría analiza cómo varias categorías biológicas, sociales y culturales como clase, raza, género, discapacidad, religión, edad, nacionales y otros aspectos identitarios interaccionan en niveles simultáneos en la existencia de las personas. María Lugones refiere a opresiones múltiples, articulando la colonialidad del saber, poder y del género.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

De manera que los conocimientos y saberes vinculados a las características, procesos y circulación de la materia, la energía y los seres vivos en los ambientes debe contextualizarse. Por ejemplo, el estudio de los agroquímicos y la biotecnología vinculada a la agricultura puede articularse con reflexiones acerca de la pérdida de biodiversidad, de la explotación de los mal llamados recursos naturales y de la situación social, económica, política y cultural en la que se sitúan.

Al respecto, Catalina Toro Pérez (2017) expresa que,

(...) la Colonialidad de la Naturaleza constituye más que una realidad biofísica (flora, fauna, ecosistemas, seres humanos y no humanos), una realidad territorial y una dinámica sociocultural, que articula ecosistemas y paisajes a un pensamiento hegemónico global por parte de una élite dominante que ven la región como un espacio subalterno que puede ser explotado, arrasado, reconfigurado según las necesidades de los regímenes de acumulación vigentes. La historia ambiental latinoamericana fundamentará también, desde allí, la experiencia de cinco siglos de saqueo de fauna, flora, recursos minerales y seres humanos objetos de la experimentación y el despojo. (p. 24).

Es fundamental analizar la complejidad de las problemáticas socioambientales que se vinculan con la extracción de bienes comunes, con la erosión del suelo, con la deforestación, con el consumo cada vez más elevado de energía, con la explotación de las especies, con el desarrollo de procesos industriales y con la implementación de aplicaciones tecnológicas. Estas son algunas actividades que impactan en los ambientes, en las prácticas económicas y culturales. Situar el estudio de estas problemáticas permite que la Educación ambiental se centre en el ejercicio de las ciudadanías, en la construcción de prácticas comunitarias y en la desnaturalización de las relaciones entre Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente.

Nudos Disciplinarios

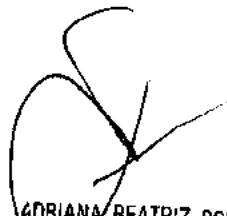
- Los crecientes conflictos ambientales como manifestaciones de la intensificación del uso del territorio debido a la especialización productiva en el sector primario extractivo. La megaminería a cielo abierto, la expansión de monocultivos de soja transgénica y la utilización de agrocombustibles. Los proyectos hidroeléctricos e hidrocarburíferos a gran escala.
- Los procesos vinculados a las Problemáticas Socioambientales desde el buen vivir y los derechos al ambiente saludable son la base para complejizar el abordaje integrado de la biodiversidad, las relaciones inter e intraespecíficas, la biocenosis y el biotopo, los procesos de contaminación, de conservación ambiental y de restauración ambiental.
- Los movimientos ambientalistas y las luchas por la recuperación de los territorios, las identidades y los bienes comunes como prácticas contrahegemónicas que interpelan al desarrollo del modelo capitalista.
- El lugar de América Latina como el contenedor de la industria contaminante, como proyectos de basureros nucleares y centro de experimentación de tecnologías no convencionales.

FÍSICA

La Física es la ciencia que estudia las propiedades y el comportamiento de la materia y la energía, así como el tiempo y el espacio. La Física aborda, por lo tanto, un amplio rango de campos y fenómenos naturales que van desde las partículas subatómicas y sus interacciones, hasta la formación y evolución del Universo, pasando por una multitud de fenómenos físicos como el sonido, el calor y la electricidad entre otros. (Resolución N° 1463/2018, p. 231).



ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



Este espacio curricular está orientado a la comprensión de fenómenos físicos que permiten construir explicaciones acerca del espacio, del tiempo, de la materia, de la energía y de sus interacciones a partir de trabajar problemáticas complejas.

La Física no es sólo una ciencia teórica, es también una ciencia experimental que ha generado diferentes paradigmas a partir de experimentos como el Péndulo de Foucault, el plano inclinado de Galileo, el cálculo del radio y del peso de la tierra, la experiencia de joule de la conservación de la energía, las experiencias de Young de los fenómenos ondulatorios, las de descomposición y velocidad de la luz, las experiencias del modelo atómico y el experimento de las torres de pisa, entre otros.

Esta ciencia natural tiene un campo de acción muy amplio y diversificado que va desde la mecánica, termodinámica, óptica, acústica, mecánica de fluidos, electromagnetismo, mecánica cuántica, física nuclear, astrofísica, biofísica, física ambiental y cosmología.

En la actualidad, los flujos de materia, energía e información de los sistemas abiertos permiten visualizar las relaciones entre la tecnociencia³⁷ y su incidencia en la cotidianeidad. La física ha experimentado un gran desarrollo y ha resignificado históricamente las concepciones de tiempo y de espacio.

Fenómenos físicos como la presencia constante de radiaciones han afectado el modo de vivir de las poblaciones. La identificación, efectos, riesgos, beneficios y las aplicaciones en la vida cotidiana permiten aproximaciones a los conceptos básicos de teorías físicas de modo contextual.

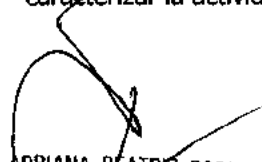
El funcionamiento, por ejemplo, de los satélites artificiales de observación y los comunicacionales (radio, televisión, telefonía celular, entre otros) modifican las concepciones de información, de compartir, de observar, de comunicar, en definitiva, afectan el modo en que se entiende y se vive el tiempo y el espacio en las experiencias culturales. Los satélites tienen diferentes usos y todos implican modos en los que la información se configura, viaja y se traduce. Conocer el funcionamiento de dispositivos electrónicos, el origen de sus materiales, los procesos industriales del que es producto, los servicios que ofrece y los softwares específicos como los que permiten la utilización del GPS, habilita la desnaturalización de los vínculos entre Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente. Al respecto Santaolalla (2017) afirma que: "La validez de la relatividad especial se ha comprobado en múltiples ocasiones y parece fuera de toda duda. El GPS no funcionaría si no se tuviera en cuenta la dilatación temporal en los relojes de los satélites al viajar tan rápido orbitando la Tierra". (p. 48).

Nudos disciplinares

- La problematización y resignificación de las categorías de masa, energía, movimiento de los cuerpos, fuerza, equilibrio estático y trabajo.
- El abordaje de problemáticas complejas presentes en la vida diaria de las personas, que vinculan los conocimientos y saberes de la física relacionados con la luz, el sonido, la electricidad, el calor, la temperatura y las fuentes de energía que complejizan las miradas en torno al entramado Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente.
- El estudio del funcionamiento general de dispositivos electrónicos presentes en la vida diaria de las personas como el televisor, la heladera, el horno microondas, el control remoto, la radio, los celulares, entre otros.
- Las principales diferencias entre la física clásica y la moderna. Importancia de la teoría de la relatividad y de la mecánica cuántica en la percepción del universo y sus fenómenos naturales.

³⁷ La noción de "tecnociencia" es concebida como un cuerpo de conocimientos integrados en los que tanto los aspectos científicos como los tecnológicos se presentan profundamente articulados en todas las etapas del proceso de construcción de conocimiento y aplicaciones, resulta apropiada para caracterizar la actividad científica contemporánea (Massarini, A. 2014).

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho / Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Construcción Metodológica

Desde el área de Ciencias Naturales y en coherencia con los Marcos generales del diseño curricular y con lo propuesto para el Ciclo Básico Común de este diseño, se presenta lo metodológico centrado en complejizar la mirada, en desnaturalizar el sentido común y en abordar problemáticas complejas.

Las estrategias docentes deben considerar los intereses de las/los sujetos que intervienen en la situación de enseñanza aprendizaje que brinde la posibilidad de construir significado en relación a los modelos que propone la ciencia escolar.

En la enseñanza de las Ciencias Naturales es indispensable considerar la integración de los conocimientos y saberes. Es por ello que el análisis de problemáticas complejas, ofrece la oportunidad para evitar las clasificaciones exhaustivas, las meras descripciones de hechos y fenómenos naturales y la fragmentación.

En este sentido, la enseñanza de los fenómenos físicos, de la salud integral y las problemáticas socioambientales deben ser contextualizadas y situadas, para que cobren sentido y se vinculen con la vida cotidiana de las/los estudiantes, con los conocimientos y saberes que despliegan, con sus prácticas culturales y con los modos de habitar el ambiente. Se espera que desarrollen líneas de argumentación fundamentadas para poner en discusión y construir propuestas colectivas de participación en relación al buen vivir, en contraposición a la discriminación, al racismo, al sexismo, y a cualquier exclusión de la diferencia.

Se sugiere que el espacio curricular de Salud Integral sea enseñado con un enfoque socio histórico, ambiental y multicultural, para construir colectivamente una mirada no hegemónica de la relación salud -enfermedad-atención. La concepción cuerpo/territorio rompe con la caracterización del Modelo Médico Hegemónico basado en las libertades y responsabilidades individuales.

Así, el trabajo en el área de Ciencias Naturales posibilita desplegar estrategias para construir modelos explicativos, formular preguntas, establecer analogías, analizar datos, realizar y/o diseñar procedimientos experimentales, lecturas de textos específicos y de contextos que sitúan los conocimientos y saberes. Garantizar las instancias de colectivas de diálogo colabora en la organización de la información obtenida, en su problematización y sistematización.

Promover actividades tales como charlas de divulgación científica, visitas a museos, bibliotecas, centros de documentación, salidas de campo, mesas de debate sobre temas emergentes y/o controversiales, entrevistas, paneles con la participación de invitadas e invitados de instituciones educativas u otras instituciones de los ámbitos regionales u organizaciones sociales, pueden ser presenciales o virtuales. Es central problematizar los tecnicismos y científicismos, interpelar las verdades únicas y universales para favorecer el abordaje de la dimensión ética de la enseñanza de las Ciencias Naturales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA. VV. (2018). Diseño Curricular Jurisdiccional. Nivel Secundario. Ciclo Básico Común y Enlace Interciclo. Neuquén. Argentina: Consejo Provincial de Educación (Resolución N° 1463/2018).
- Alimonda, H., Toro Pérez, C. y Martín, F. (coord) (2017). *Ecología Política Latinoamericana*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Fainsod, P. y Busca, M. (2017). *Educación para la salud y género*. CABA, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- González del Cerro C. y Busca M. (2017). *Más allá del Sistema Reproductor*. CABA, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Gudynas, E. (1999). *Concepciones de naturaleza y desarrollo en América Latina*. Persona y Sociedad, Volumen 13 (1) pp. 101 - 125.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION



- Massarini, A y Schnek A. (Coords.) (2015). *Ciencia entre todxs. Tecnociencias en contexto social. Una propuesta de enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Naimanovich, D. (2008). *Mirar Con Nuevos Ojos Nuevos Paradigmas en la Ciencia Y Pensamiento Complejo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Santapalalla, J. (2017). *Inteligencia física*. Barcelona, España: Plataforma Editorial.
- Vázquez-Alonso, A., Acevedo-Díaz, J. A., y Manassero Mas, M. A. (2005). Más allá de la enseñanza de las ciencias para científicos: hacia una educación científica humanística. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 4 Nº 2

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

- ADEMYS Asociación Docente y Taller de Estudios Laborales (2011). Salud y Condiciones de trabajo en el sector docente: diagnóstico y respuestas posibles. Recuperado de: <http://www.tel.org.ar/spip/salud/icademystel.pdf>
- Alimonda, H. (comp.) (2011). *La Naturaleza Colonizada – Ecología Política y Minería en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO/ Ciccus.
- Alimonda, H., Hoetmer, R. y Saavedra Celestino, D.(eds.) (2009). *La Amazonía Rebelde*. Lima, Perú: CLACSO/ Cooperación/ CONACAMI/ Proyecto Democracia y Transformación Global/ Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional Mayor de San Marcos).
- Baez, J. (2015). Políticas educativas, jóvenes y sexualidades en América Latina y el Caribe. Las luchas feministas en la construcción de la agenda pública sobre educación sexual. Informe. CLACSO. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20150825093603/politicaseducativas_educacionsexual_2015.pdf
- Barcellos C, Buzai GD, Santana P. (2018). Geografía de la salud: bases y actualidad. *Salud Colectiva*. 14(1), pp.1-4. doi:10.18294/sc.2018.1763.
- Berkins, L. (2013). Los existenciarios trans (pp. 91-96). En Fernández, Ana María y Siqueira Peres, William (eds.). *La diferencia desquiciada. Géneros y diversidades sexuales*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Britzman D. (2001). Curiosidad, sexualidad y currículum en López Louro, Guacira (comp.). O corpo educado. *Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte, Brasil: Ed. Autêntica.
- Cabnal, L. (2010). Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala (pp. 11-24). En AAVV. *Feminismos diversos: el feminismo comunitario*. Madrid, España: ACSUR – Las Segovias.
- Cabral, M. (2006). La paradoja transgénero. Ciudadanía sexual. *Boletín electrónico del Proyecto Sexualidades, Salud y Derechos Humanos en América Latina*, 18(2), 14-19.
- Cabral, M. (ed.) (2009). *Interdicciones. Escrituras de la intersexualidad en castellano*. Córdoba, Argentina: Anarrés.
- Contreras, L. y Cuello, N. (comp.) (2016). *Cuerpo sin Patronos*. CABA, Argentina: Ed. Madreselva.
- Datri, E. (2010). *La Tecnociencia y la Tecnocultura en la Era de la Globalización. El auge de la afinidad del libre mercado y la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Feynman, R. (2000). *El carácter de la ley física*, 1º Edición en castellano, Barcelona, España: Tusquets Editores.
- Fourez, G. (1997). *Alfabetización científica y tecnológica. Acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias*, Buenos Aires, Argentina: Colihue.

ES COPIA

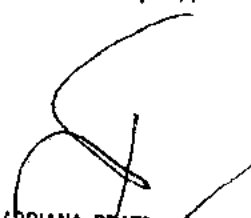

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN Nº 1046
EXPEDIENTE Nº 5225-000839/10 Alc. 6/16



- Gil Pérez, D., & Vilches, A. (2006). Educación, ciudadanía y alfabetización científica: mitos y realidades. *Revista Iberoamericana De Educación*, N° 42, pp 31-53. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie420760>
- Grosfoguel, R. y Almanza Hernández, R. (ed) (2011). *Lugares descoloniales: Espacios de intervención en las Américas*. Bogotá, Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Harvey, D. (2005) *El "nuevo" imperialismo: acumulación por desposesión* Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Hewitt, P. (2007). *Física Conceptual*. México: Editorial Pearson, Addison Wesley.
- Lander, E. (2002). Los derechos de propiedad intelectual en la geopolítica del saber de la sociedad global. En C. Walsh, F. Schiwy y S. Castro Gómez (editores). *Indisciplinar las ciencias Sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito, Ecuador: UASB, Abya Yala, pp. 73 - 102.
- Ley de identidad de género Recuperado de: https://www.tgeu.org/sites/default/files/ley_26743.pdf
- Liborio M. (2013). ¿Por qué hablar de salud colectiva? *Revista Médica de Rosario*. 79: 136-141.
- Liguori, L y Noste M. I. (2005). *Didáctica de las ciencias naturales*. Rosario, Argentina: Homo sapiens.
- Lugones, M. (2011). Hacia un feminismo descolonial. *La manzana de la discordia*. 6(2), pp.105-119. DOI: <https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v6i2.1504>
- Machado Aráoz, H. (2013). Entre la fiebre del oro y el polvo de las voladuras... Cuerpos y emociones en contextos de mineralización. *En Revista Latinoamericana de estudios de cuerpos, emociones y sociedad*. [en línea], 5 (Abril-Julio) : [Fecha de consulta: 16 de agosto de 2019] Recuperado de: <http://swwww.redalyc.org/articulo.oa?id=273229903003>
- Malacalza, L. (2013). *Ecología y Ambiente*. La Plata, Argentina: SEDICI.
- Membiola, P. (1997). Alfabetización científica y ciencia para todos en la educación obligatoria. *Alambique*, 13, pp 37-44.
- Mercè Izquierdo, A., Quintanilla Caamaño, M. (Editores) (2007). *Investigar en la enseñanza de la química. Nuevos horizontes: contextualizar y modelizar*. Universitat Autònoma de Barcelona Departament de Didàctica de las Matemàtiques i de les Ciències Experimentals. España
- Morgade G. y Alonso G. (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela*. CABA, Argentina: Ed Paidós.
- Paredes, J. (2012). Las trampas del patriarcado. en Pensando los feminismos en Bolivia Serie Foros 2. *Ed Conexión Fondo de Emancipación*. La Paz. Recuperado de: http://saludpublica.bvsp.org.bo/textocompleto/bvsp/boxp68/feminismos_bolivia.pdf
- Prieto A, Pechin J, Aczel I, Casavieja T. Valinotti J. S. y Romero S. T. (2012). *Aportes para pensar la salud de personas trans*. CABA, Argentina: Capicúa.
- Rich, A. (2006). La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana, traducido por Ricardo Martínez Lacy del texto reproducido en *Powers of Desire*. Recuperado de: http://www.antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id_articulo=1027
- Segato, R. (2011). Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. En Bidaseca Karina y Vanes Vazquez Laba (Comps.) Buenos Aires, Argentina: Ed. Godot.
- Smith, T., Smith, R., L. (2007). *Ecología*. Madrid, España: PEARSON EDUCACIÓN S.A.
- Sousa Santos, Boaventura de, (2007). Beyond abyssal thinking. From global lines to ecology of knowledges., Eurozine. Recuperado de <https://www.eurozine.com/beyond-abyssal-thinking/>

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



Svampa, M. (2012). Consenso de los commodities, giro ecoterritorial y pensamiento crítico en América Latina. En: Movimientos socioambientales en América Latina. Revista del Observatorio Social de América Año XIII N°3, pp. 15 a 38 Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/osal/20120927103642/OSAL32.pdf>

Vázquez, A., Acevedo, J. A. y Manassero, M. A. (2005). Más allá de una enseñanza de las ciencias para científicos: hacia una educación científica humanística. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 4 (2). Recuperado de: <http://www.saum.uvigo.es/reec/>.

Wilde, M. (1992). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid, España: Egales.

Young, H. y Freedman, R. (2009). *Física Universitaria con Física Moderna* volumen 2, 12° edición. México: Editorial Pearson, Addison Wesley

DOCUMENTOS CONSULTADOS

Resolución N° 1463/2018. Diseño Curricular Jurisdiccional. Nivel Secundario. Ciclo Básico Común y Enlace Interciclo. Neuquén. Argentina: Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

ÁREA MATEMÁTICA - INFORMÁTICA

FUNDAMENTACIÓN

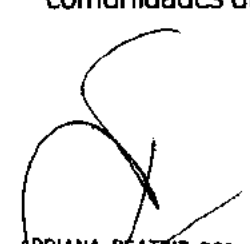
El área de Matemática-Informática para la Formación General del Ciclo Orientado en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, tiene como propósito fundamental, visibilizar nuevas lógicas de representación de conocimientos y saberes existentes en diversas culturas y prácticas sociales. En este sentido, se continúa la conformación de área enunciada en el Ciclo Básico Común según Resolución N° 1463/2018 del Consejo Provincial de Educación de la Provincia del Neuquén.

En la Educación Secundaria en la Modalidad de Educación Permanente para Jóvenes y Adultos, se contempla, garantizar una formación integral tendiente a la construcción de conocimientos y saberes y al desarrollo de procesos vinculados a las interacciones humanas en contextos diversos, al mundo del trabajo en relación al entorno sociocultural y político de la sociedad construyendo y reconstruyendo un proyecto de vida y al fortalecimiento de las ciudadanías plurinacionales y pluriculturales, para posibilitar el desarrollo personal y una justicia social, de acuerdo con los sentidos sociales formulados en los lineamientos curriculares.

Pensar hoy en el sujeto que participa en la Educación de Jóvenes y Adultos implica focalizar la mirada no sólo en cuestiones referidas a lo pedagógico sino también en las situaciones sociales desventajosas que inciden negativamente en el ámbito de sus relaciones y derechos. La heterogeneidad de los sujetos tales como las trayectorias socio educativas y políticas, situaciones específicas por las que atraviesan, desarrollando una gran variedad de aprendizajes en los diferentes espacios por los que transcurre su vida. Ellos son un punto de partida en torno a los cuales anclar nuevos conocimientos, la riqueza y potencialidad de estos saberes aportan a la educación popular, resignificando los principios de Inclusión Educativa,

Igualdad, Justicia Curricular entre otros, resultando un currículum situado e inclusivo. Desde una perspectiva decolonial, emancipadora e intercultural, mediante la reflexión teórica y la investigación, se propone en la formación general, visibilizar las relaciones que se entablan entre los contenidos matemáticos y la cultura de pertenencia del estudiantado, favoreciendo el enriquecimiento de propuestas culturales, educativas y sociales de los pueblos preexistentes constitucionalmente reconocidos y otras comunidades diversas. Se busca incorporar cosmovisiones diversas, procesos históricos

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



olvidados o marginados, valores y costumbres diferentes, temas coyunturales y actuales, logros y avances de la comunidad, problemas que surgen de la vida cotidiana, análisis y el cambio en las relaciones desiguales existentes entre las personas, entre otros elementos, los que han estado descuidado por mucho tiempo en la educación argentina.

La reciente aparición del concepto de etnomatemática, como campo de investigación transdisciplinario, relacionado con la educación matemática, la epistemología, la antropología, la historia social y la historia de la matemática, constituye un punto de partida y como eje fundamental para realizar reflexiones acerca de las implicancias de la diversidad cultural en la enseñanza de las matemáticas. Resignificando a la Matemática como un producto cultural y social cuyas raíces devienen de la actividad humana y sus producciones relevantes están condicionadas por las concepciones de la sociedad en la que surgen. Hacer matemática es crear, producir, según Charlot (1986), es un trabajo del pensamiento, que construye los conceptos para resolver problemas, que plantea nuevos problemas a partir de conceptos así contruidos, que rectifica los conceptos para resolver problemas nuevos, que generaliza y unifica poco a poco los conceptos en el universo matemático que se articulan entre ellos, se estructuran, se desestructuran, y se reestructuran sin cesar (pp. 67- 68).

Concebida de este modo, la Matemática se presenta como una actividad de producción, por lo que hacer matemática implica dar la posibilidad de crearla, producirla.

En cuanto a la Informática, desde su enfoque anclado a la Ciencias de la Computación³⁸ aporta conocimientos y saberes que posibilitan la comprensión, explicación y la capacidad de intervención en este mundo complejo y dinámico. Además de posibilitar al estudiantado, abordar de una manera crítica y reflexiva los límites e implicancias del desarrollo tecnológico sobre aspectos sociales, económicos, ambientales y culturales; logrando de este modo, situarse en el mundo con mayor conciencia y participación ciudadana

De modo que, Informática desde una perspectiva decolonial y emancipadora, retoma el carácter transversal de la filosofía del software libre, a fin de incorporar otras lógicas y otros sentidos en la construcción de conocimientos y en la construcción de un camino hacia la soberanía tecnológica.

En este sentido, el desarrollo del área implica una mirada holística de los conocimientos y saberes en relación a la vinculación epistemológica de ambas disciplinas y a su enseñanza. Desde esta perspectiva se concibe a la resolución de problemas como estrategia y herramienta significativa, que otorga sentido y significado a los saberes en la medida en que estos sean valiosos para su resolución. Estas ideas están en estrecha vinculación con los tipos de problemas que pueden modelizarse en cada espacio. La reflexión sobre las acciones realizadas ofrece un contexto de producción de conocimiento que contribuye a que el estudiantado se posicione de una manera más general y más teórica. Para ello, en la clase, la discusión está habilitada de tal manera que el profesorado podrá tomar producciones de sus estudiantes y transformarla en un asunto de trabajo Matemático-Informático que permita comprender y profundizar en las razones que hacen al modo del trabajo disciplinar.

Al considerar la actividad Matemática-Informática como objeto de enseñanza, se toman para ello relevantes cuestiones que no son solo la obtención de algunos resultados y entonces se pondrán en juego las relaciones en torno al conocimiento que se va construyendo. En todo este desarrollo entran en juego los diferentes registros de representación como un aspecto esencial que emerge en la elaboración de propuestas disciplinares en relación a lo constitutivo del saber. La Informática anclada bajo el

³⁸ Fundamento que se desarrolla en texto curricular del Ciclo Básico Común.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1 0 4 6
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

paradigma de la Ciencias de la Computación, en conjunto con Matemática, amplía, resignifica y profundiza los conocimientos a enseñar.

Estos aspectos vinculantes, así como el desarrollo de los nudos disciplinares, favorecen un proceso de enseñanza y de aprendizaje que promueve prácticas tendientes a la producción colectiva y emancipadora de nuevos conocimientos. Como resultado de este proceso, se espera que dichos saberes emerjan a partir de experiencias comunes y situaciones, posibilitando distintas maneras de comprender, interactuar y transformar el mundo actual y futuro de una manera más crítica y reflexiva; aportando conocimientos, saberes y prácticas que favorezcan la explicación y profundización de problemáticas socio-culturales-ambientales que nos atraviesan como sociedad.



PROPÓSITOS DE LA ENSEÑANZA

- Atender y entender sobre la diversidad de modo situado y la heterogeneidad del estudiantado y sus contextos siguiendo sus trayectorias socioeducativas.
- Promover el desarrollo de saberes que favorezcan un pensamiento crítico, complejo y holístico.
- Promover conocimientos y saberes que favorezcan la resolución de situaciones problemáticas a partir de distintos grados y niveles de complejidad.
- Desarrollar situaciones de enseñanza que permitan al estudiantado comprender la existencia de otras lógicas culturales y prácticas sociales desde una perspectiva pluriversal.
- Generar situaciones de enseñanza que faciliten la retroalimentación de conocimientos del área, desde una mirada crítica y reflexiva.
- Contribuir al desarrollo del pensamiento computacional, el razonamiento lógico y la capacidad de abstracción en la resolución de problemas.
- Reconocer las implicancias de los factores socioculturales en la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo de las matemáticas, como medio para alcanzar la etnomatemática.
- Generar situaciones de enseñanza que promuevan el reconocimiento de un otro, la diversidad de opiniones, a favor de un posicionamiento reflexivo y empático.
- Desplegar prácticas argumentativas como medio para construir y ejercer el poder que otorga el conocimiento en un contexto emancipatorio.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- Utilizar los conocimientos y saberes del área para resolver problemas desafiantes y significativos.
- Empoderar al estudiantado con los conocimientos del área permitiendo la toma de decisiones críticas y fundadas.
- Valorar la interacción social entre pares, no solo para debatir ideas, sino para acceder a nuevos conocimientos que surgen de la confrontación.
- Concebir a la interculturalidad como una práctica epistémica decolonial.
- Desarrollar prácticas argumentativas como medio para construir y ejercer el poder que otorga el conocimiento.
- Analizar críticamente las implicancias económicas, sociales, culturales, éticas, relacionadas con el desarrollo Informático, tanto en el contexto local como global.

NÚCLEOS PROBLEMÁTICOS DE ÁREA

A continuación, se presentan los núcleos problemáticos de área, los cuales están en consonancia con los planteados en el Ciclo Básico Común.

- La resolución de problemas como el medio de construcción de conocimientos situados y pertinentes en la formación de un sujeto crítico-reflexivo. La construcción de conocimientos y saberes del área convoca al estudiantado a

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



participar de manera sostenida de un escenario en el que modelizar la situación, intercambiar explicaciones, revisarlas, comparar unas con otras analizando su claridad y su precisión, sea una práctica cotidiana en pos de conformar un sujeto crítico-reflexivo.

Comprensión y alteridad. La producción de conocimientos matemáticos e informáticos en colaboración amplía, profundiza, cuestiona, retroalimenta significados y favorece un posicionamiento reflexivo y empático, reconociendo y poniendo en valor a un "otro", a partir de un trabajo intelectual cooperativo que se potencia y complejiza de diferentes perspectivas del estudiantado.

La consideración del contexto. La construcción de conocimientos del Área atiende a la diversidad y pluralidad cultural de los diferentes escenarios socio-culturales integrando los conocimientos colectivos.

- La integración de conocimientos, reconociendo sus contextos y sus lógicas. La integración conjunta de los conocimientos de Matemática y de la Informática aportan a complejizar el nivel de explicación y comprensión de las problemáticas socio-culturales-ambientales desde una mirada holística.

ESPACIOS CURRICULARES

MATEMÁTICA

Siguiendo un camino continuo y relacionado a las cuestiones acerca de la enseñanza de la Matemática planteada en el CBC Resolución N° 1463/2018 retomamos y resignificamos lo expuesto por Sadosky (2005) donde se promueve que el estudiantado desarrolle, en la escuela, un pensamiento matemático ligado a la concepción de qué es hacer Matemática y al modo en que sea enseñada. Se considera entonces que hacer matemática en la escuela implica desde los inicios del aprendizaje poner en juego las ideas, escuchar a otros, experimentar y discutir soluciones, resolver problemas, plantear preguntas, buscar los datos necesarios para su solución, dar justificaciones sobre lo que se afirma, proponer ejemplos y contraejemplos, construir demostraciones. Esta manera de concebir a la Matemática se centra en posibilitar el acceso de los/las estudiantes al conocimiento matemático y en la democratización de un hacer matemático para todo el estudiantado.

La construcción de conocimientos matemáticos se ve ampliamente favorecida por la resolución de variados problemas, en diversos contextos, e involucrando un hacer y un reflexionar sobre el hacer. Desde el enfoque adoptado en este diseño, se postula el planteo de problemas, la discusión de las posibles resoluciones y la reflexión sobre lo realizado. La reflexión es fundamental ya que contribuye al desarrollo de la confianza en las propias posibilidades y también el compromiso con la tarea. Por ello, resulta fundamental proporcionar instancias de trabajo áulico en las que haya lugar para la confrontación, la reflexión y la justificación de lo producido. Situaciones didácticas en las que se propicie la comunicación matemática mediante sus representaciones, se valoren las diferentes formas de resolución y se aprecie el error como instancia de aprendizaje. La aplicación de la modelación en el aula conlleva a la investigación, pues se trata de estudiar, abordar problemáticas que admiten que la matemática y la informática permitan su resolución. Desde ese lugar, se estudia, se investiga cuál sería el conocimiento más conveniente para dar respuesta a situaciones encuadradas en contextos significativos.

Se propone en la Formación General incorporar el concepto y el desarrollo de la etnomatemática, para lo cual retomamos lo enunciado por D'Ambrosio (2008) quien desde el estudio etimológico de la palabra ha planteado lo siguiente:

- Etno: como el ambiente natural, social, cultural e imaginario
- Matema: entendido como explicar, aprender, conocer, lidiar con
- Tica: como los modos, estilos, artes y técnicas.

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



La cual tiene como propósito la comprensión de las diferentes formas de conocer de las distintas culturas en su lucha por la sobrevivencia y trascendencia en el mundo.

Descartamos entender que la Etnomatemática sólo estudia las prácticas en comunidades de pueblos preexistentes, y resignificando el estudio de las prácticas propias de la cultura, prácticas motivadas a resolver problemas relacionados con las matemáticas eurocéntricas y las otras matemáticas deconilizadas. Introducir las prácticas culturales como parte del currículum posibilita un diálogo, una interculturalidad epistemológica que supere las asimetrías existentes entre las culturas.

A continuación, se proponen para la modalidad Educación permanente para jóvenes y adultos los siguientes nudos disciplinares a desarrollar en Matemática, siendo desarrollados según el plan de 3 o 4 años. Considerando a la Etnomatemática como eje fundamental para realizar, reflexionar y abordar desde una perspectiva intercultural, la diversidad cultural contextual los conocimientos y saberes propios de la disciplina.

- **Lo Geométrico y la medida**

Se propone en este nudo, una profundización y una complejización de la especificidad de los saberes acerca de la construcción de problemas para la enseñanza de objetos geométricos favoreciendo el establecimiento de conjeturas, la anticipación y la validación de los objetos a partir de las relaciones que lo caracterizan. Abordando en la construcción de las actividades otro aspecto que incluya al tratamiento de la existencia o no existencia de un objeto matemático como la figura.

- **Lo Algebraico y lo Funcional**

La complejización y profundización del abordaje en la comparación de las funciones lineales, cuadráticas y exponenciales en la modelización de diferentes situaciones de aprendizaje. Vinculando las variaciones de los gráficos con las de sus fórmulas y la incidencia de tales variaciones en las características de las funciones, apelando a recursos tecnológicos para construir los gráficos y validar en forma analítica.

- **La Probabilidad y Lo estadístico**

Dando continuidad a las transformaciones en cuanto a la enseñanza de la probabilidad y de la estadística en relación con la evolución de las nuevas tecnologías facilitando los procesos de análisis de datos, que no se reduzcan al mero cálculo o algoritmo, planteado en el CBC. Se propone en la formación general complejizar y ampliar la caracterización de la probabilidad de sucesos excluyentes, no excluyentes, independientes y dependientes, para resignificar y fortalecer la toma de decisiones y analizar el funcionamiento de situaciones extra-matemáticas.

INFORMÁTICA

Informática como parte de la Formación General del Ciclo Orientado en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, propone retomar, profundizar y complejizar en enfoque propuesto en el CBC. Para ello se enfatiza el desarrollo de determinados campos de conocimientos de la disciplina, los cuales, y en coherencia con el desarrollo propuesto en el CBC y desde una perspectiva decolonial y emancipadora, deben ser atravesados por la filosofía del software libre.

En este sentido, Informática, aporta para la construcción de un estudiantado crítico, capaz de no solo transformar, sino también intervenir en el mundo actual y futuro; permitiendo complejizar el análisis y la reflexión de problemáticas referentes al acceso y recepción de las tecnologías y sus plataformas.

A continuación, se presentan los nudos disciplinares a desarrollar en Informática correspondiente a los planes de 3 y 4 años. Estos nudos están en estrecho diálogo con

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

los desarrollados en el CBC y corresponden a un campo de conocimiento dentro de la disciplina.

Además de los nudos presentes, se considera la posibilidad incorporar otros nudos disciplinares que hayan sido propuesto en el CBC.



Nudos Disciplinarios - EPJyA 3 años

Base de datos

Este nudo disciplinar propone complejizar y profundizar en el abordaje de temáticas relacionadas con las bases de datos. Retomar el concepto de dato, información y conocimiento. Profundizar en la representación de un modelo de la realidad en una base de datos a través de diagramas y en la implementación en gestores de base de datos para el almacenamiento y recuperación de la información. Retomar y complejizar el uso del lenguaje SQL para la realización de diferentes tipos de consultas e incorporar la interacción de la base de datos con un software específico.

- **Seguridad y legislación informática**

Este nudo disciplinar recupera y complejiza el desarrollo de la seguridad informática propuesta en el CBC, e incorpora los aspectos legales que subyacen en la misma. En este sentido, se propone profundizar sobre la seguridad de la computadora y de los sistemas informáticos. Retomar sobre el uso responsable por parte del estudiantado de la web, principalmente las redes sociales, entendiendo los riesgos que subyacen su uso. Incorporar un análisis crítico de los aspectos legales en el ámbito de la Informática.

Nudos Disciplinarios - EPJyA 4 años

- **Base de datos**

Este nudo disciplinar propone complejizar y profundizar en el abordaje de temáticas relacionadas con las bases de datos. Retomar el concepto de dato, información y conocimiento. Profundizar en la representación de un modelo de la realidad en una base de datos a través de diagramas y en la implementación en gestores de base de datos para el almacenamiento y recuperación de la información. Retomar y complejizar el uso del lenguaje SQL para la realización de diferentes tipos de consultas e incorporar la interacción de la base de datos con un software específico.

- **Seguridad y legislación informática**

Este nudo disciplinar recupera y complejiza el desarrollo de la seguridad informática propuesta en el CBC, e incorpora los aspectos legales que subyacen en la misma. En este sentido, se propone profundizar sobre la seguridad de la computadora y de los sistemas informáticos. Retomar sobre el uso responsable por parte del estudiantado de la web, principalmente las redes sociales, entendiendo los riesgos que subyacen su uso. Incorporar un análisis crítico de los aspectos legales en el ámbito de la Informática.

- **Arquitectura y Redes**

Este nudo disciplinar vincula de manera directa los núcleos de Arquitectura y Redes desarrollados en el CBC. Propone recuperar y profundizar los conocimientos respecto a los recursos del hardware de las computadoras, como también al análisis con respecto al hardware y software que interviene en la transmisión de datos.

CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN Nº 1046
EXPEDIENTE Nº 5225-000839/10 Alc. 6/16

Desde el área Matemática-Informática se promueve un diálogo interdisciplinario, que propicie la producción de nuevos conocimientos y la formación de un pensamiento crítico, reflexivo y holístico.

En este sentido se promueve el desarrollo de proyectos o temáticas que impliquen la integración de una diversidad de conocimientos y saberes que superen los propiamente disciplinares y que incluyan problemáticas de relevancia ambiental, cultural, social, entre otros.

A fin de fomentar el trabajo colaborativo y participativo, se habilita el espacio para la discusión de ideas y posibles estrategias de desarrollo, para evaluar el estado de situación, para relevar dificultades, reformular caminos, entre otras tareas. En el trabajo colaborativo se pone en práctica, cómo formular preguntas y seguir líneas de investigación, de tal forma que puedan construir nuevos conocimientos a partir de lo que conocen. El conocimiento propio que es discutido en conjunto, motiva la construcción de nuevos conocimientos, desarrolla el pensamiento crítico y posibilita un mejor entendimiento conceptual.

En consonancia con lo expuesto en el CBC, se propone a la resolución de problemas o de situaciones problemáticas como la manera de abordar la construcción de los conocimientos disciplinares.

En ese sentido, en Informática se plantea el uso de actividades "desenchufadas"³⁹ para el abordaje de gran parte de las temáticas, como también el desarrollo del pensamiento computacional como estrategia para la resolución de problemas, utilizando la descomposición en subproblemas, el diseño de algoritmos, el análisis de procesos y datos, la modelización y el razonamiento lógico en la resolución de los mismos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bell, T., Alexander, J., Freeman, I., & Grimley, M. (2009). Computer Science Unplugged: school students doing real computing without computers. The New Zealand journal of applied computing and information technology, volumen (13), pp. 20-29.
- Charlot, B. (1986). La epistemología implícita en las prácticas de enseñanza de las matemáticas. Conferencia dictada en Cannes. Citado en Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Secretaría de Cultura y Educación. Serie Documentos para capacitación semipresencial. Educación Secundaria 1º año (7ºESB). Introducción al Diseño curricular Matemática (pp 65, 69). La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- CC-2016. (2016). Una propuesta para refundar la enseñanza de la computación en las escuelas argentinas.
- D'Ambrosio, U. (2008) Etnomatemática. Entre las tradiciones y la modernidad. México: Limusa. D'Ambrosio, U.
- Jiménez Murillo, José Alfredo. (2008). Matemáticas para la Computación. México: Editorial Alfaomega.
- Resolución Nº 1463/2018. Diseño Curricular CBC e Interciclo. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.
- Sadovsky, P. (2005), *Enseñar matemática hoy*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.
- Stallman, R. (2004). *Software libre para una sociedad libre*. Madrid, España: Traficantes de Sueños.
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. Communications of the ACM, Volumen 49, pp. 33-35.

³⁹ Actividad desenchufada: Se considera una actividad desenchufada, la actividad que no implique el uso de la computadora para el planteo de una temática. Este concepto surge en 2009 del proyecto "CS Unplugged" impulsado por el Grupo de Investigación en Ciencias de la Computación de la Universidad de Canterbury, Nueva Zelanda.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

BACHILLER EN COMUNICACIÓN

FUNDAMENTACIÓN



De acuerdo al Diseño Curricular del Ciclo Básico Común y Enlace Pedagógico Interciclo (Resolución N° 1463/2018) los sentidos sociales de la educación secundaria se plantean como producto de construcciones colectivas "mediante la intervención política-pedagógica en el marco de las relaciones sociales que estructuran la sociedad. Los grupos, las clases sociales, las instituciones, la sociedad toda, se configuran como tal construyendo sus relaciones socio-materiales, los modos que éstas adquirirán e instituyendo también los universos de sentido en que esas relaciones han de desplegarse". Y es siguiendo estas líneas de acción y pensamiento decoloniales, críticas y emancipatorias que se fundamenta una orientación en Comunicación en los marcos de referencia propuestos por la Resolución N° 603/2019 del Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

La fundamentación de un Bachiller en Comunicación se inscribe en los lineamientos del Marco Socio Político Pedagógico y del Marco Didáctico construido por el colectivo docente de la Provincia del Neuquén desde enfoques críticos, emancipatorios y decoloniales, y profundiza y complejiza la propuesta para el Ciclo Básico Común y Enlace Pedagógico Interciclo.

El espacio curricular que se define a continuación para la Orientación en Comunicación define la Comunicación en términos de procesos de producción social de sentidos y de educación como procesos de formación de sujetos y subjetividades (Huergo, 2011, p.3). El campo de la comunicación se trata de un campo en continua expansión y, a su vez, se encuentra en permanente pugna por lograr su legitimidad. En la búsqueda de su objeto de investigación y en el afán de desprenderse de las miradas instrumentalistas que contaminaron las miradas positivistas, el campo de la Comunicación ha hecho un largo recorrido en definiciones. Así es como las Ciencias Sociales atravesaron diversos avatares determinados por luchas de poder-saber, imbricados en la legitimidad establecida por las ciencias naturales o ciencias duras, primando la imposición del conocimiento secular sistemático sobre la realidad desde la perspectiva del empirismo y del positivismo que hegemonizan una forma de abordar el estudio. El campo disciplinar de la comunicación fue también profundamente atravesado por estos avatares, lo que se manifiesta en que muchas veces necesite denominarse al campo como de "ciencias de la comunicación" cuando en realidad la comunicación desde su mirada transdisciplinar intentando superar el imperativo de la disciplina, es mucho más que una ciencia.

La orientación en Comunicación se presenta como un espacio multidisciplinar, que invita a pensar la comunicación en términos de cultura y poder, de significación y hegemonía, de experiencia y proyecto: "El campo de la comunicación puede y tiene que jugar un rol importante para favorecer una más justa distribución de saberes y experiencias acerca de los procesos socio-históricos vinculados a la comunicación, para poder comprenderlos y elaborar estrategias de intervención". (Marco de Referencia de Bachiller en Comunicación Resolución CFE N° 142/2011) Este campo se encuentra delimitado en un espacio que vamos a llamar Comunicación/Educación,⁴⁰ donde la comunicación no se reduce a los medios y los mensajes, ni los medios se reducen a los medios masivos de comunicación, ni la educación se reduce a la escuela. Se entiende la importancia de superar el imperativo tecnológico de la comunicación que privilegia la herramienta técnica, para pensarla como un campo de investigación/acción y

40 Huergo, Jorge(2000) Sostiene que al proponer "sustituir la cópula "y" de Comunicación y Educación, por la barra "/" (a la manera de Schmucler, 1984) lo que tenemos como propósito es significar: a) la recuperación de procesos b) el reconocimiento de los contextos históricos, socioculturales y políticos y c) la propuesta de algunas bases preliminares para la construcción de un espacio teórico transdisciplinario"

ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

formación multidisciplinario que permite la reflexión desde el amplio espectro de un estudio sobre la Cultura y la Sociedad. Es central definir que el campo Comunicación/Educación es también un campo de acción y de intervención, con un posicionamiento ético-político hacia la emancipación.

Comunicación, entonces, "significa la capacidad táctica desde las prácticas culturales de apropiarse y resignificar, desde marcos político-culturales, las acciones estratégicas" (Huergo, 2001)

La Orientación en Comunicación en el Diseño Curricular aborda la comunicación en el entramado de la cultura escolar, problematiza la construcción de identidades y las nuevas formas de socialización y se propone y define en su campo estratégico de intervención comunitaria en acciones colectivas. En ese entendimiento pluridisciplinario es que se evita la "instrumentalización" que empobrece la comunicación y propicia que se la aborde como una "tranquilizadora disciplina técnica". (DGCyE, Dirección Provincial de Educación Secundaria, "Marco General Comunicación" Prov. de BsAs) Los diseños Curriculares que se presentan superadores en estos casos, han propuesto la vinculación con la Comunicación de manera innovadora, pero las más de las veces meramente instrumental.

Comunicación y Educación: campo político estratégico

"Comunicación/Educación"⁴¹ significa un territorio común, tejido por un estar en ese lugar con otros, configurados por memorias, por luchas, por proyectos. Significan el reconocimiento del otro en la trama del "nos-otros". Significa un encuentro y reconstrucción permanente de sentidos, de núcleos arquetípicos, de utopías, transidos por un magma que llamamos cultura" (Huergo, 2001). La Comunicación aborda cómo se construyen esos sentidos, que siempre son sociales, que circulan en relación con ciertos discursos y prácticas socioculturales. Estos procesos se hallan insertos en las comunidades, adheridos en el tejido social dando cuenta de la importancia de quiénes son los/las que definen los sentidos, quiénes los disputan, cuál es la validez social del proceso y además qué papel articulan los medios masivos de comunicación. En esta síntesis se problematiza no sólo el objeto de estudio, sino que se ensaya una manera de abordar las prácticas sociales y de pensar en ésta una acción estratégica para pensar tácticas de intervención.

Comunicación es un espacio transdisciplinario, movido por un campo problemático común con relaciones tensas más que por miradas disciplinares divididas. Al referimos a Comunicación/Educación hacemos referencia también a procesos y prácticas que se dan en los contextos de interrelación entre la cultura y la política.

El horizonte político del campo reside en su adscripción a las luchas por la liberación, ese espacio de resistencia que genera también la homogeneización de las condiciones de explotación.

Cabe reconocer todo un movimiento político-cultural vinculado a las radios populares y también educativas, que se vuelve necesario rescatar para comprender el posicionamiento presente. Experiencias como Radio Sutatenza en Colombia (desde 1947) o las radios mineras en Bolivia (fines de los 40), trazan las primeras vinculaciones entre alfabetización, educación formal y la educación popular. Estas experiencias primeras que trazan un mapa, la genealogía de la vinculación medios/comunicación/educación, se caracterizaron por construir lazos comunitarios y, en el caso de las radios mineras, generaron tejido colectivo, motorizaron la convocatoria a las asambleas populares, fueron parte de la lucha social. (Artiguenave, 2019, p.26)

41 Ibídem 6 De aquí en más nos referiremos al campo de esta manera Comunicación/Educación como quedó explicitado

COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

La relación Comunicación/Educación no se refiere a ámbitos predefinidos, el campo es más bien opaco atravesado por relaciones conflictivas y colectivas, relacionado a la experiencia y sus condiciones de producción inscripto en una trama. La topografía del campo comunicación/educación supone pensar a las problemáticas presentes en el territorio de Comunicación y Educación a partir de una mirada que entiende a la comunicación en la cultura como un proceso sólo comprensible desde y en las prácticas sociales de los sujetos históricamente situados.

El reduccionismo medios/comunicación

Esta perspectiva plantea la necesidad de dejar de considerar como paradigmas de interpretación de los procesos de comunicación lo que algunos autores denominan ideologismo e informacionismo (Barbero, 2010, p.221) (en referencia a los estudios críticos de la ideología y a la teoría matemática de la comunicación, respectivamente). Ambos comparten los mismos supuestos: la noción de transmisión de información desde un emisor dominante a un receptor dominado, la idea de que la comunicación es transparente, que emisores y receptores comparten códigos idénticos y que del análisis de la codificación puede inferirse el efecto a producir en el receptor.

La perspectiva tecnicista suele ser una de las más fuertes repetitivas conspiraciones contra los estudios de comunicación. La comunicación entonces, no constituye sólo el estudio de los medios de comunicación, ni reduce su abordaje al aspecto tecnológico. En este sentido, un modo de medir el paso de la concepción instrumental de la comunicación a su comprensión integral es entender que los medios tecnológicos remiten a nuevos modos de percepción y de lenguaje, nuevas sensibilidades y escrituras. Por ello, la novedad más importante de nuestro siglo no es la suma incesante de nuevas máquinas tecnológicas, sino un nuevo modo de relacionar los procesos simbólicos (culturales) y las formas de producción y distribución de bienes en lo que se ha dado en llamar la Sociedad de la Información. (Marco de Referencia de Bachiller en Comunicación Resolución CFE N° 142/2011)

Así como la comunicación,

ha sufrido la parcialización de ser considerada un estudio de técnicas, su abordaje pedagógico como objeto de enseñanza también ha acompañado ese camino y ha sido reducido a la instrucción de técnicas. La propuesta es abordar las prácticas comunicacionales como un diálogo entre el uso y la reflexión (Marco de Referencia de Bachiller en Comunicación Resolución CFE N° 142/2011)

los colectivos y sus contextos, la hegemonía de los sentidos socialmente contruidos y mediatizados por la tecnología de interlocutores omnipresentes.

Otro de los reduccionismos, desarrollado por Huergo en su ensayo sobre *Aproximaciones al campo*, es caer en un mero interpretacionismo, esta perspectiva podría ser definida con el concepto de Anthony Giddens de "retirada hacia el código", donde el exagerado interés (estructuralista y posestructuralista) por lo semiótico empaña el interés por lo social (Giddens, 1995). La perspectiva semiótica o hermenéutica puede entramparnos en un olvido o una huida de la comunicación como práctica social y como praxis. Susan Sontag en sus estudios *Contra la Interpretación*, propone un extenso análisis acerca de la interpretación propia del paradigma hermenéutico, y el afán cansador a veces de encasillar a la obra en sus meras interpretaciones desde diversas disciplinas. Esto no significa incurrir en otra huida, ahora del análisis semiótico. Pero sí -acaso- recorrer el hilo pragmático, que no sólo remite al medio de interpretación social, sino que además registra el uso que hacen de las fórmulas los interlocutores que se proponen actuar unos sobre otros. Y recorrerlo con el interés de la praxis del comunicador (Huergo, 2011).

ES COPIA

ADRIANA BÉATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1 0 4 6
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Comunicación/Educación en clave de Educación Popular

La educación Permanente de Jóvenes y Adultos, resulta pertinente y estratégica en Orientación en Comunicación ya que ésta permite trabajar la educación como proceso de formación de sujetos y subjetividades desde una perspectiva que construye una pedagogía liberadora.⁴² La educación de jóvenes y adultos debe ser abordada desde la educación popular y, por ende, desde la Comunicación Popular, partiendo del eje en la problematización de diferentes tópicos que atraviesan a la modalidad. La misma es cursada no sólo por los jóvenes y adultos, sino también por los/las jóvenes privados de su libertad que transitan la escuela secundaria en los trayectos de esta Modalidad. El contexto de encierro en particular, y la modalidad en general, implica situarse desde una perspectiva crítica en educación ya que sabemos a los/las estudiantes atravesados por una realidad compleja. Es por ello que la emancipación y el pensamiento liberador cobran mayor relevancia, y reconocer las trayectorias y experiencias de cada estudiante, permite evaluar el real significado de una educación popular donde el trabajo cotidiano implica un posicionamiento ético político.

El proceso de enseñanza aborda "la historia como posibilidad", planteada por Freire, es decir, mirando un futuro reconociendo los factores condicionantes, determinados por las diferentes instituciones, el aparato represor del estado, la *sociedad y sus representaciones*.⁴³

La Educación Popular sostiene la valoración de la comunicación dialógica entre los diferentes actores de la comunidad educativa, un diálogo que reconozca a estudiantes desde sus diversas experiencias de vida. A su vez, es la que permite la construcción de conocimientos y la selección de contenidos para la problematización de la situación social, económica, política y cultural en la que se desenvuelven los/las estudiantes. El diálogo está fundamentado en una perspectiva epistemológica que se centra en la articulación entre el mundo cultural de estudiantes y docentes, y los horizontes políticos de la intervención. El diálogo tiene la intención de "formar sujetos críticos, con espíritu reflexivo y compromiso social".⁴⁴

Propósitos

- Problematizar los sentidos hegemónicos instituidos en los medios masivos de comunicación que hacen eco en los espacios públicos y privados donde la opinión pública sedimenta, valoriza y estigmatiza las categorías que construye de manera intencionada, pero recupera de manera natural.
- Promover espacios de comunicación democrática y participativa para que los/las estudiantes construyan espacios de participación colectiva en pos de un espacio de escucha y circulación de la palabra.
- Debatir el rol del Estado en los procesos de democratización de la comunicación y en la promoción de ésta como un derecho humano fundamental.
- Erigir espacios de construcción colectiva en el contexto de los nuevos lenguajes de la comunicación, propiciando prácticas de articulación y nexos con otras instituciones.⁴⁵
- Proporcionar categorías de análisis que permitan pensar la comunicación desde un enfoque multidisciplinar
- Propiciar prácticas institucionales que tengan el objetivo de socializar las experiencias pedagógicas significativas que los/las estudiantes de forma activa construyen colectivamente.
- Generar espacios para que los estudiantes identifiquen y analicen la

42 Aporte distrital Sede Zapala CEPI N°1.

43 Ibídem 8.

44 Aporte distrital.

45 Aporte distrital.

COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



significación social y política de las prácticas comunicativas

Aportar recursos, propuestas didácticas y materiales de trabajo que pongan en contacto a los estudiantes con diversos medios y formatos periodísticos (diarios, revistas, noticieros, documentales, etc.) y proponer un análisis crítico de la construcción de estigmas de clase, color y género que se construyen desde el discurso hegemónico de la sociedad heteropatriarcal moderna y capitalista.

promover en los estudiantes la construcción de las herramientas conceptuales, metodológicas y técnicas necesarias para intervenir desde la comunicación en procesos de desarrollo socio-territorial, tanto en el marco de programas, como de organizaciones sociales y comunitarias.⁴⁶

Objetivos

Que los/las estudiantes:

- Se constituyan como actores críticos de la sociedad cuestionando, poniendo en crisis y en valor los sentidos que construyen a diario para nombrar el mundo que los rodea.
- Sean capaces de identificar la relación del poder en el entramado de la comunicación y los medios masivos de comunicación
- Reflexionen acerca de la constitución de estereotipos que circulan en los medios masivos de comunicación y se resignifican en los espacios de encuentro.
- Reconozcan la comunicación como un derecho humano y los espacios de comunicación como acciones estratégicas de emancipación colectiva y comunitaria.
- Analizar los procesos de comunicación como un todo integrado en el contexto de la cultura y la sociedad.

NÚCLEOS PROBLEMÁTICOS DE LA ORIENTACIÓN

El diálogo con las áreas de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas y Lenguaje y Producción Cultural se hace visible en la enunciación de sus Núcleos. Desde esta Fundamentación epistémica y pedagógica en el Ciclo Orientado devienen los siguientes ejes-núcleos problemáticos:

- El campo comunicación/educación es un campo político estratégico considerado como escenario clave para repensar las prácticas en pos de construir y reconocer sentidos sociales en clave crítica y emancipatoria; la configuración de redes de comunicación independientes transnacionales y los medios independientes alternativos plantean conflictos con los flujos globales de información que difunden los medios de comunicación hegemónicos. Intervenir en el contexto social latinoamericano y desnaturalizar la cultura de la no existencia, la invisibilización y el silencio en sectores oprimidos para promover, junto con ellos y ellas, instancias de toma de la palabra.
- Las relaciones de saber/poder. La dominación como un proceso de comunicación. La escuela como espacio de reproducción de saberes hegemónicos es puesta en cuestionamiento. Esta resistencia se materializa en la expresión de tácticas⁴⁷ que el saber popular articula, desarrollando

⁴⁶ Aporte Distrital.

⁴⁷ Huergo, Jorge (2001). Lo que articula lo educativo en las prácticas socioculturales. En Revista virtual Nodos de Comunicación/Educación, noviembre de 2003. N° 2. La Plata. Argentina. Centro de Comunicación y Educación (UNLP). www.revistanodos.com.ar. El autor reflexiona sobre las acciones estratégicas que el saber popular articula, haciendo una distinción entre las tácticas y las estrategias. Las estrategias término utilizado para la guerra, tan propias de la hegemonía y dominación, las tácticas

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



capacidades de invención colectiva otorgando nuevos sentidos a las prácticas sociales. La configuración de redes de comunicación independientes transnacionales y los medios independientes alternativos, plantean conflictos con los flujos globales de información que difunden los medios de comunicación hegemónicos.

- La comunicación no puede pensarse como un mero y único fenómeno de intercambio de mensajes, sino que debe ser abordada como productora de sentido cultural, en el marco de las interacciones sociales. Lejos de la perspectiva instrumental que acompañaba la ideología neoliberal, y se centraba de una manera reduccionista en los medios y en los mensajes y en la utilidad de los dispositivos tecnológicos, aquí se pretende centrar la atención en los intercambios entre los sujetos y entre éstos y las instituciones; es decir, en la construcción significativa de la realidad social y al encuentro y al aprendizaje en la diversidad.
- El derecho a la libertad de expresión no es un derecho declamativo, lo que implica contar con herramientas necesarias para ejercerlo que debe garantizar el Estado. Democratizar el acceso a la información implica problematizar la creación de monopolios mediáticos que funcionan en detrimento de la libertad de expresión, de la federalización de la información, de la constitución y problematización de la comunicación inscripta en la cultura y de los sentidos hegemónicos que estos medios de comunicación construyen y naturalizan.
- La relación intrínseca medios/realidad. Este núcleo es un eslabón clave para pensar el campo. El sentido que reproducen los medios masivos de comunicación construyen subjetividades en torno a identidades individuales y colectivas determinadas por un paradigma con color, raza, y género. Estos sentidos racistas cargan con la fatal virtud de ser tomados como dados y/o naturales. Así es como los medios de comunicación construyen su legitimidad, cuentan la realidad y son portadores de verdades.
- La experiencia como los acontecimientos que se dan en las formaciones sociales, mediados por el lenguaje, son constitutivos de la subjetividad. La importancia del lenguaje reside en su capacidad de nombrar la experiencia y actuar como consecuencia de la manera en que interpretamos esa experiencia⁴⁸: "la lucha por la manera de nombrar y transformar la experiencia es uno de los temas cruciales de la pedagogía crítica y de la lucha por el cambio social" (Fernández, 2012)
- La manipulación que realizan los medios de comunicación está basada, entre otras estrategias, en el poder fascinante que produce la imagen, lo que posibilita los actuales fenómenos globales de "servidumbre voluntaria"⁴⁹ y apego a ciertas estructuras de poder que incluso van contra los intereses de las mayorías. La

para el autor son los saberes y conocimientos que la acción popular desarrolla en un territorio que siempre es ajeno.

49 La Boétie, Etienne de El discurso de la servidumbre voluntaria - 1a. ed. - La Plata: Terramar, Buenos Aires, 2008. XXX p.; 20x12,5 cm. (Utopía Libertaria) ISBN 987-XXXX-XX-X 1. Anarquismo-Ideología Política. I. Título. Martín-Barbero (1987) en su libro varias veces reeditado De los medios a las mediaciones en la p. 26 en el capítulo sobre "El descubrimiento político de la multitud" que:

En la línea abierta por Le Boétie en De la servidumbre voluntaria, en la que ya en el siglo XVI el pesimismo cultural en términos de fracaso moral trazaba una radiografía desoladora de la complicidad del pueblo con la tiranía, Tocqueville plantea que la convergencia de la mecanización introducida por la industria con la "enfermedad democrática" conducen inevitablemente a la autodegradación de la autoridad. Un estudioso actual del tema piensa que lo que ese olvidado autor del siglo XIX estaba haciendo es plantear proféticamente "el deterioro de la calidad de la acción y de la experiencia en las sociedades igualitarias" (...) Lo que si es necesario reconocer en la reflexión de Tocqueville es el haber planteado una pregunta fundamental sobre el sentido de la modernidad: ¿se puede separar el movimiento por la igualdad social y política del proceso de homogenización y uniformación cultural?

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

apuesta es que el reconocimiento del sujeto, de la diferencia radical y del otro como alteridad, puedan funcionar como garantía contra el racismo, el patriarcado, el colonialismo y la mirada eurocéntrica, produciendo el surgimiento de lazos sociales más solidarios y democráticos.



ESPACIOS CURRICULARES

Metodológicamente consideramos que estos núcleos epistémicos podrían posibilitar problematizaciones y desagregados de conocimientos y saberes transversales a diversos espacios curriculares del campo de la Formación Específica:

- Sociología Orientada
- Tecnologías para la Comunicación
- Sujetos Subjetividades y Discursos Sociales
- Comunicación Visual y Gráfica
- Comunicación, Discursos y Producción de Sentidos
- Comunicación Institucional
- Comunicación Comunitaria
- Comunicación y Cultura
- Producción en Lenguajes
- EPA: Comunicación comunitaria/Comunicación institucional
- EPA: Producción en Lenguajes/ Comunicación visual y gráfica

SUJETOS, SUBJETIVIDADES Y DISCURSOS SOCIALES

Desde el campo comunicación/educación debemos proponer prácticas discursivas que promuevan a los/las jóvenes modos de ser estar y hacer en y con el mundo, una construcción situada. Jorge Huergo señala en esto, que no alcanza con conocer los propósitos de nuestras acciones estratégicas, es necesario saber además quién es ese otro u otra con quién construimos conocimientos y saberes. Necesitamos conocernos y reconocernos en las prácticas socioculturales, situados en una comunidad cultural, con una historia, con determinados saberes y prácticas incorporados, con modalidades particulares de expresar (a través del lenguaje) las experiencias. Desde el punto de vista de Comunicación/Educación, producir acciones estratégicas implica, al menos, dos procesos: el de reconocimiento del universo vocabular y el de pre alimentación de las acciones estratégicas. Freire incluye en el universo vocabular los lenguajes, las inquietudes, las reivindicaciones y los sueños de los sectores populares. El universo vocabular, aquí, está cargado de la significación de las experiencias que son el punto de partida para la construcción de esos saberes mediados por el mundo.

NUDOS DISCIPLINARES:

- Desarrollar trabajos o acciones estratégicas de comunicación/educación, significa hacerlo con los otros. Y hacerlo de este modo, significa partir del conocimiento de las prácticas socioculturales de nuestros interlocutores, partir de lo que Freire llama el conocimiento y reconocimiento del universo vocabular.
- Los sentidos socialmente contruidos se construyen en la sociedad y, por ende, en la cultura. Lo educativo y lo comunicacional en espacios institucionales implica construir una mirada crítica sobre lo social; sobre nuestras formas de reconocernos, de estar juntos y juntas.
- Tomamos en cuenta el entramado de prácticas residuales que componen a la escuela como un espacio social hija predilecta de la modernidad y que, en tanto espacio social, es cuna de relaciones y conflictos y donde se establecen "pugnas por el sentido del mismo espacio, donde se producen encuentros y desencuentros, negociaciones y reciprocidades, indiferencias, autoridades o jerarquías, rituales legitimados o no, rutinas admitidas o sancionadas, etc. Un espacio social es complejo, no lineal". (Huergo y Morawiki. 2009)

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



- La comunicación aborda la constitución de subjetividades en tanto formación de identidades, que siempre son sociales, que se entran en la cultura. Las identidades son en definitiva construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos.
- El terreno sobre el que se traza Comunicación es un espacio crítico. La interpretación de las formas de habitar el mundo, de narrarlo, de compartirlo, mediatizados las más de las veces, son el punto de partida para la acción transformadora "La interpretación debe servir como guía para la acción transformadora" al mismo tiempo que "la acción transformadora es la condición misma de la interpretación. Toda la riqueza de la noción de praxis está contenida en esta idea de que la interpretación puede ser una herramienta de crítica, de "puesta en crisis" de las estructuras materiales y simbólicas de una sociedad".
- Es en interjuego de experiencia y lenguaje en el cual se constituye la subjetividad que, desde la perspectiva de McLaren, implica un lenguaje privado que tiene articulación con el lenguaje público. El proceso dialógico textualiza la vivencia convirtiéndola en experiencias y praxis transformadoras. La experiencia y el pronunciamiento de la palabra son combustible y motor del proceso de subjetivación
- Toda experiencia en el sentido de Huergo, se tiene en "ambientes" y no tiene ningún sentido más que aquel que el sujeto "lee y escribe" acerca de la misma experiencia. Es decir, su objeto y su sentido, sólo se encuentran en el relato, en el contar una historia. En la experiencia hay una facultad receptiva: la mayoría de las veces la experiencia ocurre, acontece espontáneamente, y lo que posee valor es lo que recibimos en la experiencia, más que lo que producimos. Y luego, lo que comunicamos acerca de ella.
- Pensar la subjetividad como residual de las ciencias sociales y del individuo, es un punto de partida para comprender la implicancia de ese "otro", situado en un tiempo y espacio, atravesados por las condiciones materiales y simbólicas. Es la intención de mirar, comprender los procesos más allá de la inmediatez de un sujeto, circunscribirlo a esa dialéctica operante.
- La subjetividad es una categoría residual. Es el residuo de las ciencias sociales y las del individuo. Eso parece. Pero a la vez señala Lewkowicz en *La constitución del campo de la subjetividad* que es residuo de la institución burguesa de las categorías que están en la base de la distinción entre ciencias sociales y del individuo. Se piensa desde los efectos de una institución. Los efectos son ciegos a la causa que los instituye. Las categorías son efecto de una subjetividad que desde ahí intenta pensarse (Lewkowicz, 1999).
- EL reconocimiento de la puja social y política que encierra cada intento de universalización, como construcción de sentido, de determinadas verdades que esconden rasgos de eurocentrismo, raza, género y clase. La sociedad no constituye al individuo al interior de las instituciones (Castoriadis ha designado bien el problema). Incluso ha realizado un movimiento activo: del par individuo-sociedad al par psique-institución (no son pares correlativos)
- La corporeidad como herramienta en el discurso decolonial: Es el efecto de una construcción social, cultural e histórica. Los cuerpos permiten el encuentro, la comunicación y la relación con otros, pero también se convierten por su misma exposición, en objeto privilegiado de la racialización, la clasificación jerarquizada, las diferencias sexuadas y normatizadas y la diferenciación social. Los cuerpos moldeados por el contexto social y cultural en el que se sumergen los sujetos, es ese vector semántico por medio del cual se construye la evidencia de la relación con el mundo. La existencia es también existencia corporal. Del cuerpo nacen y se propagan las significaciones que constituyen la base de la existencia individual y colectiva. Es el eje

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION



de la relación con el mundo. El cuerpo sometido a la lógica de la presencia, del espacio.⁵⁰

Le Breton (199) señala que, debido al predominio de nuestro orden de significación, nunca estamos solos en nuestro propio cuerpo. Este es una superficie y un espesor de inscripción que sólo toman forma y sentido por las conminaciones culturales que llegan a dibujarse en él. Estamos en nuestro cuerpo "como en una encrucijada habitada por todo el mundo", escribe furiosamente Artaud,

que vive en la desposesión y la alienación la fidelidad de su cuerpo a una simbólica venida del exterior. Mi cuerpo es a la vez mío, en tanto carga con las huellas de una historia que me es personal y una sensibilidad que me es propia, pero contiene también una dimensión que se me escapa en parte y remite a los simbolismos que dan carne al vínculo social, pero sin la cual yo no sería. (s/d)

- Moratoria social (Margullis, 1996) en clave para una Modalidad de EPJA. Una invitación a pensar la Juventud, repensando aquellos atributos de una determinada clase social, desde una mirada crítica. Es decir, las modalidades sociales del ser joven dependen de la edad, la generación, el crédito vital, la clase social, el marco institucional, color, interculturalidad y género. De esta manera, "ser joven es un abanico de modalidades culturales que se despliegan con la interacción de las probabilidades parciales dispuestas por la clase, el género, la edad, la memoria incorporada, las instituciones"
- Es decir, la juventud no es sólo un signo ni se reduce a los atributos "juveniles" de una clase. Presenta diferentes modalidades según la incidencia de una serie de variables. Las modalidades sociales del ser joven dependen de la edad, la generación, el crédito vital, la clase social, el marco institucional, clase, color y el género. No se manifiesta de la misma manera si se es de clase popular o no, lo que implica que los recursos que brinda la moratoria social no están distribuidos de manera simétrica entre los diversos sectores sociales. Esto significa que la ecuación entre moratoria y necesidad hace probablemente más corto el período juvenil en sectores populares y más largo en las clases medias y altas. Lo mismo sucede con la condición de género, hay más probabilidades de ser juvenil siendo hombre que siendo mujer, ya que los hijos implican urgencias distintas en la inversión del crédito social disponible. Esto se superpone con la condición instaurada por la fecha de nacimiento y el mundo en el que los sujetos se socializan, que vinculan la cronología con la historia.

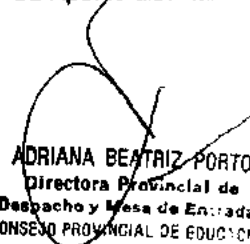
COMUNICACIÓN Y CULTURA

Comunicación y Cultura plantea el punto de partida en la cultura. Esto lleva a considerar que un discurso puede dar lugar a varias configuraciones de significado (construcciones que siempre son sociales), puesto que tanto en la producción como en la recepción inciden diversas variables (económicas, sociales, culturales, psicológicas, etc.) que van definiendo ciertos significados y clausurando otros. Esto no supone que exista una autonomía absoluta de los sujetos sociales en la definición de sentidos; por el contrario, hay determinaciones en el momento de producción que promueven algunos límites dentro de los que opera la recepción, así como existen condicionamientos –que no son absolutos– en los momentos de recepción. Trabajar sobre el plano enunciativo. Hacer de los moldes una forma visible. Identificar las huellas o marcas enunciativas que nos ponen en el lugar de receptores pasivos frente a los conflictos que nos involucran⁵¹.

⁵⁰ Definición extraída de la Orientación en Ciencias Sociales del espacio curricular de Genealogías de las Artes y de las Estéticas.

⁵¹ Aporte distrital CEPI N°1

COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

NUDOS DISCIPLINARES

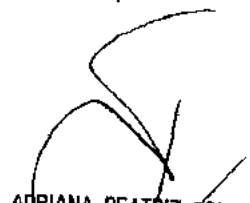


- Considerar la opacidad de los procesos comunicacionales, en tanto se encuentran mediados por relaciones de poder, por las asimetrías y desigualdades características del tejido social. Desde este enfoque, se incorporan como conocimientos y saberes de la Orientación fenómenos tales como las transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales que se hallan ligadas a los avances en las tecnologías de la Información y la comunicación y los diferentes lenguajes; las mediaciones tecnológicas de lo cultural; la preponderancia, el desarrollo y las características que asumen hoy las industrias culturales; la configuración de la cultura en tanto que cultura mediática; las prácticas culturales comprendidas como procesos de producción simbólica y, junto con ellas, las nuevas dinámicas comunicacionales entre los sujetos, grupos, clases sociales, comunidades y países, entre otros.
- Un encuadre sociocultural y multidisciplinario en el que confluyen abordajes tecnológicos, sociales, políticos, lingüísticos, antropológicos, económicos y culturales. La multidisciplinariedad es "un camino metodológico para enfrentar la pérdida de las certidumbres teóricas en las ciencias sociales en general y las ciencias de la comunicación en particular", con el agregado de que un conocimiento transdisciplinar es un conocimiento "multipolar, descentrado, ramificado y entrecruzado", un conocimiento no lineal, no compartimentalizado, no cerrado e íntimamente vinculado con las nuevas formas expresivas, culturales y comunicacionales del siglo XXI. (Diseño Curricular (2009). Ed. Secundaria, Orientación Comunicación. Buenos Aires. Argentina).
- La comunicación como una plataforma de encuentro de las ciencias sociales ante la crisis de paradigma que sufren estas tradicionales disciplinas desde finales del siglo XX. Esta es la razón que explicaría por qué, en el terreno comunicacional, buscan espacio problemáticas tales como la identidad, el género, la diversidad cultural, las nuevas formas de relación social, los lenguajes emergentes del uso de nuevas tecnologías, entre otras. Esto no significa que la Orientación pretenda abarcar la totalidad de la complejidad del objeto humano en sociedad, pero sí tomar conceptos y teorías de diversas ciencias que resultan pertinentes para el abordaje de los objetos teóricos que son de su incumbencia, ya que importantes cuestiones de orden económico, político, social, ideológico, cultural y estético forman parte de la temática propia de la comunicación.
- Constitución del sistema capitalista patriarcal racista eurocéntrico colonial y moderno y las alteraciones en los modos del saber/poder. Del tiempo de la cosecha al tiempo del trabajo. La imprenta y la mediatización de la cultura. Alteraciones en el sentido del tiempo. El tiempo productivo y el tiempo de ocio. El mercado avanza sobre el terreno en disputa y las fuerzas económicas se liberan de toda sujeción y los sujetos sociales ven mutar su categoría de ciudadano y trabajador a consumidor, buscando en este nuevo rol aquella satisfacción antes negada, liberados ahora a la búsqueda permanente de sus referentes semióticos.

COMUNICACIÓN, DISCURSOS Y PRODUCCIÓN DE SENTIDOS

Si la escuela es un campo hegemónico de disputa de sentidos, contradicciones y rupturas, el ejercicio propio del campo de la Comunicación se enuncia como actor clave para operar en estos ejercicios de desnaturalizar sentidos hegemónicos, coloniales y opresores enmarañados en la cultura. Comprender las articulaciones entre cultura, comunicación y política en las formaciones hegemónicas, donde el proceso comunicacional, lejos de quedar reducido a un problema de medios de comunicación, es entendido como un proceso de producción social de sentidos. En esta línea, Martín-Barbero provoca un desplazamiento en los estudios culturales de la comunicación, al

COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



abandonar una perspectiva que pone énfasis en la comunicación como proceso de dominación. El campo de las mediaciones se halla constituido por los dispositivos a través de los cuales la hegemonía transforma desde dentro el sentido del mundo y de la vida cotidiana (cfr. Martín-Barbero, 1989, p. 207). Por esto mismo en diferentes clases sociales, en diferentes culturales, se anudan los sentidos sobre política, sobre una idea en común de lo que es ser mujer, de lo que es ser joven. Estas cargas simbólicas operan en diferentes espacios y son construidos como naturales. El ejercicio clave que debe ejercer un espacio de Comunicación en la escuela, es promover espacios que desnaturalicen estos sentidos culturales, que son retomados en los medios de comunicación como algo natural o algo dado.

Se propone así un espacio curricular destinado a abordar las problemáticas en relación a las experiencias sociales de comunicación e información en relación a la producción de discursos y sentidos

NUDOS DISCIPLINARES

- Problematizar desde una perspectiva de clase, color y género de qué modos la dominación (antes que nada) se conforma en un proceso de comunicación, qué hace que existan elementos en los dominados que trabajan a favor del dominador y de la dominación (cfr. Martín-Barbero, 1998). La necesidad de promover espacios que desnaturalicen estos sentidos culturales, que son construidos, abordados, problematizados en los medios de comunicación. Los medios logran en este ejercicio naturalizar los sentidos, o algo dado. La comunicación se plantea identificar, reconocer y propiciar espacios para el desarrollo de nuevos sentidos propios de las prácticas sociales y generadas a partir de la invención colectiva.
- Libertad de expresión como discurso de la burguesía para sostener la hegemonía social, a través de la iglesia, los medios y la escuela. Análisis de los estratos de la ideología (filosofía/ideas (de libre mercado)/sentido común (lluvia filosófica: "literatura, películas, canciones, propagandas, colores")/folklore (repetición de sinsentidos)).⁵²
- Enfatizar en el sentido de re-pensar la escuela como territorio de re-semantización. Entrar a la escuela, atravesar sus lugares, resultan claves de una propuesta que, desnaturalizando lo obvio, construya y re-apropie sentidos, que permita narrar la escuela desde el espacio con la significatividad anteriormente planteada y desde una perspectiva de clase, color y género, que pueda leer trayectos, escenarios y rituales institucionales. Problematizar también a otras instituciones. Qué cuestiones reproducimos sin pensar como rutina, tradición o ritual en el contexto de nuestras prácticas. Cómo se compone el ordenamiento simbólico de la iglesia, las cárceles, la justicia y la escuela.⁵³
- Construir conocimiento desde una perspectiva crítica de clase, color y género y que articule interpretación y transformación es importante para conformar la mirada sobre el campo como un terreno estratégico. Porque pensar el campo como político estratégico implica promover prácticas tendientes a la producción colectiva de nuevos y emancipatorios sentidos y significaciones del mundo y la sociedad desde la comunicación y los entramados sociales. Producir condiciones que rompan con un estado de imposibilidad, generando herramientas simbólicas y materiales que permitan construir con otros horizontes posibles.
- Analizar las potencialidades de la imagen desde perspectivas de clase, color y género como estrategia para el reconocimiento de las identidades culturales en pugna en el ámbito de las instituciones educativas y generar así el debate sobre

⁵² Aporte Distrital Jornada 25 y 26 de julio CEPI N°1.

⁵³ Ibídem 14.

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



los modos de producción de imágenes en la educación en el contexto de la cultura en general y la cultura mediática en particular. Esta tensión se expresa, por un lado, en la pugna por el reconocimiento de las identidades y las estéticas culturales de los/las jóvenes y, por otro, en la brecha tecnológica materializada en los territorios y su andamiaje institucional. La imagen puede dar cuenta del sujeto social porque la imagen es una construcción social. La pretensión es convocar espacios donde la mirada ponga en juego las nociones de los/las jóvenes en las instituciones educativas sobre el territorio que habitan recorren y circulan, sobre los vínculos que generan, sobre las formas de estar juntos y juntas. La idea es proponer otros vínculos entre palabras e imágenes, analizando su carga simbólica, ponerlas en relación con otras, con otros discursos. Poner en juego las huellas culturales que se nos presentan como realidad, que son naturalizadas en muchos casos por la escritura, y en lo cotidiano, un espacio crítico debe desorganizar estos pactos de representación hegemónica que controlan el uso social de las imágenes, poniendo en discusión sus reglas comunicativas y denunciando lo que no se ve, lo que invisibiliza, esas fronteras de control de la representación, promoviendo así la ambigüedad desambiguación⁵⁴ y no certidumbre de nuestras significaciones renunciando a la unidimensionalidad del sentido.

COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL

Los sentidos socialmente contruidos se construyen en la sociedad y por ende en la cultura. Lo educativo y lo comunicacional en espacios institucionales implica construir una mirada crítica sobre lo social. Pensar la comunicación en los espacios educativos, implica pensar el horizonte de transformaciones que propone la escuela. Es clave analizar la relación entre dos formas de organizar la transmisión de saberes y la socialización, como lo son la escolar y la mediática. Construir conocimiento desde una perspectiva crítica que articule interpretación y transformación, es importante para conformar la mirada sobre el campo como un terreno estratégico. Porque pensar el campo como político estratégico implica promover prácticas tendientes a la producción colectiva de nuevos y emancipatorios sentidos y significaciones del mundo y la sociedad. En este marco Comunicación/Educación busca inscribir las prácticas educativas en las relaciones de poder y desarrollar formas pedagógicas que encarnen intereses políticos emancipadores. Producir condiciones que rompan con un estado de imposibilidad, generando herramientas simbólicas y materiales que permitan construir con otros horizontes posibles. Y como bien señalaba Foucault (s/d) "las prácticas sociales están constituidas y condicionadas también por los relatos (...) que una cultura incorpora a los diferentes niveles de su "sentido común". Comprender así, que los procesos políticos y las relaciones de poder no pueden ser consideradas de manera aislada, sino en la trama de procesos de comunicación traducidos en prácticas culturales, trabajando las más de las veces, en el fortalecimiento del poder de los dominadores y de las políticas de dominación.

NUDOS DISCIPLINARES:

- Comprender y reconocer la dimensión comunicacional de los problemas que afectan a los diferentes grupos y actores sociales, permite elaborar propuestas y proyectos que vehiculicen transformaciones vinculadas a sus posibilidades y expectativas
- Es necesario complejizar la mirada acerca de la sociedad en que se hayan insertos y de las prácticas de comunicación que se producen y reproducen en algunos ámbitos específicos del escenario social: las instituciones,

⁵⁴ Aporte distrital Ibídem 14 y 15.

ES COPIA

RESOLUCIÓN Nº 1046
EXPEDIENTE Nº 5225-000839/10 Alc. 6/16



organizaciones y comunidades. En este sentido, la asignatura promueve una comprensión más amplia del mundo social y cultural, brinda herramientas para intervenir en los procesos que se generan en estas organizaciones y potencia las capacidades de los sujetos que las integran, sus proyectos, estrategias, entre otros aspectos.

La comunicación al interior de las organizaciones depende de las relaciones humanas y de la coordinación de los equipos de trabajo. La reflexión y la gestión de la comunicación institucional requiere de un interés genuino por invertir recursos tangibles e intangibles destinados a determinadas acciones colectivas y solidarias

- La significación del proceso comunicacional en la dinámica institucional. Análisis de la comunicación interna. El análisis de procesos y prácticas de comunicación en instituciones, organizaciones y comunidades: el reconocimiento de actores y relaciones de comunicación. Ámbitos, momentos y espacios comunicacionales. Lenguajes, contextos, modos de comunicar y procesos de significación de las prácticas comunicativas. Las relaciones de poder en las situaciones de comunicación. Los modos de establecer relaciones de comunicación entre instituciones: el mapeo de actores sociales. Identificación de problemas y potencialidades de comunicación. Propuestas y líneas de acción. La planificación de proyectos de comunicación: la relación entre problemas de comunicación, objetivos y actividades.
- De las líneas de acción a la producción de estrategias de comunicación institucional. Producción de diferentes estrategias de comunicación: elaboración de piezas de comunicación y planificación de espacios para la difusión. La campaña. El proceso de diseño de las estrategias: definición de objetivos, actividades, soportes, códigos y lenguajes. Identificación y construcción de destinatarios o interlocutores. Estrategias de comunicación de acuerdo al ámbito institucional y comunitario. La construcción de discursos institucionales: los contenidos de la comunicación y los sentidos que se proponen producir en los "otros". La producción de mensajes desde una perspectiva relacional de la comunicación: la importancia de "producir para alguien", la caracterización de los interlocutores y el proceso de recepción.
- La comunicación en las instituciones y organizaciones. Rasgos que hacen al funcionamiento de las instituciones y organizaciones. Las prácticas de comunicación en las organizaciones y comunidades. La significación del proceso comunicacional en la dinámica institucional. Análisis de la comunicación interna y construcción de culturas organizacionales e identidades institucionales. Vínculos entre las instituciones en el contexto social, regional, local y barrial.
- La comunicación y la comunidad. Caracterización general de la comunidad y la comunidad como ámbito de comunicación. El barrio como espacio de socialización y producción cultural donde lo barrial y lo comunitario tejen un sentido de solidaridad recuperando las nociones de clase, sexo y color con la que se construyen los sentidos hegemónicos.
- Organización y proyecto en la comunidad. Las organizaciones de la comunidad como actores colectivos de comunicación. Esfera pública, espacio público y comunicación comunitaria. La comunicación popular en América Latina y Argentina. La comunicación alternativa en América Latina.

COMUNICACIÓN COMUNITARIA

Características, intencionalidades y proyectos de la comunicación popular: generar participación, promover educación, democratizar la palabra, proteger y participar de la construcción de lo público, reconocer y fortalecer las identidades. La comunicación

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



popular o alternativa en diferentes momentos históricos: las décadas de 1970, 1980, 1990 y 2000: características y posibilidades transformadoras de la comunicación. Las producciones gráficas y las radios populares, comunitarias y educativas. El video en la comunicación popular y comunitaria. Las nuevas posibilidades de comunicación mediadas por tecnologías y movimientos sociales. Realización de prácticas y experiencias en medios populares y organizaciones de la comunidad. Creatividad, expresividad, estética y modos de interpelación en la ciudadanía crítica. La comunicación comunitaria, educativa y popular es una estrategia dialógica que potencia la palabra y la praxis popular y que avala y permite la expresión de "otras voces" más allá de las dominantes. Vincula, a su vez, el campo comunicacional con el del trabajo político que busca el protagonismo popular, habida cuenta de los antagonismos sociales. Es así que la comunicación pertenece al orden del campo de lucha por la significación de la experiencia y la democratización de la voz y la palabra.

NUDOS DISCIPLINARES:

- El campo lo vamos definir a partir del reconocimiento de los sujetos de sus territorios y la complejidad de las configuraciones conceptuales que se nutren de las interpelaciones de diversos problemas y experiencias de luchas -de orden político- que se han desarrollado en el continente: a partir de los efectos de la colonización, las luchas por la emancipación popular de mediados de Siglo XX, los efectos de las políticas producidas por el desarrollismo bajo la denominada Alianza para el Progreso en los '60, los movimientos revolucionarios de los '60 y '70, las dictaduras de los '70/'80, los movimientos de alfabetización, los movimientos sociales de base, las peleas por la posesión de la tierra, los movimientos de recuperación popular indígena, el acompañamiento a colectivos migrantes, a aquellos que luchan por el reconocimiento de las identidades diversas, así como a las acciones vinculadas a políticas públicas socioeducativas propiciadas por los gobiernos de corte popular que se dieron en diversos países de la región en los primeros años de este siglo, y a la resistencia a las políticas discriminatorias y de deshistorización de estos últimos años, entre otros. (Artiguenave, 2019)
- Comunicación significa la capacidad «táctica» desde las prácticas culturales de apropiarse y resignificar, desde marcos político-culturales, las acciones estratégicas. Desde este posicionamiento se instala como horizonte político, ligado desde el campo comunicación/educación a las luchas por la emancipación. Las tácticas pensadas como acciones del sector popular, minando el territorio para resignificar las acciones estratégicas. Desde ese posicionamiento es necesario actualizar esos debates, como una matriz que se debe instalar cruzando todos los espacios, tensando, disputando e interpellando ya no solo a esas experiencias primeras, las de las organizaciones, las radios populares, los espacios de alfabetización, sino también en los espacios institucionales como la escuela, habitada las más de las veces por pensamientos eurocéntricos. Descolonizar nuestros pensamientos implica también abordar de manera diferente nuestras acciones de producción. Implica encontrar otros modos de abordar lo popular donde no sea sólo un objeto de conocimiento, sino que busquemos los modos de hacerlos parte de los procesos de construcción de conocimiento, incluyéndolos, trabajando "con" y no "para", dejando que la matriz popular, sus marcos de inteligibilidad y prácticas sean parte integral en cada uno de los procesos. Lo popular más que un concepto, tiene que ser una matriz de producción (Artiguenave, 2018).
- Lo popular no está recortado en un espacio social específico de la cultura, sino que es un modo de producir sentido sobre/en la cultura. Por eso es preciso partir de un primer reconocimiento de época sobre lo popular que lo

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



- desplace de la idea de resistencia / subalternidad.
- La comunicación como un territorio de disputas. La comunicación como una dimensión de la cultura, de la acción política; una dimensión que es clave para construir junto a otros nuevos modelos económicos, políticos, culturales, e incluso comunicacionales. Esta mirada político comunicacional recupera la perspectiva de los/las actores, reconoce la necesidad de aportar conocimiento para el fortalecimiento de la acción colectiva, y pretende construir un mapa propio en el camino de la emancipación y el cambio social. Ya lo dijimos: esta mirada de la comunicación no está divorciada de la mirada de la educación que sabe que nuestra formación se da en los múltiples espacios, relaciones, vínculos de nuestra vida cotidiana.
 - La Educación Popular, al igual que la comunicación, es una perspectiva desde la cual construimos Conocimiento, Identidad y Organización. Cuando hablamos de Educación Popular nos referimos a una concepción que promueve la democratización de las relaciones, fortaleciendo espacios colectivos de interaprendizaje que posibiliten la autonomía de las personas. La educación popular se relaciona con la promoción del protagonismo: el derecho a participar en la construcción y la transformación de nuestro contexto; de la sociedad que queremos y deseamos. Es una propuesta que concibe el conocimiento como una construcción dialéctica, que parte de la práctica social real de las personas, para profundizar en su análisis crítico y volver a la práctica con herramientas que permitan cierta creatividad y transformación. Esta pedagogía construye saberes críticos que permiten el fortalecimiento de la capacidad de decisión. Es fundamental la recuperación de los saberes propios: partir de ellos y así, junto a los/las docentes, construir conocimientos de manera colectiva.
 - El campo de comunicación/educación escenario para la producción de conocimientos de saberes en torno a la comunicación, entendido éste como el campo político estratégico que condensa lo crítico y lo emancipatorio en clave decolonial. Principios teóricos, conceptuales epistemológicos y metodológicos de la comunicación popular, educativa y comunitaria. Reflexionar sobre la diversidad de enfoques y métodos de abordaje. Cuáles son los contextos histórico – políticos que dieron origen a estos conceptos y las experiencias que han impulsado su puesta en práctica.Cuál es la complejidad de los escenarios y debates actuales.
 - Diversas formas de comunicación de los movimientos populares y las organizaciones sociales y comunitarias, recorriendo conceptos como: participación social; intervención social; lo colectivo, popular y alternativo; organizaciones y redes sociales; investigación-acción; y lo político-pedagógico. Experiencias de algunas organizaciones sociales, comunitarias y populares y las perspectivas políticas de las prácticas comunicacionales en contextos sociales complejos y en transformación.

PRODUCCIÓN EN LENGUAJES

Producir experiencias en torno a los lenguajes que utilizamos para repensar estas experiencias que nos ponen en diálogo desde una perspectiva crítica con nuestros modos de ser y estar en el mundo. Es un espacio curricular que se plantea para que cada docente, a través del lenguaje que proponga, plantee un espacio de diálogo y experiencia. Se trata de no reducir la comunicación únicamente al fenómeno de los medios, porque a través de esta óptica parcializada se tiende a circunscribir la expresión comunicacional a la tecnología, y con la tendencia a reducir la tecnología a un factor políticamente neutral se limita al estudio de la comunicación al uso de aparatos. Intentamos no ceder ante la trampa tecnicista,

ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

legado de fines del siglo pasado, ni el engaño que restringe el campo a meras cuestiones de usos, destrezas, didácticas, transmisiones. E intentamos no eludir la complejidad de prácticas, saberes, estrategias, políticas. La comunicación trasciende el ámbito exclusivo de los medios para recuperar el sentido experiencial del término: diálogo, intercambio, relación de compartir; para así ampliar la mirada asociada al acto de informar, de transmitir, de emitir (Kaplún, 1996).



NUOVOS DISCIPLINARES:

- Los lenguajes y las redes en un plan de comunicación popular. En el recorrido de las diversas experiencias colectivas podemos ver que cada lenguaje tiene su especificidad, su lógica de producción, su modo de narrar. Cada lenguaje establece un "código de lectura"
- Reflexionar con los/las estudiantes de qué manera en la actualidad las tecnologías se articulan para generar representaciones sobre el mundo, dotando de sentido a sus prácticas y proyectos desde una mirada crítica en torno a los soportes y los lenguajes.
- Analizar e incorporar las tecnologías reconfigura el escenario educativo a partir de los desafíos que la convergencia tecnológica y digital potencia. Los espacios tradicionales de la gráfica, el audio, la imagen, en el contexto de nuevos soportes y plataformas de integración. La necesidad de pensar un espacio donde se ponga en valor el potencial creativo de las tecnologías de la comunicación
- El arte, como la comunicación, también es terreno de disputa de sentidos. Así como hay modos de comunicación (búsqueda de impacto, la transmisión de información, la reflexión-acción) que se circunscriben mejor a ciertos espacios en función de sus características, los lenguajes también ofrecen ventajas y desventajas para su utilización en función del contexto, de los/las destinatarios y de nuestros objetivos. Lo cierto es que los lenguajes también nos forman, nos educan, por lo que a veces cuando nos toca producir nuestros propios mensajes caemos en modos de producir, en estéticas o en relatos que no nos pertenecen. La mirada crítica debe estar atenta, desde dónde vamos a contar (el lugar de enunciación).
- Los lenguajes en un plan de comunicación comunitaria. Trabajar desde distintos lenguajes ofrece algunos consejos para su utilización en el marco de proyectos de comunicación comunitaria orientados a la transformación social. No hay soporte ni lenguaje que logre comunicar todo lo que deseamos de una sola vez; no hay un modo único, no hay recetas. La lectura de nuestro contexto, conocer a nuestros interlocutores e intentar expresar con claridad aquello que queremos decir deberían ser nuestros puntos de partida.
- La comunicación de las organizaciones, el marketing y la publicidad son actividades de amplio rango creativo, destinadas a generar identidades, gestar imágenes, establecer códigos, transmitir reputaciones y asumir responsabilidades en la sociedad. (Diseño Curricular para la Educación Secundaria (2009). Buenos Aires. Argentina.)
- La producción de mensajes propios mediante los lenguajes de los medios: gráfico, radial, audiovisual y multimedial, transmedial. Articulación entre lenguajes. El diagnóstico comunicacional, la prealimentación, las etapas de la producción, la socialización de la producción, la validación de mensajes y la evaluación del proceso.
- La incorporación de las nuevas tecnologías invita a realizar una relectura del trabajo con las nuevas tecnologías de la comunicación en los procesos educativos. Pensar a los medios como recursos que brindan la posibilidad de constituir nuevas estrategias didáctico-pedagógicas, implica construir

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



espacios, recorridos y transitados por discursos sociales, donde los producidos por los medios son sólo uno de los tantos discursos significativos para la construcción y adquisición del conocimiento socialmente válido. (Marco Comunicación (2009). Buenos Aires. Argentina)

COMUNICACIÓN VISUAL Y GRÁFICA

La imagen encarna en la posmodernidad un poder subjetivo a ciertos modelos identificatorios que reproducen una identidad uniformada inserta en una cultura de masas, poco solidaria, poco tolerante con la diversidad y consecuente con un sistema racista, eurocéntrico, y heteropatriarcal. Las identificaciones normativizantes que pretenden modelar deseos, aspiraciones, esperanzas y afectos anulando la posibilidad de diversidades otras.

La escuela debe proponer espacios para conmover identificaciones y fijaciones, oponiéndose a la cultura que implica un confort imaginario. Porque como señala Eduardo Galeano en El imperio del Consumo, para la mayor parte de las ciudadanías "la aventura empieza y termina en el televisor". El espacio de análisis crítico filtra la información de los medios corporativos y deconstruye los mensajes comunicacionales. ¿Es posible otra construcción cultural menos alienada a la imagen, en la que haya lugar para la singularidad?

Los medios de comunicación concentrados generan así una subjetividad calculada, manipulada por lo mediático que se caracteriza por el imperio de las imágenes. Imágenes que nunca son inocentes, siempre comunican, y van a funcionar como organizadoras de la identidad.

El poder neoliberal despolitiza lo social determinando las fronteras de qué entra en la imagen y qué queda afuera, de lo que es vida humana y lo que no lo es, buscando imponer una moral y una estética, apuntando de esta forma a uniformar los modos de goce. En pocas palabras, el poder a través de los medios concentrados decide los modelos normativizantes de identificación" (Merlín, 2017).

NUDOS DISCIPLINARES

- Publicidad Marketing Imagen. De la sociedad de consumo a la sociedad de consumidores. La cultura y su entrecruzamiento con el fenómeno del consumo. Consumo como racionalidad económica, como interacción o como marcador de diferencias. El marketing y la publicidad como formas de la comunicación de las organizaciones, definiciones, características y diferencias. La publicidad y sus expresiones en el marco cultural: estereotipos, identidad, sexismo y discriminación
- Los nuevos lenguajes de la cultura de la imagen como el MEME proponen un ejercicio comunicacional que parte desde describir una idea, trabajar un concepto, poner en situación la expresión o pensamiento, manifestado en cualquier tipo de medio virtual, cómic, vídeo, audio, textos, imágenes y todo tipo de construcción multimedia, que se replica mediante internet de persona a persona hasta alcanzar una amplia difusión
- Estar en la foto significa ser y pertenecer al mundo, el "yo estuve ahí". La imagen así dirige, ordena y opera sobre los cuerpos. Lacan afirmaba que el mundo es "omnivoyeur" en tanto que la mirada del Otro se hace presente por todas partes; actualmente ha devenido también exhibicionista: todo se da a ver y excita la mirada. "El campo visual, enmarcado en lo que podríamos llamar "el espectáculo del mundo", devino fuente privilegiada de goce. La vida transcurre entre Internet, blogs, Youtube, instagram, selfies, etc. borrando límites entre lo público y lo privado, lo visible y lo invisible, determinando así

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



el surgimiento de una dimensión siniestra, extraña, que invade el campo de la realidad del sujeto".⁵⁵

El ejercicio del lenguaje audiovisual abordado de manera crítica, pone en discusión los recursos, la brecha de lo real o no de llegada a los dispositivos propios para elaborar mensajes propios, y la posibilidad de difusión y real referencia social. Etapas para la construcción de mensajes audiovisuales: pre-producción, producción y postproducción. Desde el graffiti como dispositivo social de protesta y expresión artística a los actuales MEMES. Cómo estos recursos se transforman en elementos claves para problematizar temas relevantes para la sociedad en general o temas triviales. Cómo entonces abordar de manera crítica los sentidos que reproducen y resignifican los nuevos y viejos formatos audiovisuales en el afán principal de abordar el lenguaje artístico sin dejar de sostener las construcciones de ciudadanías críticas.

- La complejidad del lenguaje artístico que propone la imagen, el cine. Desarrollar los aspectos críticos en clave comunicacional. El sonido como elemento clave para comprender la imagen. Los ruidos, la música y la palabra. El papel del silencio como elemento de comunicación. La capacidad de percibir en detalle imágenes y sonidos para apropiarnos de nuestro contexto.
- Los formatos televisivos y la sociedad del espectáculo. La dramatización y entretenimiento. Lógicas de programación. La ley del espectáculo. La personalización. La fragmentación como formato clave en la sociedad de consumo. La idea de un tiempo presente efímero, el deseo y el goce atados a la búsqueda constante del placer. Problematicar si acaso estas reglas de la posmodernidad trabajan en consonancia con la liviandad con la que se abordan los problemas de una ciudadanía racista y patriarcal.
- Producción de mensajes propios. Como los folletos, afiches, flyers. Los más contemporáneos se componen y descomponen en las redes sociales como Instagram, Twitter, Facebook. Los metarrelatos

SOCIOLOGÍA ORIENTADA

La enseñanza de Sociología en la escuela secundaria tiene por objeto la construcción y desarrollo de un pensamiento crítico, el cual consiste en comprender la realidad para luego hacernos preguntas, poner en duda y cuestionar lo establecido. Como disciplina aporta a procesos de desnaturalización de esta realidad, permitiendo generar un análisis de lo social desde diferentes perspectivas para poner en evidencia que todo es una construcción social. La comunicación, pensada desde la sociología, nos permite analizar de forma crítica los procesos, las relaciones sociales y la interacción en términos tanto macro como microsociales. La sociedad postmoderna diversa y fragmentada, atravesada por la(s) cultura(s), la globalización y el consumo se vuelve objeto de investigación y extrañamiento, impulsada por la transformación tecnológica. Indagar en la construcción de sentidos desde los medios de comunicación es vital para reconocer los supuestos en los cuales está fundada nuestra sociedad y las formas en que define la acción, los hechos y las interacciones sociales (Weber, Durkheim, Goffman). Weber retoma una mirada interpretativa de la acción social, comprendiendo el sentido propio que le atribuyen a la acción. Los presupuestos de la interpretación de la acción buscan comprender y explicar los fines de ésta; para ello construye los tipos ideales.

Es fundamental tener como punto de partida que la comunicación es una construcción social dinámica y determinada por los diferentes contextos sociales, políticos, económicos e históricos. Entendiendo que el sistema capitalista se ha fundado sobre

⁵⁵ Aporte Distrital.

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1 0 4 6
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



los cimientos de la desigualdad, las relaciones sociales son relaciones de dominación que emergen de esas desigualdades e incluso las profundizan y reproducen. En este sentido, se vuelve importante retomar la dominación desde diversas corrientes. Conceptos clave con los que primero tenemos que hacer el ejercicio de extrañamiento. Una sociología en clave decolonial y emancipatoria del orden social instituido posibilitará que lo no existente, lo marginado, lo descalificado por las relaciones de poder-asimetrías, ocupe tiempos y espacios áulicos para el trabajo con el estudiantado. Una sociología que recupere saberes, lenguajes, historias e imaginarios populares en el camino de la construcción de un Sur político-epistémico. Una sociología situada, es decir, que toma posición de clase, género y color para imbricarse en la realidad social como parte de proyectos político-pedagógicos de liberación social.

En consonancia, la enseñanza de las Ciencias Sociales permite que los/las estudiantes comprendan el funcionamiento social del que son partícipes, poniendo en evidencia los diversos elementos que influyen en la construcción de estereotipos, representaciones sociales, etc. En un sentido más didáctico, "uno de los propósitos de su enseñanza es que el alumno comprenda que no hay una única explicación o interpretación del acontecer social y que los intereses de los hombres (y de la mujer y disidencias⁵⁶) que intervienen en los procesos sociales son divergentes porque se ponen en juego propósitos que tienden a favorecer a unos en detrimento, con frecuencia, de otros" (Camilloni, 1998, p. 200).

NUDOS DISCIPLINARES

- Cultura y hegemonía. Construcciones sociales y el poder.
- De qué manera las instituciones y la política materializan el poder del Estado. Las instituciones como herramientas clave para que el Estado sea tangible en la vida cotidiana.
- Sociología de la cultura. La cultura como elemento fundamental para entender la complejidad de las relaciones sociales y las desigualdades. La idea de *habitus*,⁵⁷ estructura, capital cultural y simbólico en la lucha por el reconocimiento de las identidades en las instituciones sociales. Por caso, la escuela, pero es menester contemplar las otras instituciones que condicionan la escuela, como la familia, la Iglesia, la fábrica y la cárcel, entre otras. La escuela en las cárceles como fuerza instituyente donde la institución total y sus lógicas de administración de la violencia funcionan siempre como fuerza instituida.
- Cómo se articula en la sociedad y en diálogo con los medios masivos de comunicación los procesos de reproducción, diferenciación y construcción del poder.
- Lo masivo, el pueblo, el público y la audiencia. La construcción de lo popular desde una lógica de degradación del pueblo. A partir de la construcción de lo masivo podemos materializar la idea de los medios masivos de comunicación y lo que denominamos como mediatización de la cultura.
- El proceso de enculturación occidental que construye la idea de normalidad monocultural de un estado eurocéntrico racista moderno patriarcal y genocida. La monocultura fue una de las estrategias del sistema capitalista eurocéntrico para legitimar un proceso de homogeneización y consolidar una única cultura en detrimento de otras culturas a las que vuelve invisibles. El proceso de enculturación (Barbero, 1987, p. 97) está asociado a diferentes procesos que invisibilizaron la diversidad cultural: la transformación en el sentido del tiempo (tiempo producido, la invención del reloj, destituyendo el sentido cíclico de las fiestas y las cosechas) y en los modos de saber (el método científico como forma

⁵⁶ El paréntesis es propio.

⁵⁷ Bourdieu va a decir que el *habitus* es el proceso por el que lo social se interioriza en los individuos y colectivos y logra que las estructuras objetivas concuerden con las subjetivas.

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



única de producción de conocimiento y el rechazo de cualquier otra forma de saber popular y de otras culturas; la construcción de una lengua estándar y la deslegitimación de las otras variedades vernáculas; la enseñanza vertical en la escuela y la deslegitimación de los saberes del estudiantado; la canonización de prácticas culturales "altas" y el desprecio por las culturas populares, entre otras) minando así, por ejemplo, las solidaridades sociales propias de las culturas populares. El proceso de enculturación ejercido por el poder hegemónico patriarcal eurocéntrico y capitalista mina el sentido de las culturas, construyendo su cultura en *la* cultura. las diferencias culturales así eran invisibilizadas en pos de evitar la idea del *atraso* que propone el saber científico.

- Las formas de poder simbólico que se articulan producen y reproducen en los medios de comunicación construcciones diversas sobre el otro, muchas veces patriarcales y racistas, siendo legitimadas y profundizadas por éstos.
- El análisis sociológico en clave emancipatoria y decolonial, analizando las complejidades y dinámicas contemporáneas de cada campo. La idea de campo a partir de la idea de un capital común. Problematicar así los/las estudiantes de la Modalidad EPJA en clave de un curriculum situado. ¿Es posible pensar un universo de significaciones sociales que conformen un habitus común a los/las estudiantes de la Modalidad?
- Los sistemas simbólicos como "estructuras estructurantes" como instrumentos de conocimientos y construcción de lo real.
- Teorías de la resistencia. Medios alternativos de comunicación, contrahegemónicos y feministas que confrontan con la comunicación más tradicional, impuesta por medios hegemónicos.

TECNOLOGÍAS PARA LA COMUNICACIÓN

Los conocimientos de las TICs y lo que se conoce como alfabetización digital responden en principio a la democratización del conocimiento, en tanto referencias culturales de nuestro tiempo. Si acaso las referencias culturales de nuestro tiempo están mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación y el acceso de los/las jóvenes condiciona las formas de encuentro, de estar juntos, de habitar los espacios públicos y/o privados, este espacio curricular se propone como espacio para habilitar la construcción de mensajes propios. Se trata de no reducir la comunicación únicamente al fenómeno de las innovaciones tecnológicas, porque a través de esta óptica parcializada se tiende a circunscribir la expresión comunicacional a la tecnología, y con la tendencia a reducir la tecnología a un factor políticamente neutral se limita el estudio de la comunicación al uso de aparatos. Intentamos no ceder ante la trampa tecnicista, legado de fines del siglo pasado, ni el engaño que restringe el campo a meras cuestiones de usos, destrezas, didácticas, transmisiones. Dicho esto, el espacio se propone como articulador para pensar la producción y resignificación de mensajes encarnados en la realidad tecnológica con una lógica que permita resignificar los sentidos hegemónicos eurocéntricos patriarcales y racistas que se dicen reproducen y legitiman en los medios masivos de comunicación, anclando en este caso una mirada preferencial en las redes sociales, uno de los espacios privilegiados por los/las jóvenes como espacio de conformación de identidades y subjetividades.

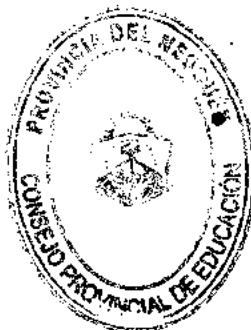
NUDOS DISCIPLINARES:

- Los lenguajes y las tecnologías abordados desde la producción de mensajes propios. No solamente problematizando las particularidades específicas de cada lenguaje y su soporte, sino problematizando las herramientas en tanto construcciones que modifican las formas de encuentro, de expresión, de diálogo, de encuentro con otros.

LA COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



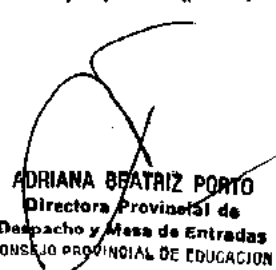
- Reflexionar con los/las estudiantes de qué manera en la actualidad las tecnologías se articulan para generar representaciones sobre el mundo, dotando de sentido a sus prácticas, proyectos. Este espacio desde una mirada crítica en torno a los soportes y los lenguajes.
- Analizar e incorporar las tecnologías reconfigura el escenario educativo a partir de los desafíos que la convergencia tecnológica y digital potencia. Los espacios tradicionales de la gráfica, el audio, la imagen, en el contexto de nuevos soportes y plataformas de integración. La necesidad de pensar un espacio donde se ponga en valor el potencial creativo de lo que se ha dado en llamar las tecnologías de la informática y la comunicación.
- Los transmedia y denominados millennials, a partir de la interconexión e interrelación de discursos atravesando y transformando las diversas plataformas y lenguajes. YouTube, twitter, Instagram donde el metadiscurso y/o metarelatos generan un diálogo cargado de sentidos y resignificaciones. El mercado jugando en este terreno como el gran interpelador de esos discursos. El desafío entonces, es construir otros discursos, otras interpelaciones para estos metadiscursos, otros polos de identificación (en términos de Buenfil Burgos⁵⁸)
- La incorporación de las nuevas tecnologías invita a realizar una relectura del trabajo tecnología/comunicación en los procesos educativos. Pensar a los medios como recursos que brindan la posibilidad de constituir nuevas estrategias didáctico-pedagógicas, implica construir espacios, recorridos y transitados por discursos sociales, donde los producidos por los medios son sólo uno de los tantos discursos significativos para la construcción y adquisición del conocimiento socialmente válido. (Marco Comunicación (2009), Buenos Aires)
- El hipertexto y el hipermedia: características y estructuras. Las cibercomunidades y diferentes códigos de accesibilidad. Navegación e investigación en Internet. Citas, autores y el fenómeno de "desaparición" del autor en la red (Diseño Curricular (2009). Ed. Secundaria, Orientación Comunicación. Buenos Aires. Argentina). La producción en red en el marco del software libre. Herramientas de educación en diferentes entornos virtuales- producir con recursos digitales.
- Espacios multidimensionales de significación, espacios de simulacro, narrativas interactivas fanfiction, redes sociales y contar historias en 140 caracteres.

EPA: COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL/ COMUNICACIÓN COMUNITARIA

El campo de comunicación/educación escenario para la producción de conocimientos de saberes en torno a la comunicación, entendido éste como el campo político estratégico que condensa lo crítico y lo emancipatorio en clave decolonial. Principios teóricos, conceptuales epistemológicos y metodológicos de la comunicación popular, educativa y comunitaria. Reflexionar sobre la diversidad de enfoques y métodos de abordaje. Cuáles son los contextos histórico – políticos que dieron origen a estos conceptos y las experiencias que han impulsado su puesta en práctica.Cuál es la complejidad de los escenarios y debates actuales. Diversas formas de comunicación de los movimientos populares, y las organizaciones sociales y comunitarias, recorriendo

58 Buenfil Burgos, R. (1993). Análisis de discurso y educación. México DF. México.DIE. La autora va a decir que toda situación educativa tiene un horizonte de transformación producto de la interpelación que los/las sujetos atraviesan en un acto de educación: "lo que concierne específicamente a un proceso educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como un sujeto de educación activo incorporando de dicha Interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada. Es decir, que a partir de los modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone" (p. 20)

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



conceptos como: participación social; intervención social; lo colectivo, popular y alternativo; organizaciones y redes sociales; investigación-acción; y lo político-pedagógico. Experiencias de algunas organizaciones sociales, comunitarias y populares desde las perspectivas políticas de las prácticas comunicacionales en contextos sociales complejos y en transformación. La comunicación en las instituciones y organizaciones. Rasgos que hacen al funcionamiento de las instituciones y organizaciones.

Las prácticas de comunicación en las organizaciones y comunidades. La significación del proceso comunicacional en la dinámica institucional. Análisis de la comunicación interna y construcción de culturas organizacionales e identidades institucionales. Vínculos entre las instituciones en el contexto social, regional, local y barrial. La comunicación y la comunidad. Caracterización general de la comunidad. La comunidad como ámbito de comunicación. El barrio como espacio de socialización y producción cultural. Lo barrial y lo comunitario. Organización y proyecto en la comunidad. Las organizaciones de la comunidad como actores colectivos de comunicación. Esfera pública, espacio público y comunicación comunitaria. La comunicación popular en América Latina y Argentina. La comunicación alternativa en América Latina. Características, intencionalidades y proyectos de la comunicación popular: generar participación, promover educación, democratizar la palabra, proteger y participar de la construcción de lo público, reconocer y fortalecer las identidades. La comunicación popular o alternativa en diferentes momentos históricos: las décadas de 1970, 1980, 1990 y 2000: características y posibilidades transformadoras de la comunicación. Las producciones gráficas y las radios populares, comunitarias y educativas. El video en la comunicación popular y comunitaria. Las nuevas posibilidades de comunicación mediadas por tecnologías y movimientos sociales. Realización de prácticas y experiencias en medios populares y organizaciones de la comunidad. Creatividad, expresividad, esteticidad y modos de interpelación en la ciudadanía crítica. La comunicación comunitaria, educativa y popular es una estrategia dialógica que potencia la palabra y la praxis popular y que avala y permite la expresión de "otras voces" más allá de las dominantes. Vincula, a su vez, el campo comunicacional con el del trabajo político, que busca el protagonismo popular, habida cuenta de los antagonismos sociales. Es así que la comunicación pertenece al orden del campo de lucha por la significación de la experiencia y la democratización de la voz y la palabra.

EPA: PRODUCCIÓN EN LENGUAJES/COMUNICACIÓN VISUAL Y GRAFICA

Construir un espacio para habitar la palabra y construir subjetividad

La cultura de lo oral y lo visual, atravesados por esto que constituye sus subjetividades siendo leídos por docentes contemporáneos a la cultura de lo escrito.

En la construcción de este EPA el encuentro de los lenguajes audiovisuales y visuales, la vinculación de la imagen con los formatos propios de los medios comunicación clásicos y contemporáneos, cada vez más amplios y diversos. El arte se vincula con la comunicación y se abre al abordaje de producciones estéticas significativas en distintos lenguajes visuales en clave de una comunicación artística, emancipatoria y decolonial, que proponga la ruptura de los sentidos hegemónicos en los que se construye lo visual, la imagen.

Pensando por otra parte en no sólo poner en valor la experiencia en sí misma, sino también problematizar significativamente los conocimientos, a través del análisis y la reflexión de las obras como bienes simbólicos, para desarrollar interpretaciones críticas, desde una perspectiva decolonial. Considerando de igual manera la producción en y a través de estos lenguajes, constitutivos de lo social, y resignificándolos desde la lógica del saber popular.

Los medios de comunicación, el arte y la construcción de la identidad: Interpretar los discursos artísticos del lenguaje visual y audiovisual, que instalan los medios de comunicación masivos como manifestaciones de un mundo complejo,

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



portadores de planteos estéticos y culturales que contienen sentidos culturales hegemónicos. Deconstrucción de conceptos de género, deconstrucción del gusto en tanto construcción, siempre social, atravesada por un sentido eurocéntrico, moderno patriarcal y racista, lo bello y lo feo.

Incluir en los procesos de producción y distribución de las prácticas artísticas los aportes del desarrollo tecnológico y comunicacional contemporáneo. La imagen como expresión: Las diversas formas de expresión del cuerpo y su implicancia comunicacional atendiendo a los principales dispositivos de dominación impuestos históricamente a través de símbolos de género, edad, clase y raza, y su descolonización pedagógica.

Descolonizar la mirada. Partimos de la idea de que lo discursivo, semióticamente hablando, está anclado en lo oral, lo discursivo, lo gestual, lo visual, lo acústico, y lo espacial.

CONSTRUCCION METODOLOGICA

Arquitectura escolar y orden simbólico del discurso⁵⁹

Para pensar una posible construcción metodológica de la Orientación en Comunicación se plantea en principio repensar esta mirada sobre la arquitectura escolar, que propone Belén Fernández en el capítulo de "La arquitectura escolar a la cartografía cultural" pensar en clave comunicacional los sentidos que circulan en la institución escolar. Esta mirada metodológica entrama su mirada política, sobre un territorio surcado por lo instituido y lo instituyente, por la lucha por categorizar las experiencias que entraman la cultura escolar. La autora desarrolla especial interés en el espacio, como carga en las culturas un sentido simbólico y un significado mítico, y que, enfocar esta mirada sobre el espacio escolar pretende aportar no sólo lo que la historia legitimó en sus monumentos, sino algunas pistas para la comprensión de la comunicación en la escuela, las relaciones sociales y las relaciones de poder, desde el imaginario y, por ende, la potencialidad transformadora del espacio (Fernández, 2000). Dentro y fuera del aula rigen acciones simbólicas; el patio de recreo, los pasillos, los baños, los rincones, la vereda de entrada, la dirección, cada uno posee rituales propios del mundo simbólico que constituyen.

El sentido es re-pensar la escuela como territorio de re-sematización. Entrar a la escuela, atravesar sus lugares, resultan claves de una propuesta que, desnaturalizando lo obvio construya y re-apropie sentido, que permita narrar la escuela desde el espacio con la significatividad anteriormente planteada, que pueda leer trayectos, escenarios y rituales institucionales.

Esta mirada de lo institucional abre líneas de investigación en el campo comunicación/educación, a la vez que despliega un soporte para el abordaje curricular tanto del proyecto institucional, la formación docente y las prácticas culturales hacia una transformación crítica. (Fernández, 2000)

Es clave analizar la relación entre dos formas de organizar la transmisión de saberes y la socialización, como lo son la escolar y la mediática. Construir conocimiento desde una perspectiva crítica que articule interpretación y transformación, es importante para conformar la mirada sobre el campo como un terreno estratégico. Porque pensar el campo como político estratégico implica promover prácticas tendientes a la producción colectiva de nuevos y emancipatorios sentidos y significaciones del mundo y de la sociedad. En este marco, Comunicación/Educación busca inscribir las prácticas

⁵⁹ Fernández, María Belén, Silvia, Sanguino y Susana, Felli. Narratividad en las trayectorias del profesor/a en comunicación social. En Tensiones y disputas en la producción de conocimiento para la transformación. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Congreso Comunicación/ Ciencias Sociales desde América Latina. La Plata 1 y 2 de septiembre. Argentina.

ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



educativas en las relaciones de poder y desarrollar formas pedagógicas que encarnen intereses políticos emancipadores. Producir condiciones que rompan con un estado de imposibilidad, en el sentido que describe Santos, B. de Sousa (2009), donde emerge lo posible, generando herramientas simbólicas y materiales que permitan construir con otros ese horizonte de intervención acción. En términos de Foucault (2002), "las prácticas sociales están constituidas y condicionadas también por los relatos (...) que una cultura incorpora a los diferentes niveles de su "sentido común". Y como bien señala Huergo (2011) el esfuerzo consiste en trabajar el ámbito escolar desde una mirada comunicacional,

El sentido está apoyado, sostenido, enmarañado en la cultura. Si la comunicación concierne a la significación del mundo, la cultura es la totalidad de sentido en la que las prácticas comunicacionales operan. Los sentidos entonces son socialmente contruidos y reconstruidos desde la cotidianeidad, lo que implica reconocer instancias comunicacionales en las prácticas sociales. (s/d).

La comunicación se plantea identificar, reconocer y propiciar espacios para el desarrollo de nuevos sentidos propios de las prácticas sociales y generadas a partir de la invención colectiva.

CUADROS

Trayectoria de 3 años

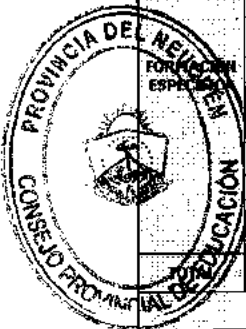
- 3° Año

EPJA - Bachiller en Comunicación - 3° Año - Trayectoria de 3 Años					
Nº	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1	TECNOLOGÍAS PARA LA COMUNICACIÓN	COMUNICACIÓN, DISCURSOS Y PRODUCCIÓN DE SENTIDOS	PRODUCCIÓN EN LENGUAJES	COMUNICACIÓN Y CULTURA	Lengua y Literatura
2				COMUNICACIÓN VISUAL Y GRÁFICA	Genealogías de los Procesos Sociohistóricos
3	SOCIOLOGÍA ORIENTADA	COMUNICACIÓN COMUNITARIA			
4		COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL		Matemática	Lenguas otras
5	SUJETOS, SUBJETIVIDADES Y DISCURSOS SOCIALES	EPA COMUNICACIÓN COMUNITARIA/COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL	EPA PRODUCCIÓN EN LENGUAJES/COMUNICACIÓN VISUAL Y GRÁFICA		
6					

ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



Áreas	Asignaturas	Horas frente a Estudiantes Individuales	Horas frente a Estudiantes Dupla (EPA)	Horas Articulación	TOTAL HS DOCENTE
Formación Específica	TECNOLOGÍAS PARA LA COMUNICACIÓN	2	-	1	3
	SOCIOLOGÍA ORIENTADA	2	-	1	3
	SUJETOS, SUBJETIVIDADES Y DISCURSOS SOCIALES	2	-	1	3
	COMUNICACIÓN COMUNITARIA	1	2	1	4
	COMUNICACIÓN, DISCURSOS Y PRODUCCIÓN DE SENTIDOS	2	-	1	3
	PRODUCCIÓN EN LENGUAJES	4	2	1	7
	COMUNICACIÓN Y CULTURA	2	-	1	3
	COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL	1	2	1	4
	COMUNICACIÓN VISUAL Y GRÁFICA	1	2	1	4
		17	8	9	34
Formación General					
Matemática	Matemática	2	-	1	3
Lenguajes y Producción Cultural	Lengua y Literatura	2	-	1	3
	Lenguas otras	2	-	1	3
Ciencias Sociales, Políticas y Espaciales	Genealogías de los Procesos Sociohistóricos	2	-	1	3
TOTAL		8	0	4	12
TOTAL FG + FE		25	8	13	46

Trayectoria de 4 años

• 3° Año

EPJA - Bachiller en Comunicación - 3° Año - Trayectoria de 4 Años					
No	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1	TECNOLOGÍAS PARA LA COMUNICACIÓN	COMUNICACIÓN, DISCURSOS Y PRODUCCIÓN DE SENTIDOS	PRODUCCIÓN EN LENGUAJES	COMUNICACIÓN Y CULTURA	Lengua y Literatura
2					
3	SOCIOLOGÍA ORIENTADA	COMUNICACIÓN COMUNITARIA		COMUNICACIÓN VISUAL Y GRÁFICA	Genealogías de los Procesos Sociohistóricos
4		COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL			
5	SUJETOS, SUBJETIVIDADES Y DISCURSOS SOCIALES	EPA COMUNICACIÓN COMUNITARIA/COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL	EPA PRODUCCIÓN EN LENGUAJES/COMUNICACIÓN VISUAL Y GRÁFICA	Matemática	Lenguas otras
6					

ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Áreas	Asignaturas	Horas frente a Estudiantes Individuales	Horas frente a Estudiantes Dupla (EPA)	Horas Articulación	TOTAL HS DOCENTE
 FORMACIÓN ESPECIALIZADA	TECNOLOGÍAS PARA LA COMUNICACIÓN	2	-	1	3
	SOCIOLOGÍA ORIENTADA	2	-	1	3
	SUJETOS, SUBJETIVIDADES Y DISCURSOS SOCIALES	2	-	1	3
	COMUNICACIÓN COMUNITARIA	1	2	1	4
	COMUNICACIÓN, DISCURSOS Y PRODUCCIÓN DE SENTIDOS	2	-	1	3
	PRODUCCIÓN EN LENGUAJES	4	2	1	7
	COMUNICACIÓN Y CULTURA	2	-	1	3
	COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL	1	2	1	4
	COMUNICACIÓN VISUAL Y GRÁFICA	1	2	1	4
	TOTAL	17	8	9	34
Formación General					
Matemática	Matemática	2	-	1	3
Lenguajes y Producción Cultural	Lengua y Literatura	2	-	1	3
	Lenguas otras	2	-	1	3
Ciencias Sociales, Políticas y Económicas	Genealogías de los Procesos Socioculturales	2	-	1	3
TOTAL		8	0	4	12
TOTAL FG + FE		25	8	13	46

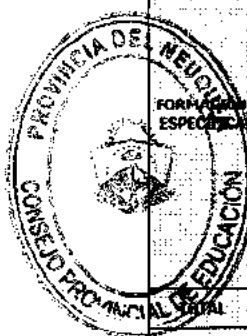
• **4° Año**

ES COPIA

EPJA - Bachiller en Comunicación - 4º Año - Trayectoria de 4 Años					
Hs	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1	TECNOLOGÍAS PARA LA COMUNICACIÓN	COMUNICACIÓN, DISCURSOS Y PRODUCCIÓN DE SENTIDOS	PRODUCCIÓN EN LENGUAJES	COMUNICACIÓN Y CULTURA	Lengua y Literatura
2				COMUNICACIÓN VISUAL Y GRÁFICA	Genealogías de los Procesos Socioculturales
3	SOCIOLOGÍA ORIENTADA	COMUNICACIÓN COMUNITARIA			
4		COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL		Matemática	Lenguas otras
5	SUJETOS, SUBJETIVIDADES Y DISCURSOS SOCIALES	EPA COMUNICACIÓN COMUNITARIA/COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL	EPA PRODUCCIÓN EN LENGUAJES/COMUNICACIÓN VISUAL Y GRÁFICA		
6					


ADRIANA BEATRIZ PORTO
 Directora Provincial de
 Despacho y Mesa de Entradas
 CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Áreas	Asignaturas	Horas frente a Estudiantes Individuales	Horas frente a Estudiantes Dupla (EPA)	Horas Articulación	TOTAL HS DOCENTE
 FORMACIÓN ESPECIALIZADA	TECNOLOGÍAS PARA LA COMUNICACIÓN	2	-	1	3
	SOCIOLOGÍA ORIENTADA	2	-	1	3
	SUJETOS, SUBJETIVIDADES Y DISCURSOS SOCIALES	2	-	1	3
	COMUNICACIÓN COMUNITARIA	1	2	1	4
	COMUNICACIÓN, DISCURSOS Y PRODUCCIÓN DE SENTIDOS	2	-	1	3
	PRODUCCIÓN EN LENGUAJES	4	2	1	7
	COMUNICACIÓN Y CULTURA	2	-	1	3
	COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL	1	2	1	4
	COMUNICACIÓN VISUAL Y GRÁFICA	1	2	1	4
	TOTAL	17	6	9	34
Formación General					
Formación General	Matemática	2	-	1	3
	Lenguajes y Producción Cultural	2	-	1	3
	Ciencias Sociales, Políticas y Económicas	2	-	1	3
	TOTAL	6	0	4	12
TOTAL FG + FE		25	6	13	46

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAVV (2018). Documento Diseño Curricular Res. 1463/18. Neuquén. Argentina
- Artiguenave, Darío Gastón (2019). Recuperación de memorias, imaginaciones poéticas, interpelaciones educativas y horizontes de emancipación. Una articulación entre prácticas de comunicación/educación y museología social latinoamericana en espacios museales. Tesis doctoral. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. UNLP
- Bourdieu, Pierre (1991), "El sentido práctico", Madrid, Taurus, 1991
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1993) "Análisis de discurso y educación", México, DIE.
- Castro, Edgardo; (2005) Entrevista a Roberto Espósito: "Toda filosofía es en sí política", en Revista Ñ, 12 de marzo de 2005.
- De Certeau, M. (1996) "La invención de lo cotidiano". I. Artes de hacer, México, Universidad Iberoamericana.
- Fernández, María Belén; (2002) "Crisis, instituciones educativas y transformaciones culturales" Publicado en Revista Tram(p)as, de la comunicación y la cultura. FPyCS-UNLP La Plata, ISSN 1668-5547
- Fernández, María Belén; Felli, María Susana, (2012). "Narratividad como perspectiva metodológica para el análisis de las experiencias profesionales del Profesor en comunicación" FPyCS – UNLPXIV Congreso de la Red de Carreras de Comunicación Social y Periodismo de la Argentina: "Investigación y extensión en comunicación: sujetos, políticas y contextos" UNQ –
- Fernández, María Belén; Sanguino, Silvia; Cardozo, Mariela; (2010) "Consideraciones teórico metodológicas para el análisis de la comunicación en las instituciones educativas", Facultad de Periodismo y Comunicación Social /UNLP XIV Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación Social Investigación y participación para el cambio social- Quilmes
- Freire, Paulo, (1985) "De las virtudes del educador", centro de Comunicación/Educación Facultad de Periodismo y Comunicación Social Universidad Nacional de La Plata - La Plata, Buenos Aires. Argentina
- Freire, Paulo, (1986) "La importancia de leer y el proceso de liberación", México. Siglo

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
 Directora Provincial de
 Despacho y Mesa de Entradas
 CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

XXI

- Freire, Paulo, (1973) "Pedagogía del oprimido". Buenos Aires. Argentina. Siglo XXI.
- Foucault Michel (1992) "El orden del discurso" Traducción de Alberto González Troyano
Tusquets Editores, Buenos Aires
- Foucault, Michel (1976) "Vigilar y castigar" Siglo veintiuno editores Buenos Aires,
Argentina
- García Canclini, Nestor (1991) "El consumo sirve para pensar" En *Diálogos de la
Comunicación*, Revista de la Federación Latinoamericana de Asociaciones de
Facultades de Comunicación Social, N°30, Perú, pp. 6 a 9
- Giddens, A. (1995), La constitución de la sociedad, Buenos Aires, Amorrortu.
- Guber, Rosana, (2001) "La etnografía, método, campo y reflexividad", Bogotá: Grupo
Editorial, Norma.
- Gutiérrez, Francisco, (1980) "Pedagogía de la comunicación". Buenos Aires. Hymnitas.
- Hleap, José, (2003) "Sistematizando experiencias educativas", Cali, Colombia.
Universidad del Valle, 2003
- Huergo, J. & Fernández, M.B., (2000) "Cultura Escolar y Cultura mediática Territorios
en Comunicación /Educación", Ed. Universidad Pedagógica Nacional, Santa FE
de Bogotá, Colombia.
- Huergo, Jorge (2002) "Cultura escolar/ Cultura mediática, Intersecciones", Instituto
Pedagógico Nacional, Colombia.
- Huergo, Jorge y Kevin Morawicki, (2009) "Releer la escuela para reescribirla", Dirección
Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa, s/d., Dirección de
Educación Superior, D.G. de C. y E., Provincia de Buenos Aires.
- Huergo, Jorge, (2001) "Lo que articula lo educativo en las prácticas socioculturales"
En Revista virtual Nodos de Comunicación/Educación. N° 2. La Plata. Argentina.
Centro de Comunicación y Educación (UNLP), noviembre de 2003. Recuperado en
www.revistanodos.com.ar
- Huergo, Jorge, (2011) "Comunicación y formación desde las organizaciones sociales y
comunitarias", Centro Nueva Tierra. Buenos Aires. Argentina, 2001.
- Huergo, Jorge, "Comunicación/Educación. Ámbitos, Prácticas y Perspectivas",
Ediciones de Periodismo y Comunicación, La Plata, Buenos Aires.
- Huergo, Jorge, (2004) "Desafíos a la extensión desde la perspectiva cultural", En
Revista Dialoguemos. Año 8. N° 14. Instituto Nacional de Tecnología
Agropecuaria (INTA), Buenos Aires. Argentina.
- Huergo, Jorge, (2001) "Educación-Comunicación popular: Conflictos y desafíos
presentes". En INCUPO. Educación y comunicación popular: desafíos presentes.
Reconquista. Santa Fe. Argentina.
- Huergo, Jorge, (2003) "El reconocimiento del "universo vocabular" y la prealimentación
de las acciones estratégicas", La Plata. Argentina. Centro de
Comunicación/Educación. Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires.
- Huergo, Jorge, (2004) "Elementos para una historización de la comunicación/educación
popular". La Plata. Argentina. Centro de Comunicación y Educación.
- Huergo, Jorge, (2011) Comunicación / Educación: un acercamiento al campo
[Documento de Cátedra: Comunicación y Educación - Fac. de Periodismo y
Comunicación Social, UNLP]
- Kaplún, Mario (1996) "El comunicador popular". Buenos Aires. Argentina. Lumen-
Hymnitas. En McLaren, Peter, "Pedagogía, identidad y poder". Santa Fe.
Argentina. Homo Sapiens, 1998
- Laclau, Ernesto (1996) "Emancipación y diferencia". Buenos Aires. Argentina..
- Laclau, Ernesto y Ch. Mouffe, (1987) "Hegemonía y estrategia socialista". Madrid. Siglo
XXI.
- Larrosa, J. & Skliar, C. (comp) (2009) "Experiencia y alteridad en educación". Ed Homo
sapiens/Flacso. Rosario. Argentina.

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

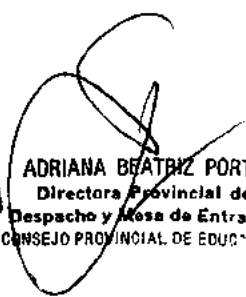
- Le Breton, David. (1999) "Las pasiones ordinarias antropología de las emociones" Edición Nueva Visión, Buenos Aires.
- Margullis, Mario (1996) "La Juventus es más que una palabra" Ensayos sobre la cultura y la juventud. Ed Biblos, Buenos Aires, Argentina.
- Lewkowicz, Ignacio; (2008) "Pensar sin Estado", Paidós, Quilmes.
- Martín-Barbero, Jesús (1987) "De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía", México. G. Gili.
- Martín-Barbero, Jesús (1998) "De la comunicación a la filosofía y viceversa: nuevos mapas, nuevos retos". En M. Laverde y R. Reguillo (eds.). Mapas nocturnos. Diálogos con la obra de Jesús Martín-Barbero. Bogotá. Colombia. Universidad Central DIUC.
- Plata, María Cristina, (1996) "Nociones para pensar la comunicación y la cultura masivas", Segundo curso de especialización con modalidad presencial a distancia, Centro de Comunicación Educativo La Crujía, Buenos Aires.
- Nora Merlín; (2017) edición 02 de marzo de 2017 Sobre la supuesta libertad que otorgan la información y los mensajes comunicacionales en "El poder de la imagen" Página/12
- McLaren, P. (1995) "La escuela como una performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos". México. Siglo XXI.
- McLaren, P. & H. Giroux, (1998) "Desde los márgenes". Geografías de la identidad, la pedagogía y el poder. En McLaren, P. Pedagogía, identidad y poder. Rosario. Argentina. Homo Sapiens.
- Mélich, J.-C. (1996) "Antropología simbólica y acción educativa", Barcelona, Paidós.
- Molinari, V. (2008) La sociología en la escuela. V Jornada de Sociología de la UNLP
- Morawicki, Kevin, (2007) "La lucha de los Innombrables", La Plata, Edulp.
- Núñez, Carlos, (1986) "Educar para transformar, transformar para educar", Buenos Aires.
- O'Sullivan, T. y otros, (1997) "Conceptos clave en comunicación y estudios culturales". Buenos Aires, Argentina. Amorrortu.
- Puiggrós, Adriana, (2005) "De Simón Rodríguez a Paulo Freire". Caracas. Venezuela. Convenio Andrés Bello.
- Puiggrós, Adriana y otros, (1994) "Educación popular: historia y prospectiva", Buenos Aires. Argentina. Miño y Dávila.
- Rodríguez, Mario, (1997) "La subjetividad en los procesos educativos". En Educación y diversidad. La Paz. Bolivia. Programa de Comunicación y Educación Popular (PROCEP)
- Rosales, Ma. Belén (FPyCS, UNLP), Sambucetti, Ma. Emilia (FPyCS, UNLP) Graziano, Eliana Soledad (FPyCS, UNLP) y Cremona, Ma. Florencia (FPyCS, UNLP) (2015). Género/comunicación/educación: experiencias, saberes y prácticas Congreso Comunicación Popular desde América Latina y El Caribe "Prácticas y estudios de comunicación y emancipación" y II Congreso Comunicación/Ciencias Sociales desde América Latina -COMCIS- "El rol del Estado en los escenarios de transformación y los procesos democráticos populares", Facultad de Periodismo y Comunicación Social / Universidad Nacional de La Plata.
- Salman, Tom (2000) "Organizaciones sociales, cambios y cultura popular". En Educación popular, cultura y aprendizajes. Reconquista. Argentina. INCUPO.
- Sanjurjo Liliana; (2009) "Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales" Homo Sapiens, Rosario, Argentina.
- Saviani, Dermeval, (1988) "Escuela y democracia". Montevideo. Uruguay. Monte Sexto.
- Santos, Boaventura de Sousa (2009). Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social. México DF. México. Clacso.
- Torres, Fernando, (1998) "Nubes y raíces: otro punto de partida. Identidad de los

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

sujetos educativos desde la diversidad cultural latinoamericana". En Cuadernos de estudio. N° 34. Bogotá. Colombia. CELADEC.
Williams, Raymond; (1997) "Marxismo y literatura". Barcelona. España. Península.
Zizek, Slavoj, (1992). "El sublime objeto de la ideología" México. Siglo XXI.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



Prof. CRISTINA A. STORIONI
Ministra de Educación y
Presidente del
Consejo Provincial de Educación
Provincia del Neuquén

Prof. MARCELO S. JENSEN
Vocal Nivel Secundario,
Técnica y Superior
C.P.E. - Ministerio de Educación
Provincia del Neuquén

Prof. MARIA ALEJANDRA LI PRETI
Vocal Nivel Inicial y Primario
C.P.E. - Ministerio de Educación
Provincia del Neuquén

Prof. MARICARIEL CRANDA
Vocal de Nivel Medio, Técnica
y Superior
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

Prof. GABRIELA MANSILLA
Vocal Rama Inicial y Primaria
Consejo Provincial de Educación

Prof. LEANDRO POLICANI
VOCAL POR LOS CONSEJOS ESCOLARES
Consejo Provincial de Educación

EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

FUNDAMENTACIÓN

TODA EDUCACIÓN ES SEXUAL

Pensar un espacio curricular específico para dar cumplimiento a una ley (26.150) es de por sí un avance. Esta garantiza en su artículo primero el derecho del estudiantado a recibir Educación Sexual Integral (ESI) en todas las escuelas públicas del país (de gestión estatal o privada) cualquiera sea su modalidad y niveles, laica o confesional, al tiempo que establece que todas las docentes y todos los docentes tienen el derecho y la obligación de brindarla.

Un primer paso en la concreción de ese derecho es aproximarnos a una definición político-epistémica de la sexualidad que la historicice, que la problematice. Al respecto, la definición de sexualidad de la Organización Mundial de la Salud (OMS) presente en la Ley Nacional 26.150 señala que "Es un aspecto central del ser humano, presente a lo largo de su vida. Abarca al sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. Se vivencia y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales".

Es este un piso epistémico desde el cual pensar a la sexualidad ya no en singular sino en plural, esto es, empezar a hablar de sexualidades permeadas por el género, la clase, el color, entre otras condiciones. Sexualidades que echan a andar una serie de ideas e imágenes que son profundamente históricas, situadas y construidas en el registro de la subjetividad social.

Pensar cómo se conforman esas subjetividades, justamente, ponerlas en cuestión y pensar nuevas, es parte de la tarea del espacio curricular ESI.

Y en el marco de este diseño curricular pensamos la ley de Educación Sexual Integral como parte de los avances normativos desde los cuales desarrollar una educación emancipatoria.

Mientras la ley de Educación Sexual Integral nos invita a emprender nuevos desafíos en nuestra práctica educativa, este diseño curricular nos desafía a interseccionarla por el marco emancipatorio, decolonial y crítico.⁶⁰

Después de haber desarrollado los sentidos político-culturales de la ESI en el Ciclo Básico Común, creemos necesaria una profundización de los abordajes de la ley para desarrollar una propuesta que permita al estudiantado de la escuela secundaria de Neuquén, no sólo conocer las problemáticas planteadas por la ESI, sino también hacer de ella un espacio de conocimiento, problematización y construcción de nuevos sentidos. Todo esto pensando que las sexualidades son una construcción cultural e histórica y, por ello, objeto de luchas y resistencias dentro de un sistema mundo patriarcal, capitalista, moderno y colonial. Trabajar esa construcción, conocer quiénes han sido parte y quiénes excluidos, cuáles son los mecanismos de legitimación de las sexualidades, será parte de este espacio pedagógico, tanto en el trabajo con estudiantes como en la relación inter-área con docentes.

Abordarla desde un pensamiento emancipatorio y decolonial nos permite hacer visibles las estructuras socio-culturales que configuraron las sexualidades, y también en un diálogo sur-sur, conocer las sexualidades otras, invisibilizadas, algunas extinguidas y otras en resistencia por sostenerse y sobrevivir.

De este modo, la ESI se plantea como el espacio donde cruzar, poner en tensión, discutir y producir sentidos otros sobre las sexualidades en vínculo con el sistema mundo en el que nos situamos. Pensaremos para incomodarnos, des-acomodarnos y problematizar todo, desde la incomodidad dada por este desafío en nuestra práctica.

⁶⁰ Marco Socio Político Pedagógico del Diseño Curricular, (Resolución N° 1463/2018).

ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Este espacio curricular llamado ESI nos invita a formarnos o des-formarnos.
Nos invitamos a una educación de la que no salgamos indiferentes.



PROPÓSITOS

- Propiciar espacios de reflexión y deconstrucción de las sexualidades y el poder.
- Habilitar espacios de reflexión, debate y apropiación en torno a las sexualidades atravesadas por los derechos humanos y su ejercicio.
- Problematicar los sentidos de la ESI para hacer de ellos insumos de conocimientos y saberes.
- Historizar los cinco ejes de la ESI para construir, desde el marco político pedagógico emancipatorio, decolonial y crítico, una mirada propia de ellos:
 1. Cuidado del cuerpo y la salud.
 2. Respeto por la diversidad.
 3. Valorar la efectividad.
 4. Ejercicio de derechos.
 5. Incorporación de la perspectiva de género.
- Proponer nuevos abordajes de los ejes de la ESI desde metodologías de diferentes disciplinas (arte, etnografías, juego, literatura, etc.) para complejizar las experiencias del estudiantado.

EJES ESI

1. CUIDADO DEL CUERPO Y LA SALUD

¿De qué hablamos cuando hablamos de cuerpo o cuerpos?

Pensando en el enunciado que abre el pensamiento moderno occidental "Pienso, luego existo" (Descartes, 1975(1637)) podemos ver cómo la construcción de subjetividades no sólo deja de lado, sino que desconfía de la corporalidad y de lo que la sensibilidad nos proporciona como información. La realidad la percibimos con los sentidos, pero las "verdades" o construcciones subjetivas son preferentemente racionales.

La modernidad occidental, a través de las instituciones creadas (fábrica, escuela, cárcel, hospital, entre otras) escindió al cuerpo del pensamiento o racionalidad, no así del conocimiento y el poder. Podemos pensar, como ejemplo, la estructura edilicia basada en el panóptico de Bentham⁶¹, que permite vigilar y controlar desde el centro del edificio todo lo que en él suceda, y así proporcionar conocimientos de quienes los habitan. Esta estructura edilicia es la que prima en todas las instituciones estatales antes nombradas. La modernidad se materializó en instituciones, edificios y, muy especialmente, en los cuerpos.

En la observación de los comportamientos físicos como fenómenos y como objeto de estudio, las ciencias elaboran su método y saber, por un lado, pero también todo lo que el Estado construye como disciplina será puesto e impuesto sobre los cuerpos. Si retomamos la definición de Foucault del Cuerpo Dócil⁶² para el proceso en la construcción de los Estados Nacionales, podemos decir que los cuerpos de esos Estados también fueron contruidos, cuerpos dóciles, manipulables y donde no estuvo exenta la racialización para catalogar, clasificar y pensar una ciudadanía monocultural.

61 Jeremias Bentham (Houndsditch, 1748 - Londres, 1832) pensador utilitarista.

62 Ha habido en el curso de la edad clásica un descubrimiento del cuerpo como objeto y blanco de poder. Cuerpo que se manipula, que se da forma, que se educa, que obedece. El gran libro del Hombre-máquina ha sido escrito en dos registros:

- el anátomo-metafísico, del que Descartes había compuesto las primeras páginas, y que médicos y filósofos continuaron (óptica médica y filosófica). Se trata aquí de funcionamiento y explicación; de un cuerpo analizable.
- el técnico-político, que estuvo constituido por reglamentos (militares, escolares, hospitalarios) y por procedimientos empíricos y reflexivos. Se trata aquí de sumisión y utilización; de un cuerpo manipulable.

2016

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Ejemplo de esto es el disciplinamiento de cuerpos en la escuela y el ejército bajo concepciones por las cuales la fisonomía determinaba el carácter (la clasificación lombrosiana⁶³ de rostros, visión que aún podemos rastrear como vigente).

La salud no queda fuera de ese modelo de disciplinamiento de los cuerpos, y nuevamente el aporte de Foucault resulta importante cuando nos cuenta el caso de Alexina B.⁶⁴ caso que muestra hasta donde se puede estigmatizar las corporalidades disidentes en el afán de catalogar con un modelo médico que responde a la lógica de una ciencia racista, heterocisnormativa y violenta. Este caso muestra cómo la idea de salud hegemónica es capaz de castigar un cuerpo hasta la muerte (tanto matándolo como dejándolo morir).

Este modelo de salud científico occidental también irrumpió en nuestros territorios, pensando los cuerpos, justamente, como territorios, en tanto objeto y escenario de disputas y colonización. Podemos citar al respecto, la campaña de esterilización forzosa y secreta de comunidades campesinas de Bolivia en la década del 60 por parte de fuerzas "de paz" norteamericanas, (reflejado en la película Yawar Mallku (Sangre de cóndor).⁶⁵

A través de estos casos, podemos pensar la modernidad capitalista en términos de colonialidad y poder donde la raza se instituye como categoría central de la misma y sobre la que se clasifica los cuerpos (Quijano, 2014).

En esta construcción moderna, eurocéntrica y heterocisnormada de los cuerpos, la escuela se ha constituido como un lugar de producción de subjetividades. Desde la sanción de la Ley Nacional N° 1.420 se buscó universalizar-homogeneizar ese modelo corpóreo nacional.

La política en los cuerpos genera modelos, estereotipos y prejuicios. Esta corpopolítica⁶⁶ del sistema-mundo patriarcal, capitalista y moderno colonial⁶⁷ va creando, construyendo, dando forma a cuerpos que clasificará como peligrosos, enfermos, anormales y serán perseguidos y controlados por lógicas de salud, educación, seguridad entre otras herramientas disciplinadoras lo largo de la historia.

En las últimas décadas del siglo XX y principios del presente, los feminismos han teorizado y problematizado directamente esta corpopolítica y no sólo denunciando, sino también, generando nuevas categorías para nombrar los cuerpos invisibilizados y estigmatizados. Ejemplo de este proceso es la teoría Queer y en ella una pedagogía Queer que propone una visión indeterminada de las corporalidades y las sexualidades.

Al respecto, Paul Preciado nos aporta una definición de cuerpo,

El cuerpo es un texto socialmente construido, un archivo orgánico de la historia de la humanidad como historia de la reproducción sexual, en la que ciertos códigos se naturalizan, otros quedan elípticos y otros son sistemáticamente eliminados o tachados. (Preciado, 2002, p. 23).

Desnaturalizar el cuerpo parece ser el desafío. Entender que éste se construye, desandar esa construcción, criticarla y proponer otras miradas y otras corporalidades es la tarea pedagógica.

En este buscar entre los márgenes respuestas a las preguntas por los cuerpos invisibilizados o estigmatizados, aparecen activismos que nos muestran cómo impacta

63 Cesare Lombroso (Verona, 1836 - Turín, 1909) Criminólogo italiano. Postuló una clasificación de rostros y según su forma el carácter y propensión a la delincuencia.

64 Basado en las memorias de una persona hermafrodita en la Francia de fines del siglo XIX que, sometida a confesiones por parte de curas y médicos, terminó suicidándose. En 1978, Michel Foucault edita "Herculine Barbin llamada Alexina B." dando a conocer este testimonio.

65 Sangre de cóndor ("Yawar Mallku") Año: 1969. Director: Jorge Sanjinés

66 Con esta categoría hacemos referencia a la concepción del cuerpo como territorio sociohistórico de construcción y disputa de signos, huellas, marcas. La corpopolítica es una categoría desarrollada desde las Epistemologías del Sur por autores como Ansaldua, Grosfogel, entre otros.

67 Son los sustantivos que el Giro Decolonial le otorga a la organización del planeta a partir de la conquista de África y Abya Yala por parte del capital mercantil europeo.

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



la corpo-política. Entre ellos, el Activismo gordx es un activismo joven, de jóvenes que buscan mostrar esa disidencia y enfrentar a esa mirada normada. Enfrentan la idea de cuerpo saludable, deseable, bello, etc. Desafían los estereotipos con sus cuerpos gozosos y, de este modo, interpelan la mirada.

Partir de dejarnos interpelar por el propio cuerpo, tanto personal como colectivamente. Preguntarnos cosas sobre mi cuerpo, sobre el cuerpo de las otras, y construir un cuerpo extenso, un espacio para la acción y la reflexión. Resulta fundamental hablar de nuestras propias carnes, esas carnes defectuosas, inseguras, miedosas, angustiadas. Nuestras carnes, las que sobran, las que faltan, las que duelen, las que están viejas, las que están enfermas, las que no son funcionales, las que mueren incluso.

De ahí la interdependencia de empezar a transitar. Nadie, sea cual sea la corporalidad que encarne, es realmente autosuficiente. (Contrera-Cuello, 2016, p. 56).

Así, entendiendo al cuerpo como una dimensión de nuestra identidad personal y colectiva, debemos considerar la influencia del contexto histórico, cultural, social, económico, jurídico, etc., la forma de cuidarlo y de valorarlo, las concepciones sobre el sexo y el género que prevalecen en la sociedad de la que formamos parte, la forma de cuidarlo y de valorarlo, las concepciones sobre el sexo y el género.

Este eje busca el reconocimiento del cuerpo sexuado y sus distintos cambios como parte fundante de las identidades de las personas, de manera que adquiere particular relevancia el fortalecimiento de la autonomía y la autoestima, con la finalidad de adoptar decisiones sobre la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular, que permitan vivir una sexualidad sin ningún tipo de coacción, violencia, discriminación o afección. La salud implica un completo estado de bienestar físico, psíquico y social, y no se puede reducir a la ausencia de enfermedades, al tiempo que es una cuestión colectiva e individual que incluye las condiciones de vida y de trabajo, de educación, las redes sociales y el acceso a los recursos que garantizan la vida (OMS, 2006). En este contexto, la escuela es un ámbito donde se habilita el construir conocimientos y saberes ligados a cómo es y cómo cuidar el propio cuerpo y el de las personas con las cuales interactuamos. Esto implica también, la dimensión biológica del cuerpo en interacción con las demás dimensiones –comenzando por la genitalidad–, para problematizar ideas estereotipadas sobre lo que se espera de cada uno y cada una, tensionando los saberes y mitos sobre las relaciones sexuales en la adolescencia y etapas posteriores de la vida, el período menstrual, las infecciones de transmisión sexual y los métodos anticonceptivos y comprender que la apropiación de estos conocimientos están ligados al amor, al goce y al placer.

Otro activismo, nada emergente ya que tiene muchos años, es el que lucha por la sanción de una ley de interrupción voluntaria del embarazo. Busca que se reconozca el derecho de decidir sobre el propio cuerpo a la hora de definir gestar o no. En esta lucha se visibiliza claramente cómo se ha construido desde la salud y las leyes una tutela de los cuerpos. En este sentido, en este espacio se propone brindar todos los conocimientos científicos para generar debates que tensionen las distintas miradas al respecto, en pos de ampliar derechos.

Objetivos:

- Deconstruir la conceptualización de cuerpo, hacia una definición de cuerpos sexuadxs-políticxs-diversxs-históricxs.
- Proponer el cuidado del cuerpo y la salud en tensión con la construcción de la subjetividad "cuerpo" y "salud".
- Desarrollar una educación sexual integral como espacio de conocimiento y problematización de esas lógicas que generan y disciplinan cuerpos.
- Propiciar el autoconocimiento y autocuidado del cuerpo y la salud.
- Identificar las prácticas de cuidado, de registro de los cuidados hacia la propia integridad y la de las otras y los otros.

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



- Proponer nuevas construcciones y nuevos problemas a partir de estos procesos de desnaturalización de lo dado.

2. RESPETAR LA DIVERSIDAD

Yo, reivindico mi derecho a ser un monstruo
ni varón ni mujer
ni XXI ni H2o
yo monstruo de mi deseo
carne de cada una de mis pinceladas
lienzo azul de mi cuerpo
pintora de mi andar
no quiero más títulos que cargar
no quiero más cargos ni casilleros adonde encajar
ni el nombre justo que me reserve ninguna Ciencia
Susy Shock

Este eje asume que las personas que habitamos las escuelas somos diferentes según nuestras provisorias y siempre en construcción múltiples identidades: políticas, ideológicas, religiosas, rango etéreo, orientación sexual, identidad de género, entre otras y nos invita a problematizar las desigualdades en términos de jerarquización de esas diferencias. Si bien en este eje se contemplan las diversidades existentes, se hace foco en la diversidad sexual refiriendo específicamente a las orientaciones sexuales, diversidades corporales (intersexualidad) e identidades de géneros.

A continuación, vamos a leer a activistas travestis que están produciendo teorías otras sobre la diversidad y que por sí solas problematizan la idea de normalidad, identidad, otredad, entre otras. Producen quiebres de sentido tanto en el discurso que producen como en los modos de producción, no se han privado de cantar, escribir poesía, editar libros, estar en los juzgados, en los medios de comunicación, en la calle y siempre juntas.

A partir de la producción de la Teoría Trans Latinoamericana, se abre e inaugura una nueva mirada, que no es que no existiera, pero hoy tiene producción y voz propia. Por todo esto la diversidad debe ser abordado desde estas miradas, desde estas teóricas que, empapadas de la experiencia y formación colectiva, están situando la discusión sobre diversidad en un ámbito más rico para el análisis que solo la catalogación y clasificación de las diversidades.

Aquí no se piensa sólo la identidad de género, y es a partir de esa construcción y desnaturalización, que se pueden pensar otros problemas y producir otros sentidos y subjetividades otras,

La humanidad está hasta hoy entendida como la realidad sistémica heterocentrada hombre-mujer, de cuyo entender binario venimos teniendo resultados tales como que, desde que enunciaron la ley primera "No matarás", la muerte ha venido siendo el negocio más productivo del sistema en lo macro: civilizaciones heterosexuales contra civilizaciones heterosexuales. y en lo micro, familias y hogares heterosexuales violentando, expulsando y hasta matando por acción y omisión a sus infancias. Entonces, desde la Teoría Trans Latinoamericana afirmamos que "No queremos ser más esta humanidad" (Susy Shock), y al decirlo intentamos salirnos del par simétrico: "No soy hombre, no soy mujer, hoy voy siendo travesti". Este gerundio explica mi sólo por hoy pero no lo cierra. Iré viendo si desde mi compromiso y amor responsable me salgo de esa fotografía otra, ajena y opresiva, para desde mi lugar y tiempo hacer una crítica con todos aquellos registros que poseo, desde los que puedo

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



confrontar cualquier teoría para situacionalmente ratificar o rectificar cualquier constructo teórico, todo saber. (Wayar, 2018).

Respuesta de Lara Bertolini al ser entrevistada sobre el fallo que permitió que su documento la identifique como "feminidad travesti",

Sin dudas. Durante el invierno de 2018, se dictamina la sentencia favorable por el travesticidio de Diana como crimen de odio agravado por su identidad de género, en donde en todo el fallo se traduce que la identidad de Diana era Travesti. Cuando sale el fallo y se entiende que el crimen de Diana fue un travesticidio, entendí que tenía una herramienta legal muy poderosa para reclamar al Estado, si se le reconoció a Diana su identidad ya lamentablemente asesinada ¿por qué no reconocer mi identidad como feminidad travesti en vida? ⁶⁸

Querida Señorita Dolores,

Por fin después de tantísimo tiempo, tengo la posibilidad de escribirte y es maravillosa la oportunidad, ya que es un nuevo libro la excusa para hacerlo. Pero no un libro cualquiera, sino un libro pensado desde las crianzas, palabra que adopté como propia ni bien la conocí en Brasil hace unos años, porque al pensarla como una acción también nos incluye. Ahí, en esa palabra tan bella, los niños y las niñas son también devenir, son proceso, son un camino de abrazo cuidadoso, junto al juego y al pan y sobre todo junto a otrxs... ¿Y porque te lo cuento a vos? Porque fuiste mi primera maestra de la primaria, en 1° y 2° grado de la Escuela 28 de Villa León, Ituzaingó, en la década del 70. Y yo que necesito tanto hablar del privilegio de tener la mamá y el papá que tuve, que no solo nunca dejaron de abrazarse en todas las decisiones y caminos que fui eligiendo, sino que amaron esas decisiones y esos caminos, yo que lxs nombró cada vez que me pongo a discutirle a este mundo sus paternidades y maternidades mezquinas y esas familias que tiran pibes y pibas a la calle, a la guerra, al abandono, a la violencia, a la indiferencia, etcetera, etcetera... que tantxs, de lxs nuestrxs pueden dar cuenta, porque han sido muchxs de esxs niños y niñas desabrazados por correrse del molde, del mandato... yo también necesito nombrarte, querida Señó, porque vos, que eras abuela y pecosa y toda colorada y bien bajita y usabas anteojos como los que a mí me tocó usar en esos mismos años, también nos marcaste de una manera definitiva, como cuando llamaste a nuestrxs padres y madres a una reunión y les dijiste que no nos ibas a enseñar solo lo que la currícula te exigía hacer, porque si lo hacías, nos íbamos "a secar", así dijiste. Y entonces nos propusiste que tuviéramos "otro cuaderno" en el que aprender otras cosas. Con tal firmeza, esxs niñitos y niñitas que éramos lo escondíamos con tal rapidez y disimulo, y poníamos en su lugar el "cuaderno oficial" cada vez que alguien ajeno al nido de nuestra aula aparecía, porque nadie debía saberlo, nadie debía encontrarlo y entonces nos enseñaste a defendernos también de ese posible censor a nuestra aventura.

Muchos años después, le pregunté a ex compañerxs que era lo que hacíamos en ese "otro cuaderno" y nadie se acordaba con precisión. Solo sé que, gracias a vos, sé, y sabemos muchxs, que existe siempre otro cuaderno en donde escribir...

Por eso te quiero agradecer, "yo, primer hijo de la madre que después fui..." te lo agradezco porque también te tuve para poder desplegar las alas...
Donde quiera que estés, siempre va mi abrazo.

Susy Shock.

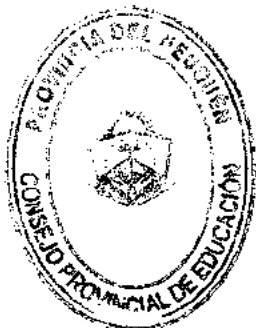
68 Entrevista a Lara Bertolini recuperada de: www.pagina12.com.ar/179078-soy-lo-que-soy

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Desarrollo y Mesa de Enlaces
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

OBJETIVOS

- Propiciar que voces otras nombren y se nombren, que formatos otros de textos irrumpen en estos espacios que son, de por sí, modos de pensar la diversidad, encarnarla, corporizarla y apalabrar, no como acto de dádiva, sino como acto político pedagógico.
- Construir prácticas de respeto y valoración por lo diferente y propiciar el análisis y la problematización de las desigualdades como procesos sociohistóricos de jerarquización de las diversidades.
- Conocer los movimientos y activismos que con sus luchas consiguen la ampliación de derechos en términos jurídicos anti-discriminatorios.
- Ampliar la diversidad, sin quedar circumscripita la diversidad al género, las identidades, sexualidades, etc., sino abrirla a más sentidos y subjetividades, corporalidades y territorios.



3. VALORAR LA AFECTIVIDAD

Si seguimos con la línea de romper con la noción de ese cuerpo separado de la mente inaugurado por Descartes y su "cogito, ergo sum" (pienso, luego existo) y el pensamiento moderno y colonial, podemos decir que los afectos, las emociones y la sensibilidad se manifiestan corporalmente. Y que los discursos y mandatos sociales influyen en las elecciones que hacemos y en las maneras de vincularnos con otras personas. En este sentido, este eje nos invita a desarrollar la solidaridad, la escucha, la toma de decisiones y el respeto, nociones sobre lo público y lo privado, a poner en palabras lo que nos pasa por el cuerpo, pero también a registrar y respetar las necesidades y deseos de las/los otros, de manera de no vulnerar los derechos de otras personas -abuso, violencia de género y sexual-. Asimismo, el poner en diálogo los conflictos o tensiones presentes en las relaciones interpersonales no implica anularlos, sino que habilita el poder abordarlos, ya sea para llegar a acuerdos o para explicitar desacuerdos, desde el diálogo y sin la utilización de las violencias, y en caso que se produjeran que no haya silencio pedagógico.

Si hacemos la historización de lo emocional, podemos traer a cuento la implantación del modelo patriarcal donde lo emocional está ligado a lo femenino y lo racional a lo masculino. El mundo privado y el público en esa misma distinción binaria. Pero ésta connotación femenina de lo sensible va de la mano de la idea de aquello que debe ser controlado, tanto el mundo afectivo como a sus portadoras, los cuerpos femeninos. Como bien lo plantea "Calibán y la bruja" (Federici, 2004), el desarrollo capitalista se da sobre la apropiación del cuerpo femenino y la reproducción como forma de dominación y por lo tanto objeto de control.

Ese control no fue sólo sobre la fuerza de trabajo, hubo una construcción cultural que posibilitó el desarrollo de todo lo que hoy conocemos como ciencia, la racionalidad, siempre en masculino.

Ese saber, en tanto construcción histórica eurocéntrica, proviene de ese desarrollo. El saber del cuerpo, las emociones, los afectos, no son tomados como saberes legítimos. Son fluctuantes, inseguros, no observables objetivamente, como pretende el desarrollo científico positivista.

Lo que se aprehende mediante el cuerpo no es un saber legítimo, según las normas de la ciencia moderna positivista y mucha de la aún vigente,

Las emociones son intencionales en el sentido de que tratan "acerca de algo": involucran una dirección u orientación hacia un objeto (Pankum) (...) involucran una postura ante el mundo, o una manera de aprehenderlo (Ahmed, 2004, p. 28).

Para Ahmed las emociones son modos de aprehender el mundo, también son construidas a partir de la realidad, son relacionales y circulan. Las emociones son parte del conocimiento, el cuerpo conoce completamente.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



Considerar que las emociones son mediadas y no inmediatas nos recuerda que el conocimiento no puede separarse del mundo corporal de los sentimientos y las sensaciones; el conocimiento está ligado a lo que nos hace sudar, estremecernos, temblar, todos estos sentimientos que se sienten, de manera crucial, en la superficie del cuerpo, la superficie de la piel con la que tocamos y nos toca el mundo (Ahmed, 2004, p. 260).

Si comprendemos un "cuerpo mente" que rompa la división cartesiana, si visualizamos la construcción político ideológica colonial y patriarcal sobre la cual la emoción debe ser controlada y ella enmarcada en la feminidad, podemos preguntarnos cuánto de ello es parte de la educación, de la escuela.

¿Cuánto de ese pensamiento aparece cuando las emociones y los afectos forman parte de las escuelas?

¿Cuánto de lo sensible no es tenido en cuenta?

Cuando algo no funciona en el aula, cuando no podemos dar una clase, cuando nos equivocamos, cuando hay un evento extra escolar que moviliza la escuela. ¿Qué cambiaría si eso también fuera insumo para conocer?

OBJETIVOS

- Generar las condiciones para la expresión de los distintos puntos de vista respetando las diferencias.
- Reflexionar en torno al conflicto como parte de la complejidad del aula, de las relaciones que en ella se establecen. El choque de visiones del mundo, de las experiencias e identidades.
- Conocer y expresar, ser cuerpos completos en el aula, ser afectados, tomando los afectos como parte de los saberes que juegan en el espacio escolar. Problematicarlos, historizarlos, usarlos como insumos, puntos de partida, no negarlos, que no haya silencio pedagógico.

4. EJERCICIO DE DERECHOS

En el marco del diseño curricular podemos tomar la perspectiva de derechos humanos (Resolución N° 1463/2018) que nos invita a poder pensar las injusticias y sus desigualdades y también ser capaces de imaginar nuevos derechos, a sumar y reelaborar los ya existentes. Teniendo en cuenta que los derechos son conquistas de los pueblos.

Dentro del desarrollo curricular en ESI, se propone pensar ciudadanías plurinacionales y pluriculturales que ejerzan esos derechos y comprendan el marco socio histórico en el que éstos se producen, no como "lo dado" sino como parte de un proceso más amplio que requiere compromiso en su defensa y producción.

Dentro del paradigma de los derechos humanos, podemos mencionar la Convención de los Derechos del Niño de 1989, que produjo un quiebre en la forma de concebir las infancias y adolescencias, ya que hasta el momento el paradigma reinante había sido el tutelar por el cual las niñas y los niños eran propiedad de las personas adultas, y con dicha convención se establece un sistema de protección integral por el cual pasan a ser sujetos de derecho, pudiendo tomar algunas decisiones respecto a su vida (autonomía progresiva) y participar activamente de los procesos que les afectan directamente. Asimismo, se considera al Estado y las personas adultas dentro de la escuela como garantes de sus derechos. En nuestro país esta convención se tradujo en las Leyes provincial 2.302 y nacional 26.061, donde se plantea el interés superior de niños, niñas y adolescentes, principio por el cual frente a una tensión entre derechos, el que prevalece es el del niño, niña o adolescente por sobre el de la persona adulta; por ejemplo, cuando alguna persona adulta de la familia concurre a la escuela a plantear que no quiere que a su hija o hijo se le enseñe ESI, el derecho que prima es el del niño, niña o adolescente a recibir ESI.

COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



Dicho Programa nace para materializar dentro de las escuelas lo que plantean distintas leyes nacionales de ampliación de derechos sociales: de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (25.673), de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño (23.849), de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (23.179), y de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (26.061). Con la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 340 se incorporaron las leyes que se sancionaron luego de la 26.150: Ley de Educación Nacional (26.206), Ley de Matrimonio Igualitario (26.618), Ley de Identidad de Género (26.743), Ley Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género (27.234), Plan de Producción del Embarazo no Intencional en la Adolescencia (ENIA). En este contexto, la ESI plantea que las educandas y los educandos tienen el derecho a recibir información científicamente validada, a vivir sin violencia y sin discriminación por identidad de género ni orientación sexual, a decir "no" frente a situaciones que puedan ponerles en situaciones de vulnerabilidad.

En el proceso que llevó a la sanción de la ley de identidad de género (Ley Nacional N°26.743) sancionada en el año 2012 hubo una participación del movimiento LGBTI+, sobre todo la comunidad trans y travesti. Si bien la ley reconoce el derecho a nombrar y ser nombrado/nombrada con la identidad autopercebida y el trato digno, logros abismales a lo que se contaba hasta ese momento, la ley reconoce identidades binarias y el colectivo trans y travesti está hoy luchando por poder registrar esa identidad. Poder ser "nombrades" y "registrades"⁶⁹ con identidades no binarias.⁷⁰ En las escuelas de la Provincia del Neuquén se cuenta con la Resolución N° 1.320 del Consejo Provincial de Educación sancionada en el año 2018, que aprueba el protocolo para el registro del cambio de las personas que están atravesando o atravesaron algún cambio de identidad.

Los avatares de las leyes no son el correlato de la vivencia de las personas y por esto es necesario educar en derechos humanos para que el horizonte de derechos se vaya ampliando en función de los cambios socioculturales y en tanto herramienta para combatir desigualdades estructurales.

OBJETIVOS

- Promover las condiciones institucionales para el conocimiento y ejercicio de los derechos humanos y las leyes en las cuales se sustentan, particularmente las referidas a la sexualidad.
- Generar espacios de conocimiento y reconocimientos como sujetos de derechos.
- Conocer los procesos de producción de derechos.
- Propiciar la reflexión sobre los procesos de luchas y resistencias sociales, culturales, territoriales y situarse en ellos.

5. RECONOCER LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

En las instituciones escolares se educa por y para: "por" la necesidad de reconocimiento de todas las subjetividades que transitan las escuelas en todas sus modalidades; y "para" estimular e interpelar sujetos que vez se interpelen a sí mismos y adquieran herramientas que le permitan desnaturalizar realidades que se presentan como dadas, comprenderse a sí

69 Poder nombrar con la letra "e" es parte de la batalla, el lenguaje inclusivo busca poder visibilizar identidades otras, no binarias. Este es otro ejemplo de la lucha por conquistar derechos. En la medida que el lenguaje inclusivo sea reconocido se podrán nombrar esas identidades hoy invisibilizadas.

70 Hombre trans, feminidad travesti, o ninguna marca como se logró en Mendoza en el año 2018 y el fallo a favor de Lara Bertolini como feminidad travesti. Todavía son búsquedas de precedentes judiciales, parte de las alternativas de lucha en la conquista de derechos.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Enlace
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

mismos y problematizar en la convicción de que podemos transformar y transformarnos. (Resolución N° 1463/2018, p. 79).

La perspectiva de género es el enfoque que mejor ha expresado la necesidad de una educación sexual con la categoría de integral, ya que aporta una mirada amplia de la sexualidad como construcción de las subjetividades.

Los enfoques que históricamente han abordado la educación sexual han sido parciales, por caso, la educación sexual vinculada con la anatomía, los cambios de cuerpo y la prevención de enfermedades de transmisión sexual o la anticoncepción; este enfoque biologicista y médico se impuso durante mucho tiempo en las escuelas, ya sea en las clases de biología o educación para la salud o con consultorías de profesionales de la salud avalado y solicitado por las mismas docentes y los mismos docentes.

Desde esta perspectiva, la de género, podemos recorrer todo lo ya escrito que se enmarca en ella.

La perspectiva nos plantea un sistema cultural y político como es el Patriarcado que organiza las desigualdades. La forma de pensar las desigualdades dentro de un sistema patriarcal ordena la mirada y visibiliza lo que se ha construido como hegemonía sobre la vida más cotidiana, la política, las leyes, la economía, los cuerpos, las identidades y claro, la educación. Nos permite cuestionar lo que nos aparece como dado, cerrado e inamovible,

podemos avanzar en la comprensión de la perspectiva de género, en tanto ésta implica reconocer la diferencia sexual; comprender que en las relaciones de género interviene el poder (...) y que ellas son construcciones sociales e históricas que impactan en la subjetividad de las personas y actúan en todas las instituciones y organizaciones de la sociedad. (Merchán y Fink, 2016, p. 26).

De esta manera, podemos problematizar el valor diferencial que se da a las personas por el género con el que se identifican: hay un valor social mayor para lo masculino en detrimento de lo femenino y otras identidades. En las escuelas se nos enseña a ser varones o mujeres desde expectativas estereotipadas para uno y otro género -donde irrumpen otras identidades que no se identifican con el binarismo ofrecido-, por lo que debemos mirar las propias prácticas docentes y las relaciones que establecemos con colegas y estudiantes desde esta perspectiva para apuntar a disminuir y desaparecer las desigualdades establecidas históricamente: ¿cómo nos relacionamos con nuestra y nuestros colegas varones, mujeres y de otras identidades sexogenéricas? ¿esperamos los mismos aprendizajes por parte de estudiantes mujeres, varones y con otras identidades? ¿habilitamos la palabra de igual manera a estudiantes independiente del género con que se identifiquen? ¿cómo es la utilización de los espacios escolares (patios, pasillos, bibliotecas), por parte de los distintos géneros?

Asimismo, ese valor diferencial asignado a las personas por el género al que pertenecemos, se desarrolla en un marco de violencia hacia las mujeres y otras identidades sexogenéricas, que se reproduce a partir de los roles esperados para cada género y en algunos casos se traduce en otros tipos de violencia, ya sea en el marco de una relación de pareja -violencias de género- como en expresiones de odio -ataques, hostigamientos, abusos, femicidios, travesticidios, violaciones correctivas, entre otras. En este sentido, la escuela debe ser el ámbito donde estas desigualdades puedan ser revisadas, problematizadas, desandadas.

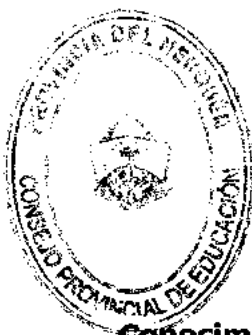
OBJETIVOS

Visibilizar y analizar críticamente esta estructura de saber-poder, nos permitirá:

- Desnaturalizar prácticas y saberes que se ponen en tensión a partir de estos abordajes de género.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



- Reconocer las asimetrías de poder entre las identidades de género como promotores de violencias.
- Conocer los movimientos y activismos que luchan para erradicar todas las violencias contra las feminidades en general y las mujeres en particular, logrando que el Estado instituya normas jurídicas al respecto.
- Propiciar formas de relaciones equitativas entre los géneros: nuevas masculinidades, nuevas feminidades, otras identidades sexogenéricas.

Conocimiento y saberes

- **El cuerpo y los cuerpos como construcciones históricas:** Abordar la corporalidad como territorio de disputas y de construcción de subjetividades, desde la lógica hegemónica. Conocer las resistencias a los modelos impuestos. Los cuerpos en los medios de difusión y las redes sociales, el grooming.
- **La diversidad como visión que rompe la hegemonía:** Desde la producción intelectual, artístico-poética y performativa, legislativa, periodística, entre otras, conocer trayectorias de vida que discuten la "normalidad" y la idea de humanidad como construcciones de sentido y subjetividad cerradas.
- **La dimensión "cuerpo-mente" como productora de sentidos:** Reconocimiento de saberes propios de sumar la afectividad como insumo de los saberes puestos en juego en la escuela. El conflicto, su abordaje y reconocimiento. El placer y el goce como parte constitutiva de la sexualidad. El consentimiento. La distribución del deseo.
- **Los procesos de producción de derechos como desarrollos sociales significativos:** Estos procesos dan cuenta de las luchas y resistencias al orden hegemónico. Reconocer en trayectorias colectivas e individuales la construcción de ciudadanía crítica en torno a las sexualidades. Leyes nacionales y provinciales de ampliación de derechos.
- **El enfoque de género como perspectiva desnaturalizadora:** conocer los mecanismos que la cultura patriarcal ha puesto en juego para construir la estructura social que la sostiene. Reconocer en la vida cotidiana, institucional, política, etc., estas prácticas problematizándolas.
- **Las violencias:** sus espacios, redes de circulación y legitimación. Las estrategias de organización, de resistencia y resguardo colectivas. Violencias de género.
- **La palabra como productora de sentido:** la palabra como constructo cargado de significaciones sociales que entran las lógicas del saber/poder y las luchas por nombrar la experiencia. Las formas de nombrar al otro u otra. El lenguaje inclusivo. La "normalidad" objetivizada en el lenguaje.
- **La producción de mensajes propios con perspectiva de género:** La construcción colectiva de conocimientos a partir de espacios de comunicación. La palabra, la reflexión/acción atravesada por diferentes lenguajes capaces de generar escenarios políticos estratégicos para la intervención y desnaturalización de los sentidos hegemónicos sobre la construcción de un otro u otra y un nosotros/as/es inclusivo.
- **El concepto de salud y la salud como derecho:** la salud sexual y reproductiva desde el marco normativo, las distintas prácticas ancestrales y actuales del cuidado del cuerpo y la salud. El propio cuerpo como fuente de sabiduría y guía por lo que es un cuidado para cada uno o cada una en su individualidad y estos cuerpos y el cuidado en lo colectivo.
- **Las relaciones sexuales en la adolescencia y etapas posteriores:** la genitalidad, ciclos menstruales, métodos anticonceptivos y abortos,

COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



prevención de ITS y de embarazos no intencionales, deseo y placer, toma de decisiones, consentimiento y respeto, diálogo, cuidados y géneros. Embarazo, adopción y fertilización asistida, maternidad y paternidad como proyectos de vida, formas de vida distintas a la maternidad y paternidad, distintas configuraciones familiares, distintas formas de vivir la adultez y la vejez, la muerte como parte de la vida.

CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

A partir de lo propuesto, la ESI en la escuela se propone como un espacio que permita abordar desde distintas metodologías la problematización de la sexualidad como construcción subjetiva.

El espacio curricular propone dinámicas que puedan dar cuenta del abordaje propuesto:

- Trabajo con etnografías de experiencias colectivas e individuales en tanto construcción y problematización de identidades. El trabajo sobre etnografías permitirá, desde el testimonio y su potencia pedagógica, conocer y relatos de vivencias cercanas y cotidianas, pero puesta bajo el análisis crítico, desnudar las estructuras patriarcales más arraigadas.
- Producción de relatos propios ya sea desde la historia oral, lenguajes artísticos o performativos, experiencias de trabajo comunitario y educación popular.
- Espacios de coordinación con las disciplinas de las otras áreas.
- Abordaje de problemáticas institucionales.

Estas dinámicas se materializan en un espacio taller que permita un desarrollo propio como la coordinación con el resto de la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahmed S, (2004). *La política cultural de las emociones*. México: UNAM.
- Anzaldúa, G. (2016) *Borderlands. La Frontera. La nueva Mestiza*. Trad. Carmen Valle. Madrid, España: Capitán Swing.
- Contreras, L. y Cuello, N. (comp.) (2016). *Cuerpos sin patrones. Resistencias desde las geografías desmesuradas de la carne*. Buenos Aires, Argentina: Madreselva.
- Federici, S. (2004). *Caliban y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*, Madrid, España: Traficantes de sueños, Recuperado en <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Caliban%20y%20la%20bruja-TdS.pdf>
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Foucault, M. y Serrano, A. (2007). *Herculine Barbin llamada Alexina B.* Madrid, España: Talasa.
- Grosfoguel, R. (2013). *Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/eoistemicidios del largo siglo XVI*. Recuperado en: <http://www.revistatabularasa.org/numero-19/02grosfoguel.pdf>
- Merchán, C. y Fink, N. (comp.) (2016). *Ni una menos desde los primeros años. Educación en géneros para infancias más libres*. Buenos Aires, Argentina: Las Juanas-Chirimbote.
- Preciado, P. (2002). *Manifiesto contrasexual*, Madrid, España: Opera Prima.
- Shock S. (2018). *Crianzas. Historias para crecer en toda la diversidad*. Buenos Aires, Argentina: Muchas Nueces.
- Quijano, A. (2002). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Recuperado en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf> Ley 26.150 de Educación Sexual Integral

COPIA
DEL


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

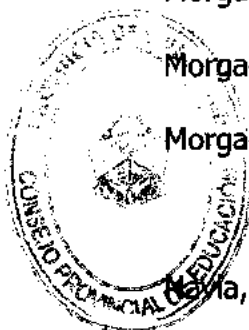
Wayar M, (2018). *Una teoría lo suficientemente buena*, Buenos Aires, Argentina: Muchas Nueces.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

- Allende, S.; Reybet, C. y Zurbriggen, R. (2009). *Documento Programa Provincial de Educación Sexual Integral*. Consejo Provincial de Educación. Neuquén.
- Ballaín Domingo, P. (2006). *Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación*. Junta de Andalucía. España: Consejería de Educación.
- Darrancos, D. (2009) Prólogo en Felitti, k.; Elizalde, S. y Quelrolo, G. *Género sexualidades en las tramas del saber: Revisiones y propuestas*. Buenos Aires: Ed. Libros del Zorzal.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*, Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Cabral, M. y Benzur, G. (2005). Cuando digo intersex. Un diálogo introductorio a la intersexualidad. En *Cadernos Pagu* (24), pp. 283-304.
- Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito. (s/f). *Derecho al aborto. Guía para docentes*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Comisión Internacional de Juristas (ICJ). (2007). Principios de Yogyakarta: Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género. Disponible en: <http://www.refworld.org/es/docid/48244e9f2.html>
- Connell, R. W. (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. En: *Revista Nómadas*, N° 14.
- Cuello, N. y Morgan Disalvo, L. (comp) (2018). *Críticas sexuales a la razón punitiva. Insumos para seguir imaginando una vida junxs*, Neuquén, Argentina: Ed. Precarias.
- Cuadernillo Educación Sexual Integral, contextos de privación de la libertad, CPE, 2019.
- Fernández A. M. y Siqueira Peres, W. (comp.) (2013). *La diferencia desquiciada. Género y Diversidades Sexuales*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Faur, E. (2007). Derecho de niños, niñas y adolescentes, desafío para docentes. La educación en sexualidad. En: *Revista el Monitor de la educación*, Año 5, N° 11.
- Lagarde, M. (2016). *Claves feministas para mis socias de la vida*. Buenos Aires, Argentina: Batalla de ideas.
- Lagarde, M. (2001). *Claves feministas para la autoestima de las mujeres*. España: Editorial Horas y Horas.
- Maffia, D. (comp.) (2003). *Sexualidades Migrantes. Género y transgénero*. Buenos Aires: Feminaria Editora.
- Maffia, D. (2006). *Lo que no tiene nombre*. Instituto interdisciplinario de estudio de género. Universidad de Buenos Aires.
- Marina, M. (2010). Serie Cuadernos de ESI. Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria I. Contenidos y propuestas para el aula. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Marina, M. (2011). *Revista Educación Sexual Integral: para charlar en familia*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Marina, M. (2012). Serie Cuadernos de ESI. Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria II. Contenidos y propuestas para el aula. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación de la Provincia del Neuquén. Equipo Provincial ESI. (2017). *Cuadernillo Desafíos, miradas y temores en el abordaje de la Educación Sexual Integral. Aportes a la Práctica Docente*. Neuquén.

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



- Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. Revista Novedades Educativas (184).
- Morgade, G. (2011). Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa. Buenos Aires: La Crujía.
- Morgade, G. (s/f). Niñas y niños en la escuela: cuerpos sexuados, derechos humanos y relaciones de género. Portal on-line "La inclusión, un espacio para pensar la inclusión y la igualdad educativa desde el Mercosur". Ministerio de Educación de la Nación.
- Navia, N. (2018). Educación Sexual Integral. Contextos de Privación de la Libertad. Ministerio de Educación del Neuquén – Equipo Provincial ESI. Neuquén.
- Shock, S. (2017). *Hojarascas*, Buenos Aires, Argentina: Muchas Nueces.
- Varela, N. (2012). *Íbamos a ser reinas: Mentiras y complicidades que sustentan la violencia contra las mujeres*. Buenos Aires: Ediciones B.
- Varela, J. (2018). *Tengo unas flores con tu nombre (guía práctica de sororidad)*, Buenos Aires: Maiten.
- Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*, Barcelona, España: Egales. Recuperado de: <http://www.caladona.org/grups/uploads/2014/02/monique-wittig-el-pensamiento-heter>

MARCO NORMATIVO NACIONAL

- Ley 23.179 (1985) Convención sobre la eliminación de toda forma de discriminación contra las mujeres.
- Ley 23.364 (1986) Prevención de trata de personas.
- Ley 23.592 (1988) Actos Discriminatorios.
- Ley 23.849 (1990) Convención de los Derechos de niños, niñas y adolescentes.
- Ley 24.417 (1994) Protección contra la Violencia Familiar.
- Ley 25.273 (2000) Creación de un sistema de inasistencias justificadas por razones de gravidez.
- Ley 25.673 (2002) Creación del programa nacional de salud sexual y procreación responsable.
- Ley 25.929 (2004) Parto Humanizado.
- Ley 26.061 (2005) Protección integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.
- Ley 26.150 (2006) Creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral.
- Ley 26.206 (2006) Ley de Educación Nacional.
- Ley 26.378 (2006) Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Ley 26.485 (2009) Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales.
- Ley 26.618 (2010) Matrimonio entre personas del mismo sexo. Modificación al código civil.
- Ley 26.743 (2012) Ley de identidad de género.
- Ley 26.842 (2012) Ley de trata de personas y asistencia a sus víctimas.
- Ley 26.862 (2013) Ley de Fertilización Asistida.
- Ley 27.234 (2015) Jornadas Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género.
- Ley 27.499 (2019) Ley Micaela de Capacitación Obligatoria en Género para todas las personas que integran los tres poderes del Estado.
- Resolución N° 1463/2018. Documento Curricular Jurisdiccional Nivel Medio. Ciclo básico y enlace pedagógico interciclo. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

SECRETARÍA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Decreto N° 1006/2012. Reconocimiento Igualitario para hijos e hijas. Consejo Federal de Educación.

Resolución N° 45/2008. Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Consejo Federal de Educación.

Resolución N° 155/2011. Aprobación de la modalidad Educación Especial. Consejo Federal de Educación.

Resolución N° 311/2016. Promoción de la Inclusión Escolar de estudiantes con discapacidad. Consejo Federal de Educación.

Resolución N° 322/2017. Aprobación de la Campaña Nacional: "Prevención del Embarazo no Intencional en la Adolescencia" en el marco del Programa de Educación Sexual Integral. Consejo Federal de Educación.

Resolución N° 340/2018. Aprobación e implementación de Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para Educación Sexual Integral para cada nivel educativo. Consejo Federal de Educación.

MARCO NORMATIVO PROVINCIAL

Acta de colaboración entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Salud y Desarrollo Social. (2017). Implementación de Consejerías Integrales de Salud y Educación.

Constitución Provincial. (2006). El artículo 45 incorpora la perspectiva de género e igualdad de oportunidades.

Ley 2066 (1994) Adhesión a la Ley Nacional 23.179 de la Convención para la Eliminación de Toda Forma de Discriminación Contra las Mujeres.

Ley 2222 (1997) Salud Sexual y Procreación responsable. Y modificatoria.

Ley 2302 (2003) Protección integral de la niñez y adolescencias.

Ley 2479 (2004) Alumnas embarazadas. Justificación de inasistencias.

Ley 2717 (2010) Creación de la Comisión Interinstitucional de Intervención Contra la Trata de Personas.

Ley 2785 (2011) Régimen de protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia familiar.

Ley 2786 (2011) Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres.

Ley 2901 (2014) Modifica la ley 2.635 del Programa de Prevención Escolar en el ámbito del Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

Ley 2945 (2014) Ley Orgánica de Educación.

Resolución N° 144/2007. Protocolo Sobre Maltrato Infantil. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

Resolución N° 611/2007. Ampliación del Anexo 1 de la Resolución N° 144/2007, que incorpora una planilla de indicadores de detección de situaciones de riesgo en la infancia. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

Resolución N° 1331/2015. Aprobación del Protocolo Interno de Intervención Educativa frente a la Violencia Familiar. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

Resolución N° 1256/2017. Adhesión a la Resolución CFE N° 311/2016 y a la Resolución MEyD 2.509/2017. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

Resolución N° 1058/2018. Día de las Infancias. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

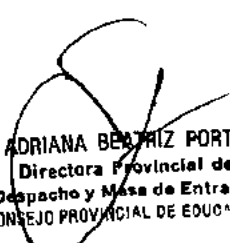
Es copia


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Resolución N° 1320/2018. Protocolo para el Registro del Cambio de Identidad. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



Prof. CRISTINA A. STORIONI
Ministro de Educación y
Presidente del
Consejo Provincial de Educación
Provincia del Neuquén

Prof. MARCELO S. JENSEN
Vocal Nivel Secundario,
Técnica y Superior
C.P.E. - Ministerio de Educación
Provincia del Neuquén

Prof. MARIA ALEJANDRA LI PRETI
Vocal Nivel Inicial y Primario
C.P.E. - Ministerio de Educación
Provincia del Neuquén

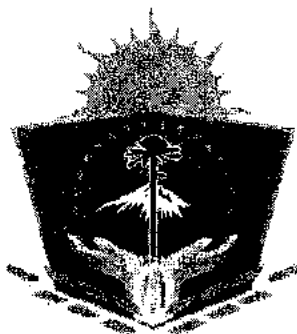
Prof. MARISABEL GRANDA
Vocal de Nivel Medio, Técnica
y Superior
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

Prof. GABRIELA MANSILLA
Vocal Rama Inicial y Primaria
Consejo Provincial de Educación

Prof. LEANDRO POLICANI
PRESIDENTE
COMITÉ ESCOLARES
Educación

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

ANEXO III



Provincia del Neuquén
Ministerio de Educación
Consejo Provincial de Educación



DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL
NIVEL SECUNDARIO

EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS

- CICLO ORIENTADO -

BACHILLER EN
CIENCIAS SOCIALES

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

Agosto 2019

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

AUTORIDADES PROVINCIALES

Gobernador
Cr. Omar GUTIERREZ

Vicegobernador
Cr. Rolando Ceferino FIGUEROA

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Ministra de Educación
Prof. Cristina Adriana STORIONI



CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

Presidente
Prof. Cristina Adriana STORIONI

Vicepresidente
Prof. Gabriel D'ORAZIO

Vocales
Prof. Marisabel GRANDA
Prof. Marcelo JENSEN
Prof. Alejandra LI PRETI
Prof. Gabriela MANSILLA
Prof. Leandro POLICANI

Directora Provincial de Educación Secundaria
Lic. Ruth Alejandra FLUTSCH

Director Provincial de Educación Técnica, Formación Profesional y CERET
Prof. Oscar Alcides FRASSONE

Jefe de Supervisores
Prof. Héctor Fabián MALDONADO

Equipo Técnico de la Dirección Provincial de Educación Secundaria y de la
Dirección Provincial de Educación Técnica, Formación Profesional y CERET

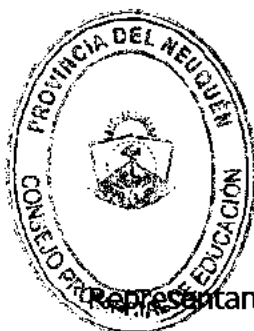
Prof. Gisela BRANCHINI
Lic. Hector Osvaldo COLOS
Prof. Marcos Manuel CORTEZ
Lic. Claudio Andrés GODOY
Prof. María Marcela GUEVARA
Prof. José Ceferino GRAMAJO
Dr. Nestor Fabián MARTÍNEZ
Psp. Ruth Marisol MIERS
Ing. Alejandro PRENNA
Prof. Rosa Camelia TARABAY

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

MESA CURRICULAR PROVINCIAL



Coordinación General
Universidad Nacional del Comahue
Facultad de Ciencias de la Educación
Dra. Silvia Noemí BARCO
Dra. Maria Josefa RASSETTO

Representantes Poder Ejecutivo
Lic. Ruth Alejandra FLUTSCH
Prof. Oscar Alcides FRASSONE

Representantes Asociación de Trabajadores de la Educación del Neuquén (ATEN)
Prof. Cecilia GONZALEZ
Prof. Jose Heriberto Jesús GIRINI
Prof. Marcelo LAFÓN

Supervisor
Prof. Gustavo RUIZ

Representantes Distritales
Docentes del Nivel Secundario

Gabriela María Del Rosario ALCAZAR
Laura Gabriela ANCHELERGUEZ
Ana Mariela BEHOTAS
Héctor Alberto CABEZAS
Roberto DAVIES
Fabián DAVILA
Ronaldo Elvio ESTEVEZ
Natalia M. GAMBAZZA PEROTTI
Andrea Janet GARRO
Liliana GONZÁLEZ
Verónica Sonia GRASSANO
Ramon Sebastian GUZMAN
Walter MARIN BARROS
Laura Jimena OCAMPOS
Laura Gabriela PAREJA
Miguel Alejandro ROMAN
Raquel Blanca SANCHEZ
Paula VARGA
Natalia VIVANCO

EQUIPO DE REFERENTES

ÁREAS DE CONOCIMIENTO

Lenguajes y Producción Cultural
Prof. Judith Elena DEL PINO
Prof. Soledad Paulina ESPINOSA
Prof. Eliana Soledad GRAZIANO
Prof. Irina MARTÍ CUARTAS

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Prof. Claudio OLIVIERI
Prof. Damián TOGNOLA
Prof. Sandra Carol YORDANOFF

Ciencias Sociales, Políticas y Económicas

Lic. Sandra ARRATIA
Prof. Laura FRANQUELLI
Lic. María Laura MARTÍNEZ
Prof. Valeria PANOZZO GARMARELLO
Prof. Máximo PONZONI



Ciencias Naturales

Mg. Bibiana AYUSO
Prof. Paola BRITO
Prof. Andrés Alejandro FIGUEROA
Prof. Marcela HÁJEK
Esp. Myriam Cristina ORTIZ

Matemática e Informática

Prof. Daniela Soledad CACERES
Prof. Marcos Manuel CORTEZ
An. Durval José VALLEJO

Tecnología

Prof. Enrique Omar BURGOS PALACIOS
Prof. Marcelo Moisés DÁVILA

Educación Física Integral

Prof. Felipe José DE LA VEGA
Prof. Julia DE LUCÍA

Educación Sexual Integral

Mg. Bibiana AYUSO
Prof. Judith CELESTE
Prof. Judith Elena DEL PINO
Prof. María Celeste FERNÁNDEZ
Esp. Gabriela Laura TAGLIAVINI

Comunicación y Medios

Prof. Eliana Soledad GRAZIANO

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

ORIENTACIONES EDUCACIÓN PERMANENTE DE JOVENES Y ADULTOS

Bachiller en Ciencias Sociales
Lic. Sandra ARRATIA
Prof. Laura FRANQUELLI
Lic. María Laura MARTÍNEZ
Prof. Valeria PANOZZO GALMARELLO
Prof. Máximo PONZONI

Bachiller en Comunicación
Prof. Eliana Soledad GRAZIANO

Bachiller en Economía y Administración
Lic. María Laura MARTÍNEZ

Bachiller en Turismo
Lic. Mara JALIL

Responsable del Proyecto
Dirección Provincial de Educación Secundaria

Edición y Diagramación
Prof. Marcos Manuel Cortez

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



Prof. CRISTINA A. STORIONI
Ministra de Educación y
Presidente del
Consejo Provincial de Educación
Provincia del Neuquén

Prof. MARCELO S. JENSEN
Vocal Nivel Secundario,
Técnica y Superior
C.P.E. - Ministerio de Educación
Provincia del Neuquén

Prof. MARIA ALEJANDRA LI PRETI
Vocal Nivel Inicial y Primario
C.P.E. - Ministerio de Educación
Provincia del Neuquén

Prof. MARISABEL GRANDA
Vocal de Nivel Medio, Técnica
y Superior
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

Prof. GABRIELA MANSILLA
Vocal Rama Inicial y Primaria
Consejo Provincial de Educación

Prof. LEANDRO POLICIANI
Vocal por los Consejos Escolares
Consejo Provincial de Educación

MODALIDAD DE EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS

FUNDAMENTACIÓN



Los aportes del pensamiento pedagógico latinoamericano como la Educación Popular, las formas organizacionales de la educación de adultos en la década del 60 en nuestro país, así como la creación de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) y las políticas similares desarrolladas en las diferentes jurisdicciones, son los antecedentes para la construcción de la identidad de esta modalidad.

"La educación popular debe ser concebida como un paradigma orientador de las acciones educativas en relación a una política para la educación a lo largo de toda la vida. Este paradigma tiene como rasgos centrales una perspectiva epistemológica, teórica y metodológica que debe vertebrar acciones tanto a nivel institucional como del espacio de enseñanza y aprendizaje. Esta perspectiva se dirige a la puesta en acto de una educación emancipadora, desde una profunda intencionalidad política, que parte de una visión de nuestra sociedad injusta y discriminatoria y que determina su opción de trabajo junto a los grupos o clases sociales excluidos de la esfera de las decisiones sociales, con el objetivo de intervenir en su organización y capacidad de participación social; la perspectiva epistemológica apuesta a la construcción de un conocimiento colectivo emancipador en relación a modos de pensar y significar la realidad; sus aspectos metodológicos refieren a una acción pedagógica y didáctica consistente que aseguren la producción colectiva y el crecimiento del grupo hacia su autonomía de decisiones"¹

Debemos considerar la condición de modalidad que le otorga la Ley de Educación Nacional a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, en tanto queda incluida dentro de "aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos" (Art. N° 17).

La Resolución N° 1463/2018, aprobada por el Consejo Provincial de Educación, establece en el Marco Socio Político Pedagógico que los actuales planes de estudios de 3 y 4 años pertenecen a Educación Secundaria² y son parte, de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, ocupando un lugar de singular importancia dada la perspectiva inclusiva y en clave de sujetos de derechos en que se posiciona su estudiantado. La pertenencia a la Educación Secundaria de esta modalidad guarda así absoluta coherencia con los enunciados y definiciones de este Diseño Curricular.

La perspectiva de Educación Permanente reconoce a la educación como una necesidad y un derecho de los grupos sociales y de los individuos a lo largo de toda la vida. La

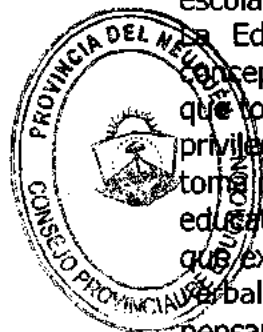
1 María Teresa Sirvent, Amanda Toubes, Sandra Llosa y Paula Topas. NUEVAS LEYES, VIEJOS PROBLEMAS EN EDJA. Aportes para el debate sobre la ley de educación desde una perspectiva de Educación Permanente y Popular. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) – Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires.

2 Resolución N° 1463/2018, (p. 27). Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

33 COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

educación permanente supone una política de Estado global y no meros agregados parciales. Se torna indispensable superar la concepción restringida de la educación limitada a la escuela como único agente educador y al cumplimiento de los niveles de escolaridad como única preocupación prioritaria.



La Educación Permanente y la Educación Popular son enfoques propios de la concepción educativa que expresa la Ley de Educación Nacional en tanto se considera que toda acción pedagógica es, a su vez, política. La educación es así una herramienta privilegiada para la transformación de la sociedad, formadora de sentido crítico, de toma de conciencia de problemas sociales y ambientales. Se defiende una perspectiva educativa eminentemente problematizadora, fundamentalmente crítica y liberadora, que exige reflexión, análisis y transformación, con una actitud que no se detiene en el verbalismo o el mensaje formal, sino que exige acción. En este sentido se suscribe al pensamiento pedagógico de Paulo Freire.

La Educación de Jóvenes y Adultos forma parte de un proyecto educativo integral y debe garantizar el derecho a la educación de nuestro estudiantado. En los últimos tiempos se ha incrementado la matrícula de las escuelas de esta Modalidad, ya que por diversos motivos no han podido continuar su trayectoria socioeducativa en las instituciones en que la comenzaron. Esto ha incidido para que en las últimas décadas la modalidad sea considerada por el imaginario social sólo como remedial y compensatoria. El desafío es superar esta condición y afianzar la identidad enmarcada en la Educación Permanente.

Fines

- Otorgar entidad e identidad a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos como **espacio formativo que atiende y entiende sobre la diversidad y heterogeneidad del estudiantado y sus contextos** (Diversidad y heterogeneidad que no puede ser obviada ni vista como un obstáculo, sino por el contrario, como un elemento a valorar e incluir de acuerdo a la especificidad de cada área o campo de conocimiento, ya que será a partir de los saberes que culturalmente han internalizado los jóvenes y adultos que se podrá desplegar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, para que logren un conocimiento crítico de su entorno y de otros, temporal y espacialmente diferentes).
- Potenciar el desarrollo de procesos metacognitivos.
- Formar a las/los estudiantes con las aptitudes necesarias para continuar los estudios superiores y resignificar las relaciones en el mundo del trabajo.
- Aportar a un proceso de enseñanza-aprendizaje desde el paradigma de la complejidad.

Objetivos

- Garantizar una **formación integral, holística** que promueva conocimientos y saberes complejos que contribuyan a la inclusión ciudadana, la continuación de estudios superiores, la formación sobre el mundo del trabajo, habilidades para la construcción y reconstrucción de un proyecto de vida y la transformación hacia una sociedad con justicia social.
- Orientar la presencia de una formación relevante y significativa a través de saberes, conocimientos y metodologías que constituyan la red de soportes necesarios para avanzar en los órdenes de complejidad y especificidad de los contenidos propios del Ciclo Orientado.
- Atender las trayectorias educativas respetando la diversidad de modo situado y en contexto para garantizar el acceso, la permanencia, el reingreso y el egreso del estudiantado en la escuela secundaria y la inclusión educativa (Resolución N° 1463/2018)
- Sostener y reafirmar la perspectiva de Inclusión Educativa.

ES COPIA

RESOLUCIÓN Nº 1046
EXPEDIENTE Nº 5225-000839/10 Alc. 6/16



- Generar las herramientas que formen sentido crítico y conciencia socio ambiental en los/las estudiantes.
- Brindar mayores niveles de complejidad en los contenidos en la formación de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, dentro de una perspectiva emancipatoria.

Sujetos pedagógicos

Se pueden considerar como sujetos pedagógicos de esta Modalidad a:

- Jóvenes y adultos que no completaron sus estudios secundarios en las otras modalidades.
- Egresados de escuelas primarias de adultos.
- Jóvenes y adultos que por distintos motivos no ingresaron al secundario al momento de finalizar sus estudios primarios.

SITUACIÓN JURISDICCIONAL E INSTITUCIONAL DE LA MODALIDAD

Antecedentes

La Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos tiene su origen cuando se crea la DINEA, Dirección Nacional de Educación de Adultos por Decreto Nº 2704/1968, dependiente del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Dicha Dirección -DINEA- absorbió las escuelas de adultos dependiendo de la antigua Inspección Técnica General de las Escuelas para Adultos y Militares del Consejo Nacional de Educación. La nueva unidad gubernamental, que tuvo a su cargo las acciones educativas nacionales destinadas a la modalidad hasta 1992, organizó la educación de adultos en todo el país, elaboró lineamientos políticos, técnicos y pedagógicos comunes, y sentó las bases para la construcción de cierta especificidad. Si bien nació ligada a la alfabetización, fue incorporando aspectos de capacitación laboral, instrucción complementaria, educación secundaria e incluso terciaria.

Con la aprobación del Plan Multinacional de Educación del Adulto en 1970, se creaban desde la DINEA -y en convenio con empresas, instituciones gubernamentales y organizaciones sindicales- las primeras escuelas secundarias de adultos: los CENS (Centros Educativos de Nivel Secundario) con la finalidad de vincular la educación a las problemáticas sociales y a los espacios de la vida cotidiana de los adultos trabajadores, contando con un currículum específico.

Hasta ese momento la educación secundaria de adultos no estaba estructurada como tal; la población interesada asistía a las escuelas secundarias comunes o técnicas cuyos estudios estaban organizados en cinco o seis años de duración y funcionaban en turno vespertino o nocturno.

La estructura y el currículum del Plan de Estudio fueron aprobados por la Resolución Ministerial Nº 1.316 del 27 de julio de 1970, la cual autoriza a la DINEA a su aplicación con carácter de micro experiencia. Esta fue la primera política educativa de Nivel Secundario desde el Estado destinada a la población estudiantil adulta. Según un documento del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación de 1970 se afirmaba que:

La educación del adulto se aparta de la mera alfabetización para convertirse en un proceso integral que indaga en las tendencias del desarrollo socio-económico y se ve obligada a planificar en diversos niveles y alternativas. Se trata de proporcionar los estudios secundarios a obreros y empleados en su lugar de trabajo. Se evita así la pérdida de tiempo que significa el regreso al hogar y la salida a la escuela. Se desarrolla en tres años, con planes y currícula adaptados a la mentalidad adulta. Proporciona una capacitación profesional que permite al egresado, junto con la graduación de Bachiller y la posibilidad de acceso a la Universidad, una promoción en su trabajo (Canevari, 2010, p. 5).

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



El restablecimiento de la democracia en 1973 representó un nuevo impulso a la educación de adultos la que debía contribuir a crear las condiciones para "el cambio político, económico, social y cultural de la Argentina" y la DINEA debía ser la impulsora de un nuevo sistema educativo para esta población. Ello suponía una acción educativa que apuntara a formar, capacitar, formar conciencia, romper incomunicaciones y contribuir a la liberación de quienes se encontraban oprimidos (Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos, 2008: 13).

En cuanto a los CENS, se produjo una expansión de los servicios que se manifestó en la apertura de nuevos centros por la creciente matrícula, en la vinculación de los contenidos curriculares con la realidad socioeconómica del país y en la revitalización del trabajo conjunto con las organizaciones sindicales y otras organizaciones populares (Filmus, 1992).

En el año 1974 el Consejo Provincial de Educación de nuestra provincia comenzó su política de expansión abriendo escuelas de nivel primario, media y terciaria. Así en distintas localidades, grupos de adultos trabajadores sintieron la necesidad de tener finalizados los estudios secundarios, y comenzaron a demandar para que estas comunidades tuvieran su Comercial Nocturno. Esta lucha da origen a la creación de los Centros Provinciales de Enseñanza Media N° 3 de Zapala, N° 6 de Cutral Có y N° 13 de San Martín de los Andes. Una de las características que debemos tener en cuenta es que la jurisdicción tomaba las pautas establecidas por Nación y las adaptaba sin cambio alguno a las nuevas escuelas.

El 19 de marzo de 1974 se emite el Decreto Nacional N° 0853 por el cual se aprueba el nuevo Plan de Estudio Comercial de 4 años y los correspondientes planes de transición para las escuelas nocturnas dependientes del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Dicho plan de estudio no tiene división de ciclos, las asignaturas son de formación general y de formación profesional distribuidas según un promedio de 30 horas semanales por año.

Para la formación profesional general las escuelas podían elegir entre 2 opciones: Auxiliar en Administración o Auxiliar Contable. La aprobación de los estudios completos dará derecho al título de Perito Mercantil con especialidad: Auxiliar Contable o Auxiliar en Administración de acuerdo con las opciones ofrecidas.

Las condiciones de ingreso establecían que el estudiantado debía haber aprobado los estudios primarios completos, tener 18 años de edad cumplidos al 31 de diciembre del año de ingreso o 15 años en las mismas condiciones, con presentación de libreta de trabajo o justificación de no poder concurrir a otro turno.

Con fecha 4 de abril de 1974, el Consejo Provincial de Educación, emite la Resolución N° 0198 por la que resuelve implementar en los Centros Provinciales de Enseñanza Media que desarrollan estudios comerciales en horario nocturno, el plan nacional de 4 años – Plan de Estudio 001. Por dicha norma se establece que los Centros Provinciales de Enseñanza Media N° 1, N° 2 y N°3 lo harán a partir del 1° de mayo y en el N° 6 y N°13 a partir del 1° de abril.

Durante la última dictadura militar se apuntó fuertemente a desarticular la estructura de la DINEA. Se impidió la transferencia de este nivel a las provincias como ya se había hecho con las escuelas primarias de adultos.

Ante ello, las medidas adoptadas se orientaron a controlar ideológicamente los contenidos de la enseñanza, a formalizar la estructura orgánica de los CENS, a acentuar la rigidez en los horarios de clase y en los sistemas de promoción, y a la selección y control ideológico de los docentes (Filmus, 1992). Con la falta de recursos económicos que sostuvieran a los CENS, muchos de ellos se trasladaron a edificios de escuelas primarias y secundarias adolescentes, comenzando a funcionar a partir de las 17 horas. En 1976 se modificó la edad de ingreso, fijándose a los 18 años, manteniendo el requisito de situación laboral activa, lo que contribuye a contextualizar la composición cada vez más joven de la matrícula.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho / Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

El año 1983 constituyó un hito en la vida política del país en tanto implicó la recuperación democrática después de la más dura y sangrienta dictadura militar. En el campo de la educación de adultos, la DINEA pasó a depender de una nueva unidad gubernamental –la Comisión Nacional de Alfabetización Funcional y Educación Permanente– encargada de diseñar e implementar la Campaña Nacional de Alfabetización.

Además de esta campaña de alfabetización, en este período, las reformas se centraron en la modificación de los programas de estudio heredados del proceso anterior, en el sistema de evaluación y en la ampliación de los servicios educativos para los adultos a través de la incorporación de más estudiantes a los centros ya existentes, más que en la creación de otros nuevos, si bien los hubo.

Durante el período de 1989 a 1999, la educación de jóvenes y adultos fue una de las áreas más castigadas por la Reforma Educativa neoliberal. Conjuntamente con la sanción de la Ley Federal de Educación 24.195 se terminó de desarticular la modalidad. En esta ley, la Educación de Jóvenes y Adultos quedó comprendida dentro de “los regímenes especiales que tienen por finalidad atender las necesidades que no pudieran ser satisfechas por la estructura básica...” (Art. N° 11). De este modo se conservó el carácter remedial y compensatorio y quedó restringida a dar respuesta a los jóvenes y adultos que, por diversos motivos, quedaban excluidos de los niveles obligatorios de la educación común.

Esta incluía términos como “equidad”, “calidad de la educación”, “servicios educativos”, etc., abriendo paso a la aplicación de criterios económicos y a la lógica del mercado a la educación. Tal como señala Imen (2005:10) en *La Escuela Pública Situada*, “la idea de que la educación es una mercancía se fundamenta en la comparación con la actividad industrial”, el estudiantado es consumidor; y docentes y administradores, productores. El cliente siempre tiene la razón en la lógica del mercado y la escuela pública debe competir entonces tanto con las demás escuelas públicas como con las privadas.

La Provincia del Neuquén firma en julio de 1992 con la Nación el Convenio de transferencia de servicios educativos, en cumplimiento de la Ley Nacional 24.049, por el cual se hace cargo de las unidades y servicios educativos a partir del 1° de agosto del mismo año, bajo un discurso privatista y en una lógica mercantil y de pretendido respeto al federalismo y a las autonomías provinciales que ocultaba la desresponsabilización del Estado Nacional en la atención educativa de los sectores populares.

El 23 de setiembre de 1992, el Consejo Provincial de Educación, emite la Resolución N° 1572. En uno de sus considerandos expresa: “Que a los efectos de lograr una rápida y correcta implementación del referido convenio es necesario determinar pautas de funcionamiento, jurisdicción y clasificación de los servicios educativos transferidos y del personal pertenecientes a los mismos”.

La implementación de esta política de transferencia de las escuelas nacionales a los estados provinciales, dará lugar a que los CENS en la Provincia del Neuquén se conviertan en Centros Provinciales de Enseñanza Media (CPEM) con planes de estudios de 3 años.

Los planes de estudio de 4 años son, en algunos casos, parte de instituciones educativas que tienen planes de 5 años, y, en otros casos funcionan en establecimientos que no son propios; en cualquiera de ellos dan respuestas concretas a aquella población estudiantil que, por distintas razones, no han podido concluir los estudios secundarios en los tiempos pautados por los planes de los Secundarios Orientados asegurando así el derecho a la educación. Es decir, estos planes en un primer momento fueron autorizándose como anexos de los CPEM diurnos y hoy son considerados como parte integrantes de esos CPEM, después de una larga lucha en contra de su desanexación.



ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Docencia y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



Con el correr del tiempo se fue relegando el perfil más tradicional del estudiantado adulto que habitaba en los establecimientos educativos con planes de estudio de 4 años para dar paso a una nueva población compuesta por jóvenes de 16 años y, en algunos casos excepcionales 15 años, que no han podido continuar cursando en las Escuelas Secundarias Orientadas con planes de 5 o 6 años.

Los planes de estudio de 3 y 4 años conviven en nuestra provincia, razón por la cual se vio la necesidad de dictar una normativa vinculada con la edad de ingreso de los estudiantes en cada uno de ellos. Con fecha 20 de abril de 1997, el Consejo Provincial de Educación dicta la Resolución N° 0532 por la cual resuelve:

"Establecer en 18 (dieciocho) años la edad de ingreso para los Centros Provinciales de Enseñanza Media con Planes de Estudio de 3 (tres) años y en 16 (dieciséis) años la requerida para los Centros Provinciales de Enseñanza Media con Planes de Estudio de 4 (cuatro) años"

La situación actual de la modalidad en la jurisdicción.

Los planes de estudio de 3 y 4 años son parte del sistema educativo de las Escuelas Secundarias de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, en términos de garantías de derecho a los tramos de la educación y a garantías de espacios de ejercicio del derecho a la obligatoriedad de la educación secundaria. Estos colegios permiten que el estudiantado que no ha podido concluir sus estudios, tenga la posibilidad concreta de hacerlo.

La población que asiste a los establecimientos educativos de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, dada su edad, lo hace porque es un espacio al que ingresan o reingresan por elección, en muchos casos habiendo transitado otras experiencias educativas previas. La heterogeneidad de las mismas en los grupos de estudiantes es notoria en relación a:

- los tiempos en los que han cursado por última vez (algunos/as con pase directo y reciente de un Plan de 5 o 6 años, otros con lapsos de tiempos muy extensos entre la última vez que cursaron y otros/as que luego de terminar la escuela primaria con mucha dificultad inician por primera vez la secundaria).
- el objetivo por el cual ingresan a la escuela secundaria de esta modalidad (cumplir objetivos personales pendientes, mejorar condiciones laborales, poder ayudar a sus hijo/as en sus tareas, seguir estudios superiores, etc.)
- la organización que implica asistir a clases (por cuestiones familiares, laborales) y las dificultades en cuanto a la disposición de tiempos, fuera del horario escolar.

En la actualidad, existen en la provincia planes de estudio vinculados con la modalidad de jóvenes y adultos, según datos proporcionados por el Consejo Provincial de Educación, a saber:

- 30 CPEM tienen vigente el Plan de Estudio 001 Comercial, cuyo título es Perito Mercantil con Especialidad Auxiliar en Administración de Empresa, Resolución Provincial N° 198/74, Decreto Nacional N° 853/74, con una duración de **4 años**.
- 3 CPEM tienen vigente el Plan de Estudio 001B Comercial, cuyo título es Perito Mercantil con Especialidad Auxiliar Contable, Resolución Provincial N° 198/74, Decreto Nacional 853/74, cuya duración es de **4 años**.
- 1 CPEM tiene vigente el Plan de Estudio 113 Comercial, cuyo título es Perito Mercantil con Especialidad en Comercio Exterior y Aduana, Resolución Provincial N° 2032/90 - Resolución Provincial N° 211/9, con una duración de **4 años**.
- 14 CPEM tienen vigente el Plan de Estudio 152 Comercial, Especialidad en Administración de Empresas, cuyo título es Perito Especializado en Administración de Empresas, Resolución Ministerial N° 206/83, Resolución Ministerial N° 1322/88, con una duración de **3 años**.
- 4 CPEM tienen vigente el Plan de Estudio 153 Comercial, Especialidad Administración Pública, cuyo título es Perito Especializado en Administración

ES COPIA

RESOLUCIÓN Nº 1046
EXPEDIENTE Nº 5225-000839/10 Alc. 6/16



Pública, Resolución Ministerial Nº 206/83, Resolución Ministerial Nº 1322/88, con una duración de **3 años**.

- 10 CPEM tienen vigente el Plan de Estudio 154 Bachillerato, Especialidad en Relaciones Humanas, cuyo título es Perito Auxiliar en Relaciones Humanas. Resolución Nº 206/83 - Resolución Ministerial Nº 1322/88, con una duración de **3 años**.
- 9 CPEM tienen vigente el Plan de Estudio 155 Bachillerato, Especialidad Desarrollo de Comunidades, cuyo título es Perito Auxiliar en Desarrollo de Comunidades. Resolución Ministerial Nº 1623/83, con una duración de **3 años**.
- 4 CPEM tienen vigente el Plan de Estudio 270 Bachillerato, Especialidad en Servicios Turísticos, cuyo título es Bachiller con Orientación en Servicios Turísticos. Resolución Provincial Nº 879/00 - Resolución Provincial 1669/03 - Resolución Provincial Nº 503/05, con una duración de **3 años**.
- Centro Educativo Provincial Integral Nº 1 (CEPI Nº 1), en la localidad de Neuquén se encuentran las Unidades de Detención Nº 11, Nº 12 y Nº 16 (de mujeres); en la localidad de Senillosa el Complejo Penitenciario Federal Nº V; en Cutral Có las Unidades de Detención Nº 21 y Nº 22; en Zapala las Unidades de Detención Nº 31 y Nº 32; en Junín de los Andes la Unidad de Detención Nº 41; en Chos Malal la Unidad de Detención Nº 51 y en San Martín de los Andes el Centro de alojamiento de detenidos, anexo de la Unidad Nº 41. Todas estas sedes que dependen de una sola sede administrativa concurren con el Plan de Estudio 154. Bachillerato, Especialidad en Relaciones Humanas, cuyo título es Perito Auxiliar en Relaciones Humanas, Resolución Nº 206/83 - Resolución Ministerial Nº 1322/88, con una duración de **3 años**.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CANEVARI, M.S. (2010) Una mirada histórica de la educación secundaria de adultos. Citado en 11/05/12
- FILMUS, D. (1992) Demandas populares por educación. El caso del movimiento obrero argentino. Ed. Aique, Buenos Aires.
- GONZALEZ, María Ana "Pasado y presente de la educación secundaria de jóvenes y adultos en Argentina". Universidad de Buenos Aires.
- IMEN, Pablo (2005) "La escuela pública sitiada. Crítica de la transformación educativa" Centro Cultural de la Cooperación, Buenos Aires.

DOCUMENTOS Y LEGISLACIÓN

- Datos estadísticos proporcionados por la Dirección General de Estadística – Dirección Provincial de Planeamiento, Estadística y Evaluación- Consejo Provincial de Educación del Neuquén
- Decreto Nacional Nº 2704/68
- Decreto Nacional Nº 853/74
- Documento de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos 2008. Pág 13
- Ley Nacional de Educación Nº 26.206
- Ley Orgánica de Educación Provincial Nº 2945.
- Planes de estudios. Dirección Nacional de Educación Media y Superior. Centro Nacional de documentación e Información educativa. Buenos Aires 1975.
- Resolución Ministerial Nº 1316
- Resolución Nº 0198/1974 Consejo Provincial de Educación del Neuquén
- Resolución Nº 532/1997 Consejo Provincial de Educación del Neuquén
- Resolución Nº 1572/1992 Consejo Provincial de Educación del Neuquén

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

Resolución N° 1697/2015 Consejo Provincial de Educación del Neuquén "Marco Regulatorio Proceso de Construcción Curricular"

Systematizaciones distritales referente a Documento elaborado por la Mesa Curricular Provincial "Propuesta de Ciclado"



EDUCACIÓN EN CONTEXTO DE PRIVACIÓN DE LA LIBERTAD

LA MODALIDAD EN LAS BASES LEGALES

La modalidad Educación en Contexto de Privación de la Libertad (ECPL) del sistema educativo centra su tarea en garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad para promover su formación integral y desarrollo pleno. Incluye a quienes están involucrados en procesos judiciales, en carácter de procesados o condenados, y se encuentran alojados en instituciones de encierro, así como otras instituciones de régimen cerrado o semicerrado, como se describirá más adelante. El ejercicio del derecho a la educación no admite ningún tipo de limitación ni discriminación relacionada con la situación de privación de la libertad, en tanto que se piensa que el acceso al sistema educativo y a la vida cultural en condiciones dignas contribuyen a la inclusión social.

La modalidad propicia que la escuela en contextos de privación de la libertad sea un espacio en el cual cada persona es considerada como sujeto de derecho. El desempeño de la tarea y los vínculos que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa ayudan a reducir la vulnerabilidad y/o a mejorar la situación del estudiantado en el ámbito de lo personal y social.

Para la modalidad es de vital importancia lo que se podría considerar nuestro punto de inicio: la Ley 26.206 de Educación Nacional (LEN) del año 2006, que ya desde sus tres primeros artículos plantea de un modo sintético, contundente y definitorio, tanto el sentido y lugar de la educación como política de Estado, como su inscripción a partir de los derechos humanos. Estos artículos definen los criterios básicos para el diseño de políticas de la Modalidad Educación en Contextos de Privación de la Libertad y para todo el sistema educativo:

Artículo 1º: "La presente ley regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella..."

Artículo 2º: "La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social garantizados por el Estado."

Artículo 3º: "La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación."

Es en esta ley que se menciona por primera vez en la historia educativa Argentina la Modalidad ECPL:

Artículo 55º: "La Educación en Contextos de Privación de Libertad es la modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, para promover su formación integral y desarrollo pleno. El ejercicio de este derecho no admite limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro, y será puesto en conocimiento de todas las personas privadas de libertad, en forma fehaciente, desde el momento de su ingreso a la institución."

Establece, asimismo, los objetivos que tendrá la misma en su Artículo 56º:

a) Garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a todas las

COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



personas privadas de libertad dentro de las instituciones de encierro o fuera de ellas cuando las condiciones de detención lo permitieran.

b) Ofrecer formación técnico profesional, en todos los niveles y modalidades, a las personas privadas de libertad.

c) Favorecer el acceso y permanencia en la Educación Superior y un sistema gratuito de educación a distancia.

d) Asegurar alternativas de educación no formal y apoyar las iniciativas educativas que formulen las personas privadas de libertad.

e) Desarrollar propuestas destinadas a estimular la creación artística y la participación en diferentes manifestaciones culturales, así como en actividades de educación física y deportiva.

f) Brindar información permanente sobre las ofertas educativas y culturales existentes.

g) Contribuir a la inclusión social de las personas privadas de libertad a través del acceso al sistema educativo y a la vida cultural.

Si bien la ECPL ya existía como tal, lo que vino a brindar la Ley 26206 fue un marco normativo en el que se pudiese empezar a delimitar más claramente los alcances y las funciones de la educación y lo educativo en ámbitos como el carcelario, por poner como ejemplo la institución de encierro por antonomasia. Asimismo, propició los lineamientos que hacen a los criterios para el diseño de políticas para esta modalidad, tal es la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 127/10 que aprueba el documento denominado "La Educación en Contexto de Privación de Libertad en el Sistema Educativo Nacional". En términos generales esta resolución rompe con el paradigma previo construido en el marco de la ejecución y progresividad de la pena (Ley 24.660). A partir de entonces se establece que la educación ha de ser regulada en el marco de su concepción como derecho humano y social inalienable. Cabe aclarar la convivencia de estas dos concepciones al interior del contexto, siendo que la educación pensada como tratamiento es una concepción instituida en las cárceles, mientras que la educación desde el paradigma del derecho tiene un carácter más instituyente, por configurarse como disruptivo y en proceso de conformación.

Estas políticas públicas implementadas a nivel nacional posibilitaron que en el año 2011 se constituya, dentro del Consejo Provincial de Educación del Neuquén, la Modalidad Educación en Contextos de Privación de Libertad, de la que depende el Centro Educativo Provincial Integral N° 1 (CEPI N° 1), escuela que contempla los niveles educativos de Primaria, Secundaria, Formación Profesional y Estético Expresivo. A su vez, esta modalidad se reafirma con la Ley 2.945 Orgánica de Educación de la Provincia del Neuquén, que en sus Artículos 88° y 89° describe dicha modalidad y sus objetivos, en concordancia con lo establecido por la Ley Nacional.³

La Resolución del CPE N° 1463/2018 consagra como ley el Diseño Curricular del Ciclo Básico Común de la Escuela Secundaria. El Diseño del Ciclo Orientado de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos fortalece la institucionalización de la Educación en Contexto de Privación de la Libertad en el ámbito de la jurisdicción provincial.

LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA MODALIDAD EN LA JURISDICCIÓN PROVINCIAL

Historización CEPI N°1 – Nivel Medio

La educación es un derecho inalienable consagrado por nuestra Carta Magna, sin embargo, a lo largo del tiempo el Estado Nacional ha logrado garantizar la atención

³ Cuadernillo Educación Sexual Integral. Contextos de privación de libertad, CPE, 2019.

COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



educativa de algunas personas privadas de la libertad en diversos niveles y modalidades del sistema educativo, sin alcanzar la universalización de los niveles educativos obligatorios. Las necesidades educativas de las personas privadas de la libertad fueron invisibilizadas durante muchos años, aunque la Ley 24.660, de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad -1995-, obligaba al estado a brindar educación en los establecimientos penitenciarios. Durante este período las ofertas educativas eran casi exclusivamente de nivel primario, con una cobertura muy escasa y, en el caso de las cárceles dependientes del Servicio Penitenciario Federal, las clases estaban a cargo de agentes penitenciarios. Con anterioridad al 2006, el Ministerio de Educación de la Nación creó un programa nacional específico que se ocupó de la educación de las personas privadas de la libertad, a través del trabajo articulado entre los ministerios de educación y el de justicia. Es recién con la sanción de la LEN que se reconoce a la Educación en Contextos de Privación de la Libertad como una de las modalidades del Sistema Educativo Nacional.

En la Provincia del Neuquén la ECPL corresponde a la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. El Centro Educativo Provincial Integral N° 1, se encarga de garantizar la ECPL a nivel provincial en sus cuatro niveles de educación: Básica, Media, Formación Profesional y Estético Expresivo. El sistema educativo en la Modalidad ECPL de Neuquén se fortalece con el correr de los años y su crecimiento ha demandado nuevas normativas regulatorias.

Es por eso que para poder visualizar el complejo entramado que ha sido la configuración del CEPI y la Modalidad de ECPL, basta con recorrer el derrotero normativo que ha servido y sirve de sostén de nuestra labor docente. Cada resolución y decreto es una descripción cabal de los diferentes momentos de la educación en cárceles en Neuquén a lo largo de casi 17 años. Muchas veces se trataron de resoluciones y decretos aislados e inconexos; la mayoría de las propuestas primeras hablaban sobre educación en cárceles y hacían pie en la perspectiva que sitúa la educación como parte de un tratamiento penitenciario y en ocasiones dándole injerencia sobre asuntos educativos al área de seguridad. Por otro lado, en la práctica cotidiana se hizo necesario tomar figuras pensadas para la educación en otro tipo de escuelas que no se adaptan a la complejidad de nuestro contexto.

Previo a la creación de la Modalidad ECPL, se dispusieron diversas normativas donde se cristalizan las distintas negociaciones, concesiones y disputas entre la escuela y las instituciones penitenciarias. El marco institucional que otorgó la nueva Modalidad del CPE, permitió que el CEPI N°1, consiguiera mayor autonomía respecto a los mandatos que regulan el terreno carcelario.

En la actualidad CEPI N° 1 lleva adelante su labor educativa en 7 localidades, alcanzando un total de 12 unidades de detención, más aquellas situaciones especiales que por orden de justicia se requiera que se garantice el derecho a educación en las diferentes localidades de la Provincia del Neuquén.

En la localidad de Neuquén se encuentran las Unidades de Detención N° 11, N° 12 y N°16 (de mujeres); en Senillosa, el Complejo Penitenciario Federal N° V; en Cutral Có las Unidades de Detención N° 21 y N° 22; en Zapala las Unidades de Detención N° 31 y N° 32; en Junín de los Andes la Unidad de Detención N° 41; en Chos Malal la Unidad de Detención N° 51 y en San Martín de los Andes el Centro de alojamiento de detenidos, anexo de la Unidad N° 41.

Estructura organizativa CEPI N° 1

El CEPI N° 1 cuenta con una sola Clave Única Escolar (CUE) para toda la modalidad con sus diferentes niveles de educación -Primaria, Media, Formación Profesional, Estético Expresivo- del cual dependen todas las sedes del CEPI N°1 de la Provincia del Neuquén. Por lo tanto, el Equipo Directivo, la Secretaría y el Equipo Técnico no se encuentran físicamente en todas las Unidades mencionadas. La complejidad que

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN Nº 1046
EXPEDIENTE Nº 5225-000839/10 Alc. 6/16



supone abordar un proyecto institucional en sitios tan lejanos entre sí hace que la tarea sea bastante dificultosa desde Neuquén, cuando no, poco viable. El cuerpo administrativo de directivos, secretarios y equipo técnico se encuentra en la sede central, en la capital neuquina.

Uno de los eslabones fundamentales de la estructura organizativa del CEPI es el Equipo Técnico. La Educación en contextos de privación de la libertad, dadas todas las complejidades y particularidades señaladas en este documento, plantea necesidades que requieren de acciones y perfiles determinados que, en gran parte, no están contemplados en las estructuras escolares tradicionales. Es por esta razón que, a partir del año 2011, con la creación de la Modalidad de Educación en Contextos de Encierro, se crea en el marco de la Resolución Nº 1229/2011 un Equipo Técnico en el CEPI Nº 1 tendiente a colaborar en el abordaje de las complejidades y particularidades del contexto.

Actualmente el Equipo Técnico de Nivel Secundario del CEPI Nº 1, está constituido por dos personas con perfiles profesionales ligados a la Sociología, el Trabajo Social y la Psicología Social, cumpliendo sus funciones en la Sede administrativa de Neuquén capital. Las tareas que se realizan desde el mismo se corresponden con múltiples y variadas acciones:

- La privación de libertad de los/las estudiantes, pone a la escuela en diálogo necesario con otras instituciones - sobre todo con el Poder Judicial y el Servicio Penitenciario- con las cuales es preciso lograr acuerdos, articulaciones y demás negociaciones que hacen posible el día a día escolar en territorio carcelario. Desde el equipo técnico se acompañan estas acciones y se les da curso, también, a algunos reclamos o consultas del estudiantado. Del mismo modo, se contestan los pedidos de informes del Poder Judicial en relación a las trayectorias educativas de los/las estudiantes, en el marco del Artículo 140 de la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de Libertad 24.660, que considera la posibilidad del adelantamiento temporal de beneficios a las salidas transitorias, libertad condicional, libertad asistida, etc., de las personas que cursan sus estudios en contextos de Privación de la Libertad.⁴

Por otro lado, las articulaciones con otras instituciones se hacen necesarias en torno a emergentes que requieren de una mirada o intervención externa. Esto posibilita la construcción de análisis interdisciplinarios desde los saberes y prácticas específicas de otros organismos, colectivos, modalidades educativas, etc.

Asimismo, y ligado a la necesidad de ofrecer alternativas educativas no formales articuladas con la educación formal se llevan adelante proyectos que habilitan el acceso de las/los estudiantes a bienes culturales. Jornadas y talleres donde se convoca a músicos, artistas visuales, cuentacuentos, escritores, bailarines a fin de compartir sus expresiones con las/los estudiantes.

- El acompañamiento a la Dirección es otra de las funciones que se fue delineando en estos años. Frente al quehacer cotidiano y a los emergentes de la dinámica organizacional de la Escuela. Se colabora en la construcción de estrategias e intervenciones institucionales concretas, facilitando procesos de diálogo, planificación colectiva, construcción de acuerdos y toma de decisiones, entre otros procesos. Para favorecer esta función de acompañamiento institucional se llevan adelante reuniones donde se ponen de manifiesto procesos para pensar conjuntamente la tarea, construir ciertas intervenciones y encuadres de trabajo. Asimismo, se pone de manifiesto la necesidad de generar miradas integrales respecto la institución, esto se da por la exigencia que implica pensar las sedes

⁴ Ley 24.660 de Ejecución De La Pena Privativa De La Libertad

COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Desarrollo y Mesa de Enlaces
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN Nº 1046
EXPEDIENTE Nº 5225-000839/10 Alc. 6/16

que integran el CEPI en toda la Provincia del Neuquén, con sus dinámicas propias, y territorialidades concretas. Esto requiere un trabajo integrado y de comunicación permanente con directivos y referentes del interior.

El Equipo Técnico tiene además, entre sus funciones, el acompañamiento docente:



- La posibilidad de sostener una institución educativa en el terreno de una institución total supone pensar/se desde un escenario político pedagógico complejo, atravesado por múltiples dimensiones que determinan las prácticas docentes y donde lo pedagógico exige respuestas integrales. El acompañamiento hacia las/los docentes exige permanentemente el desafío pedagógico de pensar los procesos de enseñanza- aprendizaje contemplando la multiplicidad de los sujetos que habitan nuestra escuela.
- -Con respecto a esta tarea específica del Equipo Técnico, se puede trabajar en torno a los atravesamientos que generan algunos episodios que irrumpen en la vida escolar. Desde el lugar "diferenciado" que presenta el equipo técnico, es muy importante no sólo abordar y trabajar en torno a estos episodios sino promover procesos de reflexión, de toma de conciencia de las dificultades y de contención, donde se integre el sentir, el pensar y el hacer de la tarea. En este sentido la posibilidad de poder ejercer una mirada que esté sostenida desde una distancia óptima, nos permite acompañar los procesos educativos desde otros lugares, con otros márgenes de acción.
- En el espacio de reunión institucional se proponen intervenciones concretas y una escucha atenta a emergentes que van apareciendo en la dinámica que se presenta entre la escuela y la cárcel, a fin de pensar colectivamente posibles soluciones o estrategias de abordaje a los mismos. Este espacio se configura como un espacio horizontal, circular y de grupalidad operativa, espacio propicio para la intervención semanal desde el Equipo técnico.
- Se utiliza también para proponer herramientas pedagógicas, acompañar el diseño de estrategias institucionales, proponer prácticas de sistematización de experiencias, aportar marcos teóricos y elaboración de protocolos de actuación, que contribuyan a reflexionar la particularidad de la tarea docente en contextos de privación de la libertad.

PRESENCIALIDADES

En cuanto a lo establecido en el Marco Político Pedagógico de la Resolución Nº 1463/2018, entendemos que en cuanto a la diversidad de instituciones intervinientes y con quienes la ECPL debe articular, se deben considerar las siguientes características que hacen a la especificidad de la modalidad ECPL.

Ingreso, Permanencia y Egreso del estudiante.

Es necesario en este sentido hacerse eco de lo que resuelve la Resolución Nº 0127/2010 en la que se establece que "Los alumnos podrán ingresar en cualquier momento del año escolar, más allá de los calendarios que regulan la educación extramuros. Ante la situación de traslado, se arbitrarán mecanismos ad hoc que garanticen la posibilidad de iniciar o continuar los estudios, según corresponda". Esto implica que se establezcan los acuerdos institucionales necesarios con los/las estudiantes a fin de facilitarles el acceso, pero asimismo generar las obligaciones mínimas e indispensables para acreditar los diferentes espacios curriculares. Esto demanda establecer los acuerdos necesarios entre la jurisdicción Provincial y las demás

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



jurisdicciones del territorio argentino, a fin de compatibilizar las documentaciones, con las que son trasladados los estudiantes. Generar un mecanismo federal, en el marco de los acuerdos entre Educación y Seguridad, para la recepción y entrega de las documentaciones de los estudiantes, independientemente de dónde se encuentre la persona, facilitaría que los actuales problemas para conseguirlas en tiempo y forma se vean subsanados.

La ECPL para las/los estudiantes alojados en Unidades de Detención/Complejo Penitenciario Federal V, respetará la situación de promoción del establecimiento de origen, según la jurisdicción que corresponda, y también reconocerá toda certificación de finalización de estudios primarios independiente de la jurisdicción que se trate, siempre y cuando sean instituciones educativas reconocidas por el Consejo Provincial de Educación del Neuquén. Queda excluida cualquier certificación académica otorgada por los organismos de seguridad donde se encuentren alojados los/las estudiantes.

En cuanto a la entrega del título de finalización de estudios secundarios, se establece que las autoridades de la ECPL arbitren los medios para hacer llegar al estudiante su diploma cuando sea imposible entregarlo en forma personal ya sea por ser expulsado del país, tener un lugar de residencia superior a los 600km, y/o cualquier otra situación especial que amerite su evaluación.

Ingreso Docente

En nivel medio el proceso se enmarca en los lineamientos establecidos por el CPE, a través de las asambleas presenciales que valoran a las/los interesados en cubrir horas o cargos interinos o suplentes, de acuerdo al puntaje que le asigna la junta de clasificación. Sumado a eso, cada docente que desea ingresar a la modalidad, debe atravesar una instancia de entrevista –determinante- con una Comisión Evaluadora. Esta comisión evaluadora está regulada en las Resoluciones N° 0912/2009 y N° 1370/2011 que determinan quiénes componen esta comisión y cuáles son los ítems que se valoran. Esta comisión se estableció como una forma de seleccionar los perfiles más adecuados para trabajar en un ámbito tan particular como lo es una unidad penitenciaria, además de ser la instancia en la que se contextualiza al / la interesado/a el funcionamiento de la escuela. Otra de las funciones que tiene la junta es determinar si la /el docente se ajusta a los lineamientos de la resolución 127/10 del CFE que determina que "Los docentes y los agentes de seguridad poseen roles diferentes y perfiles profesionales socialmente identificados como incompatibles. Por ello, no podrán aspirar a cargos docentes provinciales y de la CABA quienes posean cualquier tipo de dependencia o función en instituciones de seguridad".

Extensión e Investigación

En el marco de la ECPL se realizan tareas y actividades institucionales propias de la extensión, ya sea eventos culturales producidos desde la escuela o con intervención de personas externas, también talleres y participación en ferias de ciencias, libros, concursos, entre otras. Todas ellas con el objetivo de brindar el acceso a bienes culturales y ampliar el horizonte de expectativas de los/las estudiantes, como así también producir y poner en valor sus saberes.

Por otra parte, los/las docentes y estudiantes participan de una experiencia particular y de continua de reflexión y evaluación de la realidad que habitan. Este ejercicio reflexivo, que es el que lleva a tomar definiciones en la práctica cotidiana, como forma de respuesta a los continuos emergentes, hace que se vayan elaborando praxis pedagógicas e institucionales que van dando una característica propia al desarrollo de la vida institucional. Esta dinámica a través de los años, constituye una experiencia invaluable del colectivo docente, pero al no tener un espacio de desarrollo estructurado institucionalmente, muchas veces se pierde de ser compartido como experiencia educativa y docente significativa, tanto para docentes que recién ingresan, estudiantes

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1049
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

de profesorados, residentes, u otras instituciones interesadas en producir saberes respecto de la ECPL.



OBJETIVOS

Objetivos Generales

- Garantizar el cumplimiento de los niveles obligatorios de la escolaridad a todas las personas privadas de libertad.
- Generar condiciones para garantizar el derecho a la educación obligatoria secundaria en las diferentes instituciones que conforman ECPL
- c) Propiciar dispositivos pedagógicos para mejorar la educación de calidad en la Modalidad ECPL.
- d) Priorizar las acciones tendientes a mejorar la gestión institucional de la ECPL en su relación con el resto de los Ministerios, Instituciones, y Organizaciones Sociales.

Objetivos Específicos

- a) Fortalecer la universalización de la oferta educativa para el nivel secundario.
- b) Incorporación transversal para el desempeño profesional en escuelas ubicadas en contextos de privación de la libertad.
- c) Desarrollo de políticas de formación docente continua para la capacitación de equipos técnicos provinciales, docentes y directivos en temas relacionados con sus funciones y tareas específicas en escuelas de la modalidad.
- d) Extender progresivamente el funcionamiento de bibliotecas escolares, bajo la forma de bibliotecas abiertas, en contextos de privación de libertad.
- e) Promover proyectos de educación no formal que incluyan la formación artística y el desarrollo cultural.
- f) Efectivizar e incrementar el trabajo articulado, la firma de convenios y actas complementarias, la instalación de nuevas mesas intersectoriales vinculadas con la Modalidad ECPL.
- g) Incrementar la visibilidad pública de las acciones educativas en contextos de privación de libertad con la finalidad de contribuir a la configuración de una sociedad más inclusiva en la que prevalezcan la solidaridad y la justicia social.
- h) Ofrecer formación técnico profesional dependiente y certificada por los ministerios de educación de las jurisdicciones, en articulación con las propuestas educativas de los niveles obligatorios.
- i) Asegurar alternativas de educación no formal y generar condiciones que permitan concretar iniciativas educativas formuladas por sus destinatarios.
- j) Desarrollar propuestas destinadas a estimular la creación artística y la participación en diferentes manifestaciones culturales, así como en actividades de educación física y deportiva articuladas con la educación formal.

JÓVENES Y ADULTOS SUJETOS DE DERECHO EN DISTINTAS INSTITUCIONES DE PRIVACIÓN DE LA LIBERTAD

La modalidad aborda la atención educativa de las personas que se encuentran en tres tipos de instituciones diferentes: 1) Jóvenes y adultos en unidades penales, 2) Adolescentes y jóvenes acusados de la comisión de delito en institutos cerrados o de contención acentuada y 3) los niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos en centros de tratamiento de adicciones de régimen cerrado o de contención acentuada, y por último, para la jurisdicción de Neuquén se diferencia una más, 4) Todas aquellas otras instituciones o ámbitos donde se encuentren personas privadas de la libertad, razón que les impide asistir a las escuelas externas.

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

La clasificación que a continuación se detalla, son las diferentes instituciones en donde trabaja CEPI N° 1- Nivel Secundario, y la clasificación realizada en la Resolución del C.E. N°127/10.



El Consejo Provincial de Educación del Neuquén tiene a su cargo la Modalidad ECPL, por lo tanto la supervisión y la provisión de los cargos y horas docentes en la cantidad necesaria para llegar a la universalización de la cobertura del nivel secundario obligatorio, además de para garantizar el nexo de CEPI con escuelas externas, que garanticen la continuidad de los estudios en el momento de recuperación de su libertad y/o cualquier situación contemplada en ECPL.

Unidades de Detención/CPF V:

Este contexto institucional incluye todas las cárceles provinciales y federal, de todos los tipos y niveles de seguridad, de varones y de mujeres. La población educativa destinataria comprende a todos los/las detenidos/as, procesados/as y condenados/as, afectados/as a medidas de baja, media y alta seguridad, argentinos/as y extranjeros/as. En la Provincia del Neuquén está compuesta por todas las Unidades de Detención que dependen del Ministerio de Seguridad de la Provincia del Neuquén. Es importante tener en cuenta que la provincia actualmente no cuenta con un sistema penitenciario provincial, por lo que dichas Unidades de Detención se encuentran a cargo de personal de la policía provincial. También incluye el Complejo Penitenciario Federal N°V, ubicado en Senillosa.

b) Instituciones con adolescentes menores:

Este apartado no sólo refiere a los/las adolescentes y jóvenes acusados/as de la comisión de delito en institutos cerrados o de contención acentuada, sino al resto de instituciones abiertas o semi abiertas donde esté al resguardo el/la menor. A diferencia de otras provincias, la jurisdicción de Neuquén cuenta con la Ley Provincial 2302 de Protección Integral del Niño y Adolescente, y la ley 22.278 de Régimen Penal de Menores. Por lo tanto, el lugar de CEPI se circunscribe a garantizar el derecho a la educación secundaria como nexo necesario con las escuelas secundarias externas en el marco de la Ley Provincial 2302 y Ley Nacional 26061.

c) Centros de Tratamiento de Adicciones:

Se trata de las instituciones en las cuales se realiza el tratamiento de adicciones, cuyo régimen de funcionamiento es cerrado o de contención acentuada, estatales y privados con convenios con el Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

De la misma manera que en el anterior punto, el trabajo de la ECPL para con las personas que asisten a estas instituciones, que en su mayoría son centros de día en el que se hacen actividades terapéuticas propiciadas por el sistema de Salud y orientadas a la expresión artística, es el de nexo necesario con las escuelas secundarias de las diferentes comunidades en donde se encuentren estos centros, para facilitar el ejercicio del derecho a la educación obligatoria y reforzar las trayectorias educativas de jóvenes y adultos que posibiliten el ingreso, permanencia y egreso de dichos estudiantes.

d) Personas privadas de su libertad en Hospitales o con prisión domiciliaria. Situaciones particulares respecto a quienes cuentan con libertad condicional.

El Artículo 56 de la LEN establece en su primer ítem que se debe "Garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a todas las personas privadas de libertad dentro de las instituciones de encierro o fuera de ellas cuando las condiciones de detención lo permitieran". Es en este sentido que la ECPL, no puede desconocer la existencia de estudiantes con situaciones particulares a las que atender, ya sea como nexo con escuelas de afuera y/o dispositivos

2016



pedagógicos en el marco de los lineamientos políticos pedagógico establecidos y aprobados en la transformación curricular.

Caso puntual, se presenta con Domiciliaria-Hospitalaria. La articulación con la Modalidad de educación Domiciliaria -Hospitalaria se vuelve necesaria para garantizar educación a aquellos estudiantes que se encuentran recluidos en hospitales o clínicas debido a que sus condiciones de salud así lo exigen, para que se les continúe garantizando el acceso a la educación. Hablamos de estudiantes detenidos en nosocomios de la provincia, que se encuentran matriculados en CEPI y continúan su trayectoria con ECPL, teniendo en cuenta nuestra especificidad y las particularidades de nuestros estudiantes.

Lugares de Funcionamiento en la Provincia del Neuquén

a) Unidades de Detención/CPF V:

En dicho sentido se establece que el organismo estatal responsable de la seguridad garantizará la infraestructura edilicia necesaria, adecuada a la matrícula y la concurrencia semanal y presencial de los/las estudiantes

Estos organismos estatales deberán proveer espacios mínimos como aulas con sillas, bancos y pizarras/pizarrones, sala de profesores/as, baños para docentes y baños para estudiantes, cocina para garantizar el refrigerio y patio.

También es menester de dicho organismo estatal, garantizar la provisión del personal de seguridad necesario para el traslado de los/las estudiantes de sus lugares de alojamiento (pabellones, buzones, celdas, etc.) hasta el ingreso del espacio físico en donde se lleven a cabo las actividades educativas.

b) Centros de Tratamiento de Adicciones. Instituciones con adolescentes menores. Personas privadas de su libertad en Hospitales o con prisión domiciliaria. Situaciones particulares respecto a quienes cuentan con libertad condicional.

Este conjunto de instituciones tiene el común denominador que la ECPL será el nexo necesario para garantizar el acceso, permanencia y egreso de la educación obligatoria, con las escuelas secundarias de afuera.

Por lo tanto, el espacio físico en cuanto a infraestructura necesaria para garantizar será evaluado por las autoridades educativas de la ECPL.

Los lineamientos de una modalidad como Ed. Domiciliaria y Hospitalaria, tal como se estipulan en la res. 1722/18 son un punto de partida para garantizarles educación a estos/as estudiantes,

Este dispositivo de articulación entre modalidades tiene características muy particulares, pero a la vez similares a la nuestra, ya que permite contar con otras alternativas para no perder la vinculación con nuestros estudiantes que, una vez salidos de dichas instituciones se hace difícil de sostener. Si bien esta modalidad está pensada únicamente para los casos de estudiantes con alguna enfermedad que no les permite asistir a una escuela, podemos hacer uso de los lineamientos de esta modalidad en relación a la escuela media, y aplicar los mismos principios de evaluación, acreditación y certificación, en sintonía con lo referido a Presencialidades, descriptas en la Resolución N° 1463/2018, no sólo con aquellos que se encuentren en hospitales sino también aquellos que hayan accedido a la prisión domiciliaria -ya sea por tener a su cargo hijas/os menores de 4 años, como es el caso de las mujeres detenidas que son madres, o por alguna lesión o dolencia que le impide estar detenido en la institución carcelaria, o el resto de instituciones contempladas en este apartado.

c) Sede ECPL- Nivel Secundario:

En este apartado hacemos referencia al espacio físico, externo e independiente del resto de las instituciones antes mencionadas, acorde a las necesidades organizativas, pedagógicas, administrativas y áulicas. Nos referimos a la

COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Desarrollo y Mesa de Enlace
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



infraestructura a cargo del Ministerio de Educación del Neuquén o en su defecto, el Consejo Provincial de Educación del Neuquén en donde se desarrollan el resto del funcionamiento de la ECPL, que no puede desarrollarse en ningún otro espacio, tales como las tareas administrativas, ciertas actividades de gestión directivas, reuniones departamentales, institucionales, encuentros semanales de coordinación de acciones, jornadas institucionales, y clases áulicas.

Ténganse en cuenta que dicho espacio físico contempla a todas las sedes de la provincia en donde se garantiza educación secundaria hoy, nos referimos a la Sede San Martín de los Andes, Sede Junín de los Andes, Sede Chos Malal, Sede Central Co, Sede Zapala, Sede Neuquén-Senillosa.

Aquellas actividades educativas contempladas en la modalidad, como **Centros de Tratamiento de Adicciones. Instituciones con adolescentes menores. Personas privadas de su libertad en Hospitales o con prisión domiciliaria. Situaciones particulares respecto a quienes cuentan con libertad condicional**, que no puedan llevarse a cabo bajo las formas propuestas, se llevarán a cabo, previa evaluación que realizarán las autoridades de ECPL, en las Sedes de ECPL, según la localidad que se trate.

Las autoridades de la ECPL, son Dirección de Modalidad ECPL, Supervisión ECPL, Dirección ECPL Nivel Secundario, Equipo Técnico Nivel Secundario ECPL, y Asesoría Pedagógica.

TENSIÓN ENTRE EDUCACIÓN COMO DERECHO HUMANO FUNDAMENTAL Y EDUCACIÓN EN LA PERSPECTIVA DEL TRATAMIENTO PENITENCIARIO.

Una inevitable vinculación se suscita a partir del tipo de actividad que, dentro de la Institución Penitenciaria, ejerce y debe llevar a cabo la Institución Educativa. Garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación dentro de las Unidades de Detención significa muchas veces tensionar aspectos y lógicas definidas por *modus operandi*, normas de funcionamiento y fisonomía que son características de las instituciones de encierro, por cuanto configuran, definiéndolos en su carácter, aspectos de lo que se ha dado en llamar Institución Total. Un primer señalamiento para comprender dicha tensión cabe hacerlo respecto de la diferente concepción desde la cual se parte al momento de abordar y entender lo educativo en general. Por un lado, se trata de lo establecido según el marco de la Ley de Ejecución Penal N° 24660, que se inscribe bajo la óptica del "tratamiento" de las personas privadas de su libertad; por el otro de lo que significó su revisión desde el paradigma de la Educación concebida como un derecho humano y social inalienable, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

Lo carcelario en general representa todo tipo de condicionamientos, los cuales exceden por mucho lo implicado por parte del procedimiento normativo que se plasma bajo la noción de ejecución de la pena. La cárcel es el ámbito donde la vigilancia se ejerce en diferentes modalidades de control y sanción, y donde todos los aspectos de la vida de las personas allí alojadas son evaluados en la lógica del tratamiento individualizado, prescrito normativamente y llevado a cabo por parte de las agencias penitenciarias. Rastreado en tradiciones positivistas y decimonónicas, el paradigma punitivista bajo el cual se enmarca el funcionamiento del Sistema Penitenciario Federal y las respectivas Unidades de Detención Provincial no se ha visto sustancialmente modificado. De allí que la actividad pedagógica y educativa en general, concebida desde un paradigma diferente, anclado en las perspectivas ofrecidas por parte de políticas fundadas en la garantía y pleno ejercicio de los DDHH representa una instancia, podríamos decir, relativamente novedosa dentro del marco del funcionamiento institucional penitenciario, a la vez que algo enteramente disruptivo respecto de los condicionamientos que caracterizan al tipo de Institución Total que las cárceles representan.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



Si bien la Ley 24.660 de Ejecución de la Pena representó cierta evolución en el reconocimiento de algunas garantías y derechos de la personas en situación de encierro la misma no lograba escapar a la lógica del tratamiento penitenciario⁵. Desde esta perspectiva de tratamiento y progresividad de la pena la educación interviene como dispositivo, y antes que ser considerada un derecho inalienable, se la comprende en términos de un "beneficio", reflejando de ese modo la lógica de premios y castigos imperante en el tipo de relaciones que establece la institución total respecto de quienes habitan.

Una pedagogía que se pretenda emancipadora no debe descuidar el principal condicionamiento que reviste para la misma el hecho de verse inmersa en un contexto adverso, tanto en lo espacial y temporal, como en lo simbólico, pero especialmente debido a las condiciones en que el estudiantado asiste a la escuela. Por tanto, si lo cultural e ideológico imprime su propio sello en aspectos de lo pedagógico, lo hace empeñándose en la realización de determinados saberes y sentidos culturales. En lo que concierne a la ECPL, ésta debe enfrentarse ideológicamente a la imagen imperante según la cual la persona privada de su libertad debe ser pasible de "tratamiento" a su ingreso al sistema penal. En tal sentido, cuando nos referimos a lógicas contrapuestas -la de educación en el marco del derecho y la educación como tratamiento respectivamente-, también implicamos en ello, si se quiere, una muy precisa y esencial discrepancia, reflejada en el plano cultural, ideológico.

¿Cuál otra, si no, es la que expresa la institución educativa en contraposición a la cultura punitiva? En esta disputa, que en tanto ideológica es por definición también política, se juegan en gran medida las posibilidades y alcances de la ECPL. Principalmente porque es en ese terreno, en el político, donde la educación asume su compromiso como instrumento de transformación y de liberación social. Lo hace, respecto del estudiante privado de su libertad, al momento de compartir experiencias, al aportar conocimientos de índole simbólica y cultural que le permitan elevar su nivel de invulnerabilidad frente al poder punitivo. Por tanto, si de la mano de la praxis educativa podemos hablar de una dialéctica transformadora, en el sentido de que su ejercicio conlleva el de una transformación de las personas gracias y mediante una pedagogía atenta respecto de entender y atender el contexto en que se desenvuelve, la ECPL tiene que poder suministrar y poner en acto las herramientas simbólicas y conceptuales necesarias para que se produzca, por parte de la persona privada de su libertad, un cambio en su autopercepción.

Es éste un aspecto crucial, por cuanto subyace al ideario punitivo y su accionar un principio político de selectividad, que recae casi con exclusividad sobre determinados estratos sociales y etarios, los cuales no sólo terminan encarnando estereotipos socialmente sindicados como "sospechosos", sino incluso, debido a un proceso típico de introyección, reproduciendo aquellas conductas calificadas como delictivas. Por ello que una perspectiva de pensamiento crítico frente a lo instituido, que sea a la vez emancipadora asumiendo una mirada decolonial, tal cual los enfoques privilegiados en el Diseño Curricular consagrado por la Resolución N° 1463/2018, estos enfoques ofrecen a la ECPL fundamentos más que provechosos a su labor, inscripta como lo está en un ámbito donde las relaciones de saber poder instituyen modos de vigilancia y de control tristemente célebres por parte de la institución total, y donde debe combatir modos de subjetivación típicos que las lógicas y marcos represivos de los propios contextos de encierro reproducen.

La ECPL tiene, pues, que poder confrontar lo instituido y hacerlo desde una perspectiva política pedagógica que parta de presupuestos distintos a los que han configurado aquellos marcos, derivados en gran medida de la tradición de pensamiento imperante.

⁵ Según la cual las personas que incurrn en delitos habiéndose "desviado" de la norma serían pasibles, para su "corrección", de un tratamiento individualizado tendiente a modificar conductas indeseables, en la idea de volver a encauzarlas según las socialmente esperadas.

ES COPIA

La necesidad de atender otros marcos epistémicos, de recuperar paradigmas de pensamiento y conocimientos otros tales como los presupuestos por parte de las denominadas Epistemologías del Sur, son el punto de partida para una pedagogía crítica, emancipatoria y decolonial, el paso necesario y fundamental a la hora de brindar, de la mano del Derecho Social a la Educación, verdaderas alternativas por parte de la ECPL.

DESAFÍOS ACTUALES DE LA ECPL

Diálogo interinstitucional e intersectorial

La educación como un derecho social exigible y a cumplir por parte de la ECPL reviste una dimensión que, respecto de lo ya instituido que representa el ámbito en que la misma se desenvuelve, un acto netamente instituyente. En tal sentido, el desafío se advierte en la necesidad de superar aquellas instancias en las cuales la tarea educativa era concebida como un aspecto a considerar en el marco del tratamiento penitenciario y régimen de progresividad de la pena. La Ley de Educación Nacional Nro. 26.206, así como la Ley Orgánica de Educación de la Provincia del Neuquén Nro 2945 representaron, en varios aspectos, un cambio de paradigma acerca del lugar desde el cual eran concebidas la misión y tarea pedagógicas. La educación entendida como un derecho humano fundamental conlleva, respecto de cuestiones normativas y de legislación, la obligación por parte del Estado Nacional y Provincial de brindar una educación de calidad, entendida como un derecho personal y social y, a la vez, un bien público.

La escuela en contexto de privación de la libertad presenta características que le son propias, y que en su conjunto hacen a la que puede considerarse su especificidad en tanto modalidad educativa. Al comparársela con la escuela tradicional, "extramuros", la ECPL asume cierto grado de complejidad, y ello por varios factores. Entre los principales cabe mencionar la necesidad de entablar acuerdos con instituciones diferentes a la educativa, aludidas anteriormente bajo el apartado "Jovenes y Adultos sujetos de derecho en distintas instituciones de privación de libertad". Cuestiones también prioritarias y a tener en cuenta respecto de este tipo de vínculo institucional así como de sus respectivos o posibles alcances son considerados en la Resolución N° 127 del Consejo Federal de Educación, documento base titulado *"La educación en contexto de privación de la libertad en el sistema educativo nacional"*.

La educación y el conocimiento considerados como un bien público, como un derecho humano y social inalienables exigen pensar lo pedagógico desde concepciones que superen y permitan dejar atrás aquellas representaciones de la escuela en contextos de encierro como acceso a un "beneficio" o aspecto del "tratamiento" de las personas privadas de su libertad. En esta dirección es de suma importancia asumir, entre los varios existentes, el desafío de construir y organizar una política intersectorial entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Seguridad para garantizar la ECPL y generar una propuesta pedagógica pertinente para la Modalidad.

La planificación edilicia respecto de los espacios destinados a educación es parte de este trabajo de articulación intersectorial. Resulta necesaria efectuar una proyección a mediano y largo plazo, a través de acuerdos, convenios y demás herramientas que permitan un diálogo constante en cuanto a las previsiones anuales de la institución escolar CEPI N°1 y las del resto de las instituciones en donde trabaja la ECPL.

También resulta imprescindible que la ECPL genere redes con otras instituciones que por circunstancias determinadas deben intervenir en contextos de privación de libertad. Tal es el caso de instituciones de salud pública. Un abordaje intersectorial implica atender la particularidad de la población estudiantil en contextos de encierro, donde los intentos y casos de suicidios son frecuentes y requieren de un enfoque profesional y especializado. El trabajo intersectorial con las Unidades Penitenciarias debe ser fluido



ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

por el cruzamiento de diferentes miradas y lógicas que entran en diálogo permanente sobre la ECPL. Los diferentes mecanismos de control, dispositivos a los que la Institución Penitenciaria recurre para regular y/o administrar la violencia intramuros, es una barrera invisible que opera constantemente en el armado, organización, y planificación del espacio educativo.

En cuanto al trabajo con la institución de Justicia se requiere de un trabajo conjunto, que bien puede entablarse a partir de la periodicidad de encuentros y mesas de diálogo. Por último, también es de suma importancia mantener un constante y estrecho lazo con organismos de DDHH, que además de garantes sean facilitadores del tipo de abordaje específico que requieren situaciones como las descritas.

Espacio de investigación y formación docente

La complejidad que asume lo cotidiano en contexto de privación de libertad evidencia muchas veces la necesidad de contar con protocolos de actuación frente a situaciones específicas y del contexto. Tales protocolos son herramientas a partir de las cuales se establecen pautas a seguir según las respectivas agencias y actores institucionales. Señalan, a su vez, los diferentes modos de intervención, y refieren aspectos ya mencionados respecto de la especificidad que la escuela en contexto de privación de libertad adquiere al momento de su comparación con el resto de las escuelas. En primer lugar, porque como ya se dijo, inevitablemente se ve inmersa en el ámbito de otra institución de lógicas contrapuestas, contra las cuales debe cotidianamente lidiar en pos de hacer valer la dimensión instituyente que, frente a lo carcelario instituido, asumen el acto educativo y la tarea pedagógica. La necesidad de generar y preservar espacios áulicos propicios para lo pedagógico debe prestar especial atención a situaciones que exceden el mero espacio escolar: son frecuentes los "conflictos" que surgen en los pabellones, los relativos a traslados de un pabellón a otro o entre las mismas unidades de detención, también aquellos de convivencia que suelen surgir entre estudiantes y que luego repercuten en el espacio áulico, etc.; todos ellos configuran cuadros de conflictividad de los que, en ocasiones, las agencias punitivas de Policía/Servicio Penitenciario Federal se sirven para, administrando la vigilancia y control de las personas privadas de su libertad, interferir en el rol y funcionamiento de lo escolar.

Cuestiones como éstas permiten, por otro lado, dar cuenta de la relevancia e importancia que adquieren, en contextos de privación de libertad, conocimientos y saberes que pueden considerarse específicos al tipo de intervención educativa que reclaman tales ámbitos. Y de allí también la conveniencia de constituir espacios de formación en las perspectivas críticas emancipatorias y decoloniales sobre las que se fundamenta el presente Diseño Curricular.

Por tanto, y para que los recorridos, experiencias y praxis educativas en ECPL adquieran un desarrollo institucional enriquecedor se conviene en la necesidad de una labor en materia de extensión e investigación, que permita nutrir la tarea pedagógica cotidiana y a la vez proyectar horizontes de estudio e intervención educativa junto a otros y diversos actores institucionales, tales como los Institutos de Formación Docente, la Universidad, organizaciones barriales, comunitarias, culturales, etc. En tal sentido, la posibilidad y constitución de un Centro de Estudios en Educación en Contextos de Privación de la Libertad representa, para la tarea docente en particular como para el estudio y abordaje sobre lo educativo y político pedagógico en general, una instancia interesante y sumamente conveniente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Colectivo Juguetes Perdidos (2014). ¿Quién lleva la gorra?: violencia, nuevos barrios y pibes silvestres. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



- Foucault, M. (2013). Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión. -2a ed. 5a reimpr.- Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (2001). La verdad y las formas jurídicas. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Foucault, M. (1996). La vida de los hombres infames. Buenos Aires: Editorial Altamira.
- Freire, P. (2010). Pedagogía del oprimido. -3ª ed. 3ª reimpr.- Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2014). Cartas a quien pretende enseñar, - 1ª ed. (especial)-. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. y Faundez, A. (2014). Por una pedagogía de la pregunta: Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. - 1º ed. (especial)-. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, Paulo (2002). Concientización: Teoría y práctica de una educación liberadora. Buenos Aires: Ed. Galema.
- Galeano, E. (2005). Patas arriba. La escuela del mundo al revés. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Huergo, J. (2003). El reconocimiento del "universo vocabular" y la prealimentación de las acciones estratégicas. La Plata, Centro de Comunicación/ Educación y Cát. De Extensión Agropecuaria (UNLP).
- Huergo, Jorge. Hegemonía: un concepto clave para comprender la comunicación.
- Kaplún, M. (1998). Una pedagogía de la comunicación. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Korol, C. (2016). La Educación Popular en clave de debate. En <http://panuelosenrebeldia.com.ar>
- Korol, C. (comp.) (2007). Hacia una pedagogía feminista. Buenos Aires: El Colectivo, América Libre.
- Laboratorio de estudios sociales y culturales (LESyC). Cuestiones criminales. (2018) Año 1, nº2: noviembre Cárcel y escritura: tatuajes, escritos judiciales, la bamba, cicatrices, literatura, incrustaciones y los informes penitenciarios.
- Le Breton, D. (2002). Antropología del cuerpo y modernidad - 1a ed. 1a reimp. - Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rodrigo, F. (2012). Dossier de Jóvenes y Legalidad: reconfiguraciones en el abordaje de la conflictividad penal juvenil. -1a ed. - La Plata: Ediciones EPC de Periodismo y Comunicación.
- Rodríguez Alzueta, E. (2015). Pibes en banda. Revista La Pulseada. Año 14, (135).
- Scarfó, F. (2011). El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos. Consultado en <http://www.corteidh.or.cr/tablas/R06835-11.pdf>
- Scarfó, F. (2014). Educación en contexto de encierro: ¡DERECHO HUMANO INALIENABLE! En <http://www.campanaderechoeducacion.org/>
- Viviani, T. (2013). Jóvenes Nombrados: herramientas comunicacionales contra la violencia mediática e institucional. Observatorio de Jóvenes, Comunicación y Medios. - 1a ed. - La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social.
- Zaffaroni, R. E. (2011). La palabra de los muertos. Conferencias sobre criminología cautelar. Buenos Aires: Editorial Ediar.
- Zaffaroni, R. E.; Alagia, A.; Slokar, A.; (2011) Derecho Penal Parte General, EDIAR, Buenos Aires.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

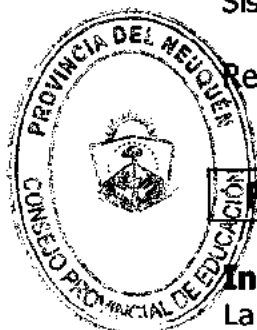
Ley 24.660 de Ejecución De La Pena Privativa De La Libertad
Ley de Educación Nacional N°26.206-
Ley Orgánica de Educación de la Provincia del Neuquén – N° 2945
Resolución 127/2010 del Consejo Federal de Educación.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

Resolución N° 1370/2011, del Consejo Provincial de Educación del Neuquén.
Sistematización de jornadas Curriculares del 6/6, 21/6, 22/6, 25/7, 26/7. Aportes vinculados a la ECPL

Resolución N° 1463/2018, norma regulatoria del Proceso de Construcción Curricular.



FORMACIÓN GENERAL EN EL CICLO ORIENTADO Y SUS ÁREAS

Introducción

La Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos se constituye desde su nacimiento y en todo su recorrido en la necesidad, fundamentada, de garantizar la educación a la población joven y adulta de culminar sus estudios secundarios. Los Planes de Estudio que garantizaron la educación en trayectos formativos de 3 y 4 años padecieron los avatares, propios y no, de una política pública que debía garantizar la educación a una población desde el inicio relegada por el Estado.

El estudiantado que ingresa al sistema educativo, a través de la Modalidad EPJA, mayoritariamente son jóvenes que interrumpieron sus estudios secundarios por motivos generalmente del orden de problemáticas sociales, por maternidades o paternidades tempranas, por la necesaria inserción en el mundo laboral, por situaciones familiares complejas o por otras vicisitudes. Los/las adultos, por su parte, establecen lazos con la institución educativa con la intención de culminar los estudios prolongadamente postergados, o por la necesidad de concluir los espacios de educación formal que el mundo del trabajo exige, y/o por diversas necesidades que siempre responden a historias de vida y experiencias propias de los sectores populares, aquellos que el Sistema Educativo no supo contener garantizando el derecho a la educación.

Ante las realidades del estudiantado planteadas, podemos pensar a la Modalidad EPJA en términos de la **Educación Popular** que se inscribe en el terreno social y en su carácter ético y político. Estos problemas en el campo popular, promueven el reconocimiento del otro y el pronunciamiento y posicionamiento como sujeto político en una construcción colectiva.⁶ Lo popular está en los modos en los se construyen saberes vinculados con la vida y los problemas concretos, en un entre- aprender con quienes conforman la Escuela con un horizonte de transformación.

La **Educación Permanente** reconoce a la educación como una necesidad y un derecho de los grupos sociales y de los individuos a lo largo de toda la vida. Esto implica:

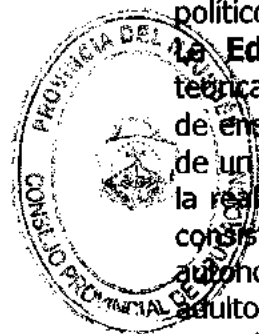
- a) La distribución igualitaria y a lo largo de toda la vida de los conocimientos necesarios para una participación ciudadana crítica y autónoma y para la toma de decisiones en los distintos ámbitos de la vida cotidiana;
- b) una visión integral de lo educativo que supere, por un lado, la segmentación entre la educación formal y la educación no formal, recuperando, articulando y fortaleciendo las experiencias que los jóvenes y adultos traen de otros espacios de aprendizaje; por otro lado, la concepción de la educación formal como terminal y único agente educador, sino como una "educación inicial" que posibilite continuar educándose a lo largo de toda la vida;
- d) superar la perspectiva de la educación de jóvenes y adultos compensatoria (restringida sólo a la solución de las carencias educativas que los adultos pudieran tener por no haber completado los niveles obligatorios en su infancia) y se amplíe a

⁶ "El conocimiento también puede convertirse en un insumo para dominar, destruir, manipular o invadir a las/los otros. En el reconocimiento mutuo, en cambio, comienza un proceso donde se construye un *nosotros* con los otros y las otras. El reconocimiento mutuo siempre implica un proceso básico de contacto cultural, que tiene como objetivo construir un diálogo intercultural." (Huergo, Jorge. Mapas y viajes por el campo de Comunicación/Educación.)

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

nuevas propuestas educativas que posibiliten el enriquecimiento de los conocimientos y saberes para su participación plena, reflexiva, autónoma, en el mundo laboral, político, familiar, etc.



La Educación Popular como un paradigma cuyas perspectivas epistemológica, teórica y metodológica vertebran acciones tanto a nivel institucional como del espacio de enseñanza y aprendizaje. La perspectiva epistemológica apuesta a la construcción de un conocimiento colectivo emancipador en relación a modos de pensar y significar la realidad; sus aspectos metodológicos refieren a una acción pedagógica y didáctica consistente que aseguren la producción colectiva y el crecimiento del grupo hacia su autonomía de decisiones. El objetivo central de la educación popular de jóvenes y adultos es ofrecer las herramientas de la investigación social para construir un conocimiento científico emancipatorio, puesto al servicio de la construcción del proyecto político de los sectores populares que, desde la resistencia, buscan crear nuevas formas de organización social.

La Pedagogía de la participación implica considerar el papel del Estado como garante del derecho de la educación y la participación social en las decisiones de la política educacional. La participación real ocurre cuando los miembros de una institución o grupo, a través de sus acciones inciden efectivamente en los procesos de la vida institucional y en la naturaleza de las decisiones. Implica ejercer una influencia real (poder): a) en la toma de decisiones tanto en la política general de la institución como en la determinación de metas, estrategias y alternativas de acción; b) en la implementación de las decisiones; c) en la evaluación permanente del funcionamiento institucional.

Investigaciones en el campo de la educación popular sostienen que el aprendizaje de la participación real es un largo y difícil proceso, más largo y difícil que la apropiación de los conocimientos académicos necesarios para nuestra vida profesional y cotidiana; por lo tanto, no es tarea sólo de la educación formal otorgar las herramientas de la participación, pero sí ocupar tiempo y espacio para el incentivo, fortalecimiento y enriquecimiento de la misma.

¿Para qué la Formación General dentro del Ciclo Orientado?

El Ciclo Orientado en la Escuela Secundaria de Neuquén se define como el trayecto pedagógico en el que continúa la Formación General y se habilitan tiempos y espacios para la enseñanza y el aprendizaje del conjunto de conocimientos y saberes específicos de las Orientaciones.

La Formación General es el núcleo común básico de la escuela secundaria, que garantiza la igualdad en el acceso de conocimientos y saberes relevantes y significativos. Por esa razón, debe ser incluida en todas las Modalidades y Orientaciones del nivel. En el Ciclo Básico Común ya definido y aprobado por Resolución N° 1463/2018 se abordan las áreas de conocimientos de la Formación General que se extenderán hasta el fin de la obligatoriedad, en el Ciclo Orientado,

El campo de formación general incluye el saber acordado socialmente como significativo e indispensable. Refiere a lo básico: a los saberes que son necesarios para garantizar el conocimiento y la interlocución activa de jóvenes y adultos con la realidad, y también a los que son pilares de otras formaciones posteriores. En cuanto saber validado colectivamente, la formación general requiere de un trabajo de enseñanza integrador de las múltiples facetas del conocimiento, que apele a sus diversas herramientas y aplicaciones, que promueva el desarrollo de todos los aspectos de los sujetos, entre sujetos y en situación. (Resolución 84/2009 CFE, p. 20).

La **Formación General** presente tanto en el Ciclo Básico como en el Ciclo Orientado con una amplia carga horaria se fundamenta entonces en la consideración de los principios de una Educación permanente, popular y participativa. El objetivo es brindarle al estudiantado una formación general, integral y significativa, que se articule

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

con la Formación Específica del Ciclo Orientado para profundizar en diferentes vías de conocimiento en vistas de ampliación de posibilidades de acceso al saber y no de fragmentación disciplinaria.



OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN GENERAL

- Construir y constituir espacios de recuperación de la identidad, de la palabra y de logro de una mayor conciencia de los derechos para contribuir en una revalorización de sí mismos y una reconstrucción de su autoestima;
- Dar continuidad y complejizar la formación general del ciclo básico⁷ reconociendo en nosotros y en los otros las marcas de una historia social y política cruenta;
- Identificar los mecanismos institucionales, los mecanismos de poder y las representaciones sociales que inhiben la posibilidad de un crecimiento en la participación social;
- Favorecer la construcción colectiva de estructuras de pensamiento, de categorías de descripción y análisis de la realidad, de perfiles de representaciones sociales que faciliten el crecimiento del estudiantado en sus formas de participación, de *organización y de construcción de demandas* sociales que posibiliten enfrentar de manera autónoma y crítica los problemas en la vida social, política y económica.
- Ofrecer y habilitar tiempos y espacios para generar conocimiento colectivo sobre situaciones problemáticas vinculadas a la realidad del estudiantado, conocimientos y saberes sobre preguntas que demandan el instrumental de la ciencia para contestarlas, que apunte la acción permitiendo la modificación de las formas naturalizadas de comportamientos
- Garantizar la interlocución activa de jóvenes y adultos con la realidad y ser pilar de otras formaciones sociales posteriores

ÁREAS DE LA FORMACIÓN GENERAL

La Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos se inscribe en los lineamientos de los Marcos Sociopolítico Pedagógico y Didáctico General contruidos por el colectivo docente de la Provincia del Neuquén desde un enfoque crítico, decolonial y emancipatorio.

Pensar la constitución de las áreas a partir de los problemas que atraviesan los sectores populares que habitan las escuelas con Trayectos Formativos de la Modalidad EPJA, es pensarla desde la Educación Popular. Para poder construir desde sus sentidos es vital partir de nuestros estudiantes, de sus realidades sociales, de sus saberes y conocimientos, que en este Diseño Curricular adquieren la validez que, en otros momentos históricos no tan remotos, no fueron considerados saberes válidos.

El conocimiento es un producto social y no tiene más definición que la que le otorga el contexto socio-político en el cual se genera. Es decir, cada sociedad, en cada momento histórico, define ciertas prácticas como actividades cognoscitivas, y designa el producto de esas actividades como conocimiento. (Resolución N° 1463/2018, p. 35)

En los principios éticos políticos y estratégicos en los que se funda y erige la Educación Popular proponemos pensar la constitución de las Áreas que atravesarán la Formación General en el Ciclo Orientado para la Modalidad EPJA. Algunos de estos principios parten de reconocer el "aquí y ahora"⁸ que su carácter necesariamente situado exige.

⁷ Aporte Distrital

⁸ "Cuando Freire reclama partir del "aquí y ahora" de los otros, no enuncia sólo un principio metodológico, sino un principio ético-político central (...) el reconocimiento de sí, entendido (como lo expresa Paul Ricoeur, 2005) como "identidad narrativa".

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Se trata entonces de reconocer,⁹ y no sólo conocer, las prácticas socioculturales del estudiantado, en cuanto insertas en un mundo cultural. Ese reconocimiento de por sí es ya un aspecto central del horizonte político. El "reconocer" piensa y produce acciones estratégicas, genera un proceso de problematización y de búsqueda dialogada de acciones para transformar las situaciones que vivimos.

La Educación Popular sostiene la valoración de la comunicación dialógica entre los diferentes actores de la comunidad educativa, un diálogo que reconozca a estudiantes desde sus diversas experiencias de vida. A su vez, es la que permite la construcción de conocimientos y la selección de contenidos para la problematización de la situación social, económica, política y cultural en la que se desenvuelven los/las estudiantes. El diálogo está fundamentado en una perspectiva epistemológica que se centra en la articulación entre el mundo cultural de estudiantes y docentes, y los horizontes políticos de la intervención. El diálogo tiene la intención de "formar sujetos críticos, con espíritu reflexivo y compromiso social"⁷

Reconocer las problemáticas que atraviesa nuestro estudiantado que decide ingresar en la Modalidad EPJA, implica un proceso de acción/reflexión/praxis. Como señala Paulo Freire, el proceso indica un encuentro de los actores con la mediación del mundo. Ese mundo mediador, complejo, conflictivo, es uno de los objetos claves de la intervención, que no puede ser definido completamente de antemano, sino que se aborda, se problematiza y se define en este proceso de trabajo participativo. En este sentido, la Formación General del Ciclo orientado, tanto para el trayecto de 3 años como para el de 4 años, se organiza en las siguientes áreas:

- **Ciencias Sociales, Políticas y Económicas**
- **Ciencias Naturales**
- **Lenguajes y producción cultural**
- **Matemática e Informática**

CIENCIAS SOCIALES, POLÍTICAS Y ECONÓMICAS

En coherencia con los marcos, enfoques y principios del Diseño Curricular para el Ciclo Básico Común y el Interciclo, el área de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas la fundamentación del área se inscribe en los lineamientos del Marco Sociopolítico Pedagógico y del Marco Didáctico contruidos por el colectivo docente de la Provincia del Neuquén desde un enfoque crítico, decolonial¹⁰ y emancipatorio.

Respecto a la dimensión epistemológica, generalmente se define a las Ciencias Sociales como aquellas que abordan los aspectos materiales y simbólicos relacionados con la vida de las personas en sociedad. Dichos aspectos pueden estar relacionados con la manera en que se constituyen, organizan y gobiernan los grupos sociales, los procesos que atraviesan, los modos de producción y reproducción de la vida, los espacios que se construyen y el modo de vivir en ellos, las producciones simbólicas, su materialización y su transmisión, y aquellos saberes que derivan del indiscutible carácter social de la condición humana.

En este sentido, y en coherencia con lo estipulado según la Resolución N° 1463/2018, consideramos que para el campo de la Formación General en esta modalidad se vuelve

9 En La educación como práctica de la libertad (1969), Freire desarrolla la importancia del reconocimiento del universo vocabular, no sólo conocimiento del otro, porque eso no implica una práctica de libertad, muchas veces incluso implica un ejercicio de extrañamiento de acercamiento como algo exótico. El reconocimiento del mundo cultural del otro para Freire hace referencia a un acto de dignidad, de reconocer siendo.

10 En coherencia con los estudios culturales, poscoloniales, las teorías críticas, decoloniales y Epistemologías del Sur, se ha definido reelaborar criterios de escritura para dar cuenta de la ruptura con la hegemonía universalista, entonces, se referencia a la otredad como adjetivo (por ejemplo culturas otras), y se utilizan los guiones para dar cuenta de la amplitud y la proyección de pensar la-s subjetividad-es y las prácticas sociales en los múltiples colectivos (por ejemplo economía-s, subjetividad-es, entre otras).

COPIA

necesaria la interdisciplinariedad, el diálogo, y la construcción común de saberes que, en su interrelación, complejizan conocimientos sobre la vida social. Se trata de pasar del paradigma de la fragmentación al paradigma de la complejidad, poniendo en juego una visión pluri-lógica y dialógica.

Desde este enfoque se plantea la pluriversalidad de los conocimientos, desde lugares epistémicos diferentes por historia y cultura, pero afines. Se entiende a las epistemologías en el sentido de cosmovisión, de sistemas y modos de ver y entender el mundo y la sociedad.

Por consiguiente al momento de indagar acerca del paradigma de Ciencias Sociales que contenga una propuesta educativa justa para las escuelas secundarias neuquinas y sobre el por qué y el para qué de las mismas, se insta a "recuperar el debate por el sentido de la producción de conocimientos en las escuelas, en relación a la compleja realidad social" (Aporte Distrital) y decididamente se apuesta a, reafirmando lo ya escrito en el Ciclo Básico Común e Interciclo: continuar consolidando proyectos de reconstrucción epistemológica que promuevan sociedades más justas, diversas, y libres; que dichas reconstrucciones epistemológicas lleven a la acción política en los problemas de la sociedad desde el cuestionamiento a los dispositivos de sujeción colonial, patriarcal y racista, y los discursos hegemónicos sobre el poder-saber; que estas Ciencias Sociales se ubiquen en una proyección Sur-Sur epistémico-político, que colabore en desmontar los saberes parcelados tendiendo así a un diálogo intercultural de saberes.

CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

Desde el área de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas, y en coherencia con los Marcos generales del diseño curricular de la Provincia del Neuquén construido por el colectivo docente, se propone pensar-nos en clave metodológica.

En ese aspecto nos posicionamos en coherencia con lo propuesto en el Ciclo Básico Común de este diseño, en la caracterización de lo metodológico como una construcción que articule el conocimiento, como producción objetiva y como problema de aprendizaje, y reconozca la problemática de las/los sujetos que intervienen en una situación de enseñanza y aprendizaje, en relación a los territorios y los contextos en los que se encuentran insertas e insertos - áulicos, institucionales, territoriales, sociales, simbólicos y culturales-.

Las estrategias docentes diseñadas a partir de un objeto de estudio específico, pensadas en relación con las/los sujetos participantes de una situación pedagógicas desde un recorte específico de conocimientos y saberes en un contexto situado son consecuencia de considerar la construcción metodológica como estilo de formación.

El punto de partida es la pedagogía crítica y del concepto en tanto trama narrativa que permite recuperar la potencia creativa y transformadora del aula considerando la significatividad y situacionalidad del estudiantado. Esto permite la retroalimentación permanente entre orientaciones curriculares, definiciones institucionales y propuesta didáctica constructiva y posibilita pensar-nos desde un currículum situado y dinámico. En el caso de la Formación General de las Escuelas Permanentes de Jóvenes y Adultos requiere un estrecho vínculo y diálogo con los otros campos de conocimiento desde las categorías y epistemes en tramas categoriales y de praxis que articulen los distintos conocimientos.

Esta construcción metodológica es dialéctica y requiere la elaboración de un diagnóstico de área e inter-área, la elaboración de una propuesta que relacione dichos diagnóstico con los conocimientos y saberes propuestos, la puesta en acto de la propuesta pedagógica y la revisión crítica.

El diagnóstico permite la elaboración de un mapa institucional y áulico que indica el posible recorrido de la propuesta pedagógica y las problemáticas a ser presentadas como conflictos cognitivos por el área. Las disciplinas, basadas en sus especificidades



COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

y sus didácticas, elaboran sus objetivos de aprendizaje, seleccionan su entramado conceptual y nudos problemáticos, y diseñan sus propuestas de actividades áulicas y extra-áulicas desde una perspectiva ético-política en la que la teoría es constitutiva de la práctica.

La propuesta pedagógica es puesta en práctica atravesada por múltiples variables y dimensiones: la diversidad de tareas; la complejidad del acto pedagógico; la inmediatez; la indeterminación de la situación; la implicación personal, y la opacidad e imprevisibilidad de las otras y los otros, entre otras posibles. La posibilidad de revisión crítica implica reflexionar lo que sucede en el aula, reorganizar esquemas de pensamiento y, mediar activamente entre teoría y práctica reconstruyendo críticamente sus intervenciones y posicionamientos teóricos.

La propuesta didáctica específica de una disciplina en diálogo de saberes con las otras disciplinas del área y de otras áreas expresan las intencionalidades pedagógicas, epistémicas y políticas de la misma partiendo del contexto, lo situado, y las particularidades del estudiantado en interrelación con sus territorios.

Se retoma en ese sentido y se profundiza el posicionamiento del área establecido en el diseño curricular de la provincia:

Las definiciones epistemológicas y metodológicas estructurantes del área promueven y posibilitan romper con la linealidad del tiempo, con la centralidad de ciertos espacios-territorios por sobre otros, con la visión 'objetiva' de los procesos sociales, e incorpora nuevas problemáticas como centrales para desarrollar nuevas cartografías a partir de las/los sujetos y sus acciones.

La estructura de contenidos del área está comprometida con la formación ética y política del estudiantado, procura aportar herramientas conceptuales e instrumentales para habilitar el ejercicio de la crítica sobre la 'cuestión social', la intervención autónoma y el ejercicio de ciudadanías activas y plenas" (Resolución N° 1463/2018).

Para pensar nuestra acción ético-política, el aula es considerada como uno de los espacios públicos, quizás el primero, de actividad política y una trinchera desde donde visibilizar que las prácticas sociales son colectivas y recurrentes, generadoras de subjetividad social, y objeto de acción ético-política pues permite reconocerse en el mundo, decidir cómo evaluarlo y qué hacer con él.

Para ello se adopta la propuesta de Siede (2007, s/d) de pensarse en las prácticas pedagógicas desde una lógica de problematización-conceptualización, que genera apertura en las clases al apelar al mundo de representaciones/significaciones que tiene cada estudiante, con el objetivo de confrontarlas con los conocimientos y saberes curriculares, habilitando la toma de posiciones y el desarrollo del pensamiento autónomo.

Es importante entonces planificar la enseñanza a partir de las prácticas y concepciones de la vida social del estudiantado, problematizarlas y construir saberes que analicen situacionalmente dichas prácticas y desafíen el poder explicativo de enfoques y categorías disciplinares

Generar a partir de la problematización el conflicto cognitivo, entendido como la búsqueda de respuestas más abarcadoras y argumentativamente sustentables, es el motor metodológico de estas propuestas que tensionan y confrontan, tanto las informaciones disponibles como las categorías de análisis con las que se inicia el proceso de aprender y conocer. (Resolución N° 1463/2018).

Las propias prácticas se conforman como locus de conocimiento político, pedagógico y didáctico situado cuando ponemos en diálogo nuestros conocimientos y saberes, con los de las/los estudiantes, sus territorios, sus contextos, sus intereses y deseos. El trabajo colaborativo es el eje de la construcción de propuestas formativas emancipatorias, lo que implica un cambio en la cultura política, epistémica, pedagógica y ética, en y desde las aulas.



123 COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

GENEALOGÍAS¹¹ DE LOS PROCESOS SOCIOHISTÓRICOS

Continuando con los enfoques críticos emancipatorios y decoloniales del Ciclo Básico Común e Interciclo (Resolución N° 1463/2018), el espacio curricular Genealogías de los Procesos Sociohistóricos se propone recuperar la fuerza epistémica de los enfoques contrahegemónicos, como alternativa en la construcción de saberes y conocimientos sociales en relación a la construcción de tiempos y espacios ancladas en procesos de producción de no existencias, siendo hegemónicas la visión de un solo tiempo, de carácter lineal y progresivo anclado en relación con la producción de un espacio concentrado en la visión hegemónica eurocentrada.

Con este espacio curricular se propone que aquellos tiempos otros y espacios otros ocupen los espacios áulicos, promoviendo una ecología de saberes que permitan construir conocimientos diversos y pluriversales. Genealogías construidas a partir de la enunciación de clase, color y género relegadas, invisibilizadas en nuestras aulas y en nuestra praxis. Por ende, en estas genealogías tendrán lugar las resistencias de las clases trabajadoras, de los feminismos, de los movimientos afrodescendientes y negros, movimientos campesino-indígenas, pueblos preexistentes, movimientos de soberanías alimentarias, agroecológicas y defensa de los territorios; en pos de construir cartografías sociohistóricas que en clave territorial ahonde en las construcción de saberes y conocimientos otros.

Nudos disciplinares

- La problematización y resignificación de las categorías de Estado, Nación, Ciudadanías, democracias, representatividad, globalización, comunidad, soberanía, entre otras desde la perspectiva del buen vivir y sus proyecciones político-económicas que exceden los límites hegemónicos presentados para estas categorías.
- La problematización de la constitución territorial y política de los Estados nacionales mediante las prácticas genocidas, ecocidas, epistemicidas y femigenocidas que le siguen siendo co-constitutivas.
- Las relaciones capitalistas heteropatriarcales coloniales hegemónicas imponen la lógica de la acumulación como eje vertebrador de las prácticas económicas, el intercambio mercantil como único modo de relación, y el desarrollo sustentable como objetivo prioritario, produciendo desigualdad, expropiación de los bienes comunes y del trabajo, y subhumanización.
- El rescate y la resignificación que las resistencias en clave de clase, color y género mediante organizaciones colectivas sindicales, políticas, culturales y educativas ante la producción de no-existencias hegemónicas por parte del sistema capitalista heteropatriarcal, colonial, moderno.
- Mapa geopolítico actual: zonas de sacrificio y zonas de acumulación, configuradas por los "modelos de desarrollo" mediante el despojo y la expropiación de bienes comunes. Expansión de la frontera tecnológica en las actividades extractivas: hidrofractura, biotecnología, megaminería, entre otras, y su impacto directo en las comunidades y el ambiente. Propuestas alternativas

11 La genealogía es una forma de pensar y de escribir la historia que difiere de la historia tradicional porque se asume como perspectiva, crítica e interesada en la búsqueda de enfoques alternativos a los relatos presentados en tiempo lineal secuenciados unívocamente desde el pasado al presente. La genealogía parte de un problema o concepto presente y trata de hacer un "mapa", no de los antepasados sino de las luchas y los conflictos que configuraron el problema tal como lo conocemos hoy. Esta posición es claramente contraria a la de la historia tradicional. El filósofo e historiador Michel Foucault dice que "las fuerzas presentes en la historia no obedecen ni a un destino ni a una mecánica, sino al azar de la lucha" (Foucault, 1980, pág. 20). Entre otras cosas, esto obliga a tomar partido, a analizar cuáles son las exclusiones que se hicieron, quiénes ganaron y quiénes perdieron en estas luchas. Cabe aclarar que este espacio se redefine desde esta perspectiva para abordar la asignatura tradicionalmente conocida como Historia y Geografía.

ES COPIA



a los modos de producción y organización de los territorios. Agroecología, movimientos campesinos: soberanía alimentaria, feminismos comunitarios, feminismos sin olas, ecofeminismos, feminismos negros, feminismos campesinos, feminismos de pueblos preexistentes, entre otras.

CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍAS

En las Perspectivas de la construcción de ciudadanías pluriversales, pluriculturales y plurinacionales tiene sentido la continuidad en la formación general del espacio de Construcción de Ciudadanías en la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. A su vez, continúa siendo coherente con los propósitos centrales postulados para este espacio curricular en Ciclo Básico Común e Interciclo aprobada en la Resolución N° 1463/2018. Continuamos sosteniendo que uno de los propósitos centrales que debe direccionar la formación en éticas y políticas es "la construcción de criterios para intervenir en las prácticas sociales y en las relaciones de poder", (Siede, I., 2007 p. 229). Esto implica que se constituya como un horizonte proyectivo para el diseño de prácticas pedagógicas emancipatorias, ya que habilita herramientas para el ejercicio de la deliberación, el análisis de los conflictos y la construcción de proyectos que permitan un estar siendo - con otros - más justo y digno. Es decir, "buscamos que cada sujeto pueda actuar según criterios autónomos, solidarios justos, argumentativamente fundados y siempre abiertos a la crítica" (Siede, 2007 p. 229).

Para lograr este propósito, se deben desmontar rutinas escolares de carácter decimonónico en clave de clase, color y género atendiendo a lo que Siede (2007) denomina como la necesidad de pasar de la enseñanza de unos conocimientos declarativos a la producción de los mismos. Según Santos, Boaventura de Sousa (2009), se debe dejar de apelar a los constructos tradicionales de las naciones modernas, ya que las mismas se consiguieron, las más de las veces, vapuleando la identidad cultural y nacional de las minorías. En ese sentido, la complejidad de la pluralidad de órdenes legales no estatales puede ser el embrión de esferas públicas no estatales y la base de la autodeterminación, que es plausible de traducir en formas de justicia comunitaria, participativa o colectiva. Y esto da la pauta para habitar en las aulas formas otras de concebir, de vivir y de proyectar la pluralidad de órdenes legales y ser artífices de esferas públicas participativas constructoras de conocimientos con anclaje comunitario.

Coincidimos con lo que Siede (2007) plantea, "la formación escolar está invitada a pasar de la adquisición de pautas morales a la revisión crítica de los enunciados culturales" (p. 23). Este desafío epistémico, de construcción metodológica implica necesariamente una revisión desde las perspectivas de clase, color y género complejizando las categorías de Estados, naciones, democracias, poder-es, justicia, comunidad, pueblos, derechos, representatividad, libertad-es, praxis, trabajos, legislaciones, formaciones jurídicas, entre tantas otras.

Nudos Disciplinarios

- La reformulación de la concepción de ciudadanía desde la perspectiva plural interseccionando: el binarismo humano/subhumano a partir del género y color como constitutivos del ser y estar en el mundo; el binarismo naturaleza/cultura como reordenador del trabajo social en sus dimensiones económicas, políticas, simbólicas y culturales; y el binarismo civilización/barbarie como producto de la separación entre desarrollo tecnológico/la ética/lucro privado y sus resonancias predatorias en la naturaleza. La constitución de ciudadanías pluriversales, pluriculturales y plurinacionales.
- Los sistemas sociales, políticos, económicos, culturales y de producción de subjetividades como piso desde donde problematizar ciertas categorías como Estados, Nación-es, democracias, jurisprudencia, libertades, ciudadanías. Lo pluricultural y plurinacional como horizonte proyectivo.

ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN Nº 1046
EXPEDIENTE Nº 5225-000839/10 Alc. 6/16



- La hegemonía y sus construcciones. Los niveles de las ideologías. Construcciones sociales y poder. El poder, el biopoder, el control sobre los cuerpos, los saberes, las escalas, los tiempos, las productividades, las subjetividades, entre otras. La dominación política materializada en el poder del Estado. Instituciones estatales y vida cotidiana. Procesos de reproducción, diferenciación y construcción de la dominación. Las corporaciones de la comunicación y la construcción de dominación política.
- Cultura y hegemonía. El proceso de enculturación occidental y la normalidad monocultural racista, heteropatriarcal, moderna y occidental. Invisibilización de la diversidad cultural. Lo masivo, el pueblo, el público y la audiencia. Los medios masivos de comunicación y la mediatización de la cultura. El campo cultural como campo de disputa. La construcción de sentidos. Los otros medios y las otras comunicaciones en clave de color, géneros y clase.

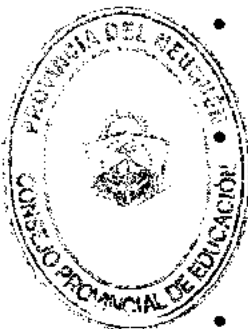
GEOPOLÍTICA

La geopolítica como espacio curricular tiene sentido en la formación general de la Modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos ya que la misma analiza la distribución y consecuencias socioterritoriales de los procesos y fenómenos políticos y económicos. En este sentido, repensar una mirada parcializada y acorde a una escala impuesta como hegemónica de la geografía obliga a repensar epistémicamente sus debates y plantearla de manera más integral. Ante esto, geopolítica como espacio coincide con esa serie de "geografías imaginarias", para usar el término de Said (1979). El discurso del desarrollo inevitablemente contiene una imaginación geopolítica que ha dominado el significado del desarrollo durante más de cuatro décadas. Ante esto, y desde claves de clase, color y géneros es que intentamos complejizar la idea de espacio, desarrollos, progresos y los binomios que de allí devienen: Primer y Tercer Mundo, norte y sur, centro y periferia. La producción social del espacio implícita en estos términos está ligada a la producción de diferencias, subjetividades y órdenes sociales. A pesar de los cambios y las problematizaciones recientes desde los estudios geopolíticos ella continúa ejerciendo influencia en el imaginario. Romper ese imaginario y generar construcciones epistémicas de lo hegemónicamente considerado como no existente, se tensiona con los conflictos, divergencias y diálogos con otras escalas, por una ecología de transescalas.

Nudos disciplinares

- Los orígenes de la geopolítica; la invención de occidente, la asimilación del resto del mundo y su "cartera de recursos", la construcción de los "otros", colonias, estados nacionales y formas de intercambio mundial. Mapa político actual; luchas por la recuperación de los territorios, las identidades, la autonomía y los bienes comunes discuten la mirada hegemónica sobre la dinámica global.
- Experiencias de resistencia y recuperación territorial como prácticas contrahegemónicas que reivindican los derechos ancestrales, culturales, económicos y políticos de los pueblos preexistentes en diálogos Sur-sures y el Abya Yala. Sus desarrollos productivos y de buenos vivires, generan propuestas otras, para pensar nuevos horizontes de vida y representan una alternativa al modelo de desarrollo capitalista. Rol de los Estado capitalistas-heteropatriarcales-coloniales y modernos en estos procesos y disputa con los capitales "nacionales" e internacionales por la apropiación y expoliación de los bienes comunes en territorios recuperados.
- Zonas de sacrificio en Argentina y en el mundo, expoliación de bienes comunes y avance de la frontera tecnológica en la explotación hidrocarburífera y de monocultivos. Costos socioambientales de los "modelos de desarrollo" internacionales. Resistencias y nuevas formas de producir: agroecología, luchas

ES COPIA



- campesinas, soberanía alimentaria, feminismos comunitarios, feminismos negros, los feminismos sin ola en defensa de los territorios.
- Movimientos sociales y sus implicancias en ámbitos urbanos como motor de transformación y organización territorial más justa y equitativa. Extractivismo urbano, especulación inmobiliaria y conflictos por el uso del suelo urbano.
 - Proliferación de conflictos internacionales, desplazados y desplazadas, refugiados y refugiadas, migrantes. El rol de los medios en la concepción del mapa político mundial y el uso de redes de comunicación alternativas, horizontales e independientes para difundir otras experiencias y proyecciones, otras concepciones de mundos posibles en nuestros horizontes de vida.
 - Formas de apropiación/control/distribución de las fuerzas de trabajo y de la producción. Desde los enfoques aprobados en la Resolución N° 1463/2018 problematizar la articulación de todas las actividades mercantiles y relaciones laborales en un mismo espacio/tiempo en función del capital y el mercado. En ese sentido, analizar: la división racial y de género de los trabajos. Expropiación de las actividades económicas y de producción.
 - La racionalidad económica capitalista y determinismo. Capitalismo, Geopolítica y control del trabajo asalariado y sus productos. Escalas centro-periferia del mercado mundial desde el locus de enunciación occidental.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAVV (2018). Documento de Perspectivas Diseño Curricular Resolución N° 1463/2018. Neuquén. Argentina.
- AAVV (2018). *Documento de Área de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas, Diseño Curricular Resolución N° 1463/2018*. Neuquén. Argentina.
- Agamben, G. (2011). *¿Qué es un dispositivo?* Revista Sociológica. Año 26, Número 73, pp. 249-264. Recuperado en:
<https://www.sociologiamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/112/103>
- Agénjo Calderón, A. *Repensando la economía feminista*. Buenos Aires, Argentina. Revista de Economía Crítica, n°22, segundo semestre 2016, ISSN 2013-5254
- Blosch, Ernest (1995). *The Principle of hope*. Cambridge. Inglaterra. MIT Press.
- Castro Gómez, S. (2007). *Descolonizar la universidad. La hibrys del punto cero y el diálogo de saberes*. En Castro-Gómez y Grosfoguel (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá. Colombia. Siglo del Hombre Editores. Recuperado en
<http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/147.pdf>.
- Edelstein, G. (1997). *La reflexión sobre las prácticas. Algo más que un lema*. Córdoba. Argentina. Mimeo,
- Federici, Silvia (2004). *Caliban y la bruja. Mujeres, cuerpos y acumulación originaria*. Madrid. España. Traficante de Sueños.
- Federici, Silvia (2013). *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Madrid. España. Tinta limón.
- Fraschina y Kelstenboim (coord) (2014). *Economía política*. Buenos Aires. Argentina. Ed. Maipue.
- Gorz, A. (2000). *Metamorfosis del trabajo*. Madrid. España. Editorial Sistema.
- Lander, E. (Comp) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Caracas. Venezuela. Ed. Ciccus-CLACSO.
- Lugones, M. (2008). *Colonialidad y género*. Tabula Rasa, Núm. 9, julio-diciembre, 2008, 73-101. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá, Colombia. Disp. en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600906>
- Mignolo, W. (2007). *El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un*

VICIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



- manifiesto*. En Castro-Gómez, Santiago y Ramón Grosfoguel (Edit.) (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores, Bogotá, 25-46. Recuperado en: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>.
- Mignolo, W. (2003). *La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad*. En Lander, Edgardo (Comp.) (2003). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Caracas. Venezuela. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FACES-UCV). Instituto Internacional de la UNESCO para la educación superior en América Latina y el Caribe (IESALC).
- More, Nalu y Moreno. (2015) *Las mujeres en la construcción de la economía solidaria y la agroecología*. Textos para la acción feminista São Paulo. Brasil. Publicación de SOF – Sempreviva Organização Feminista.
- Nahuel, Jorge (Comp.) (2013). *Huellas y senderos, informe final de los resultados del relevamiento territorial, histórico, social y cultural de la comunidad mapuce Lof Paichil Antriao*. Newken. Puel Mapu. Editado por ODHPI.
- Nahuel, María Laura (2019). *Radical Cartographies and New Territorialities: Explorations from Latin America*. Texas. Estados Unidos. Editada por Bjorn Sletto, University of Texas Press.
- Nogué, Joan (2006). *Geografía Política*. En Hiernaux, Daniel. Lindón, Alicia (dir.) (2006). *Tratado de Geografía Humana*. México. Editorial Anthropos.
- Quijano A. (2000). *Colonialidad del Poder, eurocentrismo y América Latina*. Recuperado en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar>
- Perez Orozco, A. (2014). *Subversión feminista de la economía*. Madrid. España. Traficantes de sueños.
- Santos, Boaventura de Sousa (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México DF. México. Clacso.
- Siede, I. (2007). *Hacia una didáctica de la formación ética y política*. En Siede, I. Y G. Schujman (Comp.) (2007). *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires. Argentina. Aique.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

- AAVV (2008). *Imperio, multitud y sociedad abigarrada*. La Paz. Bolivia. Muela del diablo editores.
- Aguilera, F y Alcántara, V (comp.) (2011). *De la Economía ambiental a la economía ecológica*. Barcelona. España. Ed. ICARIA.
- Agra Romero, M. X. (2007). *Ciudadanía, Feminismo y Globalización*. Recuperado en: <https://www.labrys.net.br/labrys10/espanha/agra.htm>.
- Alemán, J. (2016). *Horizontes neoliberales en la subjetividad*. Buenos Aires. Argentina. Grama.
- Alonso, Zurbriggen, Herczeg y Lorenzi (2007). *Las grietas, entre el conocimiento y la ignorancia: apuntes para la problematización de la 'normalidad' en las escuelas* presentado en las I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa. Mendoza. Argentina.
- Astrada, C. (1968). *La Génesis de la dialéctica*. Buenos Aires. Argentina. Juarez Editor S.A.
- Castro Gómez, S. (2007). *Decolonizar la Universidad. La hibrys del punto cero y el diálogo de saberes*. En Castro Gómez, S. Y Ramón Grosfoguel (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogota. Colombia. Siglo del Hombre Editores. Recuperado en: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/147.pdf>.

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



- Colectivo simbiosis y Colectivo situaciones (2011). *De chuequistas y overlockas. Una discusión en torno a los talleres textiles*. Buenos Aires. Argentina. Tinta Limón.
- De La Garza Toledo, E. (Coord) (2000). *Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo*. México Distrito Federal. México. Fondo de Cultura Económica.
- Díaz, E. (2015). *16 Tesis de economía política*. México DF. México. Siglo XXI.
- Ducro, C. (2010). *Judith Butler y La teoría de la performatividad de género*. En Revista de Educación & pensamiento. Recuperada en:
file:///C:/Users/andrea/Downloads/Dialnet-JudithButlerYLaTeoriaDeLaPerformatividadDeGenero-4040396%20(1).pdf
- Escobar, M. (1996). *Geografía y educación media. La esperanza y el poder de los hechos consumados*. En Revista Geographikos N°7. 2do.semestre de 1996.
- Foucault, M. (1999). *El cuidado de la verdad*. En Estética, ética y hermenéutica Barcelona. España. Paidós.
- Foucault, M. (2010). *Las palabras y las cosas*. Villa Ballester. Argentina. Siglo veintiuno editores.
- Foucault, M. (2006) *Seguridad, territorio, población.*, Buenos Aires. Argentina. Fondo de cultura económica
- Grosfoguel, R. (2013). *Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI*. Recuperado en <http://www.revistatabularasa.org/numero-19/02grosfoguel.pdf>.
- Grosfoguel, R. *Descolonizando los paradigmas de la economía política: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global*. Recuperado en <https://es.scribd.com/document/347359249/Transmodernidad-Pensamiento-Fronterizo-y-Colonialidad-Global>
- Guattari, F. (1980). *Mil mesetas*. Barcelona. España. Editorial Pre-textos
- Hobson, J. (2006). *Los orígenes orientales de la civilización occidental*. Barcelona. España. Ed. Crítica.
- Korol, C. (2007). *La educación como práctica de la libertad. Nuevas lecturas posibles*. En KOROL, Claudia (Comp.) (2007). *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. Buenos Aires. Argentina. El Colectivo, América Libre.
- Lanz Rodriguez, C. (2011). *"Buen vivir": una opción para cambiar el modo de vida*. Recuperado en <https://www.aporrea.org>.
- Mc Laren, P. (1984). *La vida en las escuelas*. México DF. México. Ed Siglo XXI.
- Marañón Pimentel, B. (2014). *Buen vivir y descolonialidad: crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales*. México DF. México. UNAM, Instituto de Investigaciones Económicas.
- Max Neef, M. (1993) *Desarrollo a escala humana*. Montevideo. Uruguay. Ed Nordan-comunidad.
- Mouffe, C. (2011). *En torno a lo político*. Buenos Aires. Argentina. Fondo de Cultura Económica.
- Piciñam, M. et al. (2010). *Propuesta para un KVME FELEN MAPUCE*. Newken, Puel Mapu. Neuquén, Argentina. Gráfica Althabe.

LENGUAJES Y PRODUCCIÓN CULTURAL

FUNDAMENTACIÓN

El enfoque sociosemiótico, sociodiscursivo y la concepción semiótica de la cultura, compatibles con los abordajes de la antropología cultural y de la sociología de la cultura, constituyen el marco epistemológico global del Área en el Ciclo Orientado (CO). La perspectiva que configura este corpus teórico integra dialógicamente los campos de conocimientos y saberes, y provee de una conceptualización común, para el abordaje holístico y coherente de los lenguajes y prácticas materiales de significación de las disciplinas reunidas en el área. Se conjugan, entonces, diferentes lenguas, sistemas y

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



códigos culturales de significación y sus prácticas comunicativas y discursividades (verbales, literarias visuales, musicales, teatrales y corporales), en tanto prácticas y experiencias de producción social de sentidos.¹²

Tomando como punto de partida la propuesta del Área para el Ciclo Básico Común (CBC) y la trayectoria de aprendizajes realizada por el estudiantado, la formación general del CO profundiza los abordajes de las producciones culturales y las problemáticas socioculturales relevantes, situadas en perspectivas de mayor complejidad. Desde el direccionamiento de los Enfoques y Perspectivas del Diseño Curricular (Resolución N° 1463/2018), el Área intenta abarcar las prácticas, producciones y significaciones culturales, a partir de la consideración crítica sobre cómo son afectadas, en el contexto de la globalización, por las lógicas y jerarquizaciones de la monocultura¹³ capitalista occidental.

Un abordaje de la realidad sociocultural desde el paradigma de la complejidad que intente superar la fragmentación disciplinar que imponen esas lógicas, debe considerar de modo integrado y holístico, la dimensiones: histórica, social, material, política, institucional, científico-epistémica, semiótico-cultural.¹⁴

Por ello, las prácticas de producción e interpretación de significaciones que el área busca que desarrollen los/las estudiantes, deben abordarse desde una perspectiva discursiva, situada, contextualizada.

De ese modo, el trabajo analítico y crítico sobre las producciones culturales y los discursos sociales, supone la reflexión acerca de las condiciones de producción y sus lugares de enunciación, abordando la materialidad de los discursos sociales para desmontar los procedimientos que los configuran y sus efectos performativos. Lo que comporta la construcción de una mirada de distanciamiento reflexivo por las/los estudiantes respecto de las discursividades y realidades socioculturales, correlativa al desarrollo de un pensamiento crítico (Bitonte, 2008).

Asociada a la priorización de la productividad y a la epistemología científica, la cultura occidental despliega una perspectiva objetivizante y sustancializadora de todo lo real, por la que lo concibe en términos de una estructura de clases de objetos que se definen

12 La materialidad de las prácticas significantes como forma de producción, permite superar la dicotomía marxista de base/superestructura y la concepción de la superestructura como un mero "reflejo" - dicotomía que reproduce la concepción idealista, burguesa de cultura-; además de la posibilidad reproductora, les reconoce a las prácticas significativas la capacidad de ser transformadoras de la sociedad:

La significación, la creación social de significados mediante el uso de signos formales, es entonces una actividad material práctica; en verdad, es literalmente un medio de producción. [El lenguaje] Es una forma específica de la consciencia práctica que resulta inseparable de toda actividad material social (Williams, 1980, p.51).

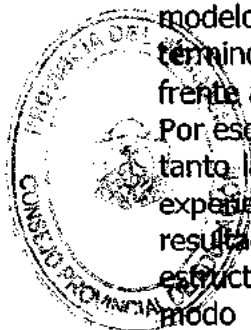
Los signos son entonces "la arena de la lucha de clases" (Voloshinov, 2009, p. 47), las luchas y los conflictos sociales, que se realizan en y con ellos. Las prácticas materiales de producción de significaciones son reproductoras de las relaciones sociales y las significaciones hegemónicas, pero también son, pueden ser, transformadoras.

13 Una de las estrategias del sistema capitalista eurocéntrico para legitimar un proceso de homogeneización fue consolidar una única cultura en detrimento de otras culturas a las que vuelve invisibles. El proceso de enculturación (Barbero 1987 pág. 97) está asociado a diferentes procesos que invisibilizaron la diversidad cultural: la transformación en el sentido del tiempo (tiempo producido, la invención del reloj, destituyendo el sentido cíclico de las fiestas y las cosechas) y en los modos de saber (el método científico como forma única de producción de conocimiento y el rechazo de cualquier otra forma de saber popular y de otras culturas; la construcción de una lengua estándar y la deslegitimación de las otras variedades vernáculas; la enseñanza vertical en la escuela y la deslegitimación de los saberes del estudiantado; la canonización de prácticas culturales "altas" y el desprecio por las culturas populares, entre otras) minando así, por ejemplo, las solidaridades sociales propias de las culturas populares. El proceso de enculturación ejercido por el poder hegemónico patriarcal eurocéntrico y capitalista mina el sentido de las culturas, construyendo su cultura en la cultura. Las diferencias culturales así eran invisibilizadas en pos de evitar la idea del atraso que propone el saber científico.

14 Todas las dimensiones sociales están construidas y atravesadas por prácticas semióticas y discursos sociales y pueden abordarse desde el enfoque socio-semiótico de la cultura que propone el Área.

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



a partir de propiedades internas, determinadas por una "naturaleza" o "esencia" substancial permanente. Desde esa predisposición a pensar y reconocer todo bajo el modelo de los objetos, occidente tiene dificultades para pensar las realidades en términos de procesos, de transformaciones, de interdependencias y de interacciones - frente a otras culturas, como la china, que sí lo hacen- (Schaeffer, 2012, pp. 54-55). Por eso Occidente tiene dificultades para comprender, desde sus lógicas hegemónicas, tanto la experiencia estética como la identidad humana. Tiende a pensar y valorar la experiencia estética no por el proceso -de producción y recepción-, sino por su resultado, el objeto estético o el texto literario, con propiedades o relaciones estructurales, inmanente, que fundan un valor estático, no relacional (*op. cit.*). De modo semejante, desde su pensamiento estático, objetivizante y substancialista, intenta encerrar en definiciones abstractas el dinamismo de la identidad humana -tanto colectiva como individual-, siempre abierta a las peripecias transformadoras de la temporalidad, y no puede comprenderla, en tanto hacerlo requiere de una concepción de la identidad no objetual, no determinada por ninguna naturaleza substancial permanente, siempre abierta a la temporalidad y al encuentro con las/los otros (Arfuch, 2005, p. 24; 2018, pp. 57-78).

Y por ello, las lógicas del occidente patriarcal, clasista y racista tienen también efectos muy reductivos y empobrecedores sobre las identidades y las relaciones sociales, las experiencias colectivas e individuales y las prácticas y experiencias populares.

Desde su perspectiva objetivista, encierra en una definición estática a las identidades, las cristaliza a partir de la construcción de esencias o naturalezas invariables, que las *de-terminan* y las *de-finen*, de una vez y para siempre: las cierra a las transformaciones de la temporalidad y la contingencia. Esta lógica y sus dispositivos inciden sobre la producción de los cuerpos y subjetividades sociales: producen y legitiman desigualdades a través de clasificaciones sociales naturalizadas, que construyen subalteridades; y todo esto obtura o reduce la posibilidad del reconocimiento recíproco en el encuentro con el otro, social e intercultural.

Contra la concepción todavía hegemónica en el sentido común occidental, la subjetividad se construye sociosemióticamente, la identidad se funda en la dimensión simbólica de la cultura, en la enunciación como toma de la palabra¹⁵ y en la apropiación de las prácticas y significaciones socioculturales. El sujeto de constituye y se comprende a sí mismo en la lengua y en los lenguajes y significaciones comunitarios, cuyos sentidos han sido amasados por la vida misma de las generaciones.

La identidad no reside, no puede residir, en alguna "naturaleza" o "esencia" (por ejemplo, femenina, masculina o de raza), ya dada y permanente que la determine de una vez y para siempre, en un más allá de la discursividad y las significaciones de la cultura¹⁶. La identidad, por el contrario, es un proceso abierto, un estar siendo que se fija momentáneamente en el lenguaje y que puede articularse en el relato y en las

¹⁵ La subjetividad se constituye en la enunciación como apropiación del lenguaje comunitario:

Lenguaje -lenguas particulares- en cuya puesta en juego puede encontrarse, según nos enseñara Émile Benveniste (1983), tanto el fundamento de la subjetividad y la persona -'Yo/Tú'- como la fuente del tiempo en su presente -'ahora'- junto a un 'aquí', triangulación que delimita el espacio/temporalidad de la enunciación, haciendo de ella un acontecimiento. En esa definición de 'la subjetividad en el lenguaje' -que es en verdad una intersubjetividad-, la instancia de enunciación es también el momento en el cual la multiplicidad del sujeto se articula fugazmente en una identidad imaginaria cuyo soporte no es el abismo de la interioridad sino una marca gramatical: "Es Ego quien dice 'ego'", nos recuerda Benveniste, y en ese acto da testimonio de su identidad. Esta temprana intuición [...] señalaba el camino para las definiciones no esencialistas de la identidad que priman en el horizonte contemporáneo (Arfuch, 2018, pp. 59-60).

¹⁶ Del mismo modo que no es posible acceder directamente a los hechos o las cosas en sí mismos, porque la dimensión simbólica se interpone y los que se considera hechos o cosas están ya siempre antes modelados por ella.

COPIA


MARIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

prácticas socioculturales, y lo hace en y con los lenguajes, prácticas y significaciones comunitarias:

La pregunta sobre cómo somos o de dónde venimos [...] se sustituye, en esta perspectiva, por el cómo usamos los recursos del lenguaje, la historia, y la cultura en el proceso de devenir más que de ser, cómo nos representamos, somos representados o podríamos representarnos. No hay entonces identidad por fuera de la representación, es decir, de la narrativización -necesariamente ficcional- del sí mismo, individual o colectivo. En este punto la cuestión reencuentra el concepto de Hobsbawm de 'invención de la tradición' más que la 'tradición' en términos propios (Arfuch, 2005, pp. 24-25).

El acto de contarse, de configurar narrativamente los acontecimientos de una vida, de construir significaciones con los lenguajes y prácticas culturales supone la objetivación (en la materialidad de los lenguajes y prácticas significantes) de un momento fugaz del proceso identitario de autocomprensión, pero no lo cierra -no lo *define*. Esa objetivación marca un momento del proceso de autoconstrucción que, después de él, recomienza, siempre inacabado y abierto a la temporalidad, la contingencia y al otro.

El derecho a las experiencias culturales

Nuestro modo habitual, cotidiano de estar en el mundo, está regido por las lógicas económico-productivistas que pautan el funcionamiento institucional y, a través de él, nuestras formas de experiencia dentro de la temporalidad cronológica abstracta. Frente a las prioridades utilitarias que rigen el tiempo occidental, las experiencias estéticas, lúdicas y corporales suponen, a la vez, experiencias de una temporalidad liberada de las construcciones de la productividad económica, con finalidades que se cumplen en el desarrollo de las mismas. La propuesta pedagógica del Área en la formación general del Ciclo Orientado se fundamenta en términos de Derecho Social a una educación común y en los Principios Político-Pedagógicos del Diseño Curricular (Resolución N° 1463/2018), por cuanto, las desigualdades sociales que producen las lógicas de la cultura occidental capitalista, comportan desigualdades en las posibilidades vitales de experiencia y temporalidad que atraviesan a los/las estudiantes,

Una jerarquía social opone dos formas de tiempo vivido y dos clases de seres humanos. Hay gente cuyo presente está situado dentro del tiempo de los acontecimientos que pueden ocurrir -el tiempo de la acción y sus fines, que es también el tiempo del conocimiento y del ocio; en resumidas cuentas, el tiempo de aquellos que tienen tiempo [...] Y hay gente que vive en el presente de las cosas que simplemente suceden, una después de otra, gente que vive en el tiempo restrictivo y repetitivo de la producción y la reproducción de la vida [...] hombres [que] reciben pasivamente el tiempo, sin disfrutar ni de los fines de la acción ni el tiempo de ocio que es un fin en sí mismo (Ranciere, 2017, p. 14).

Por lo tanto, desde el Derecho Social a una educación común, la propuesta del Área garantiza que más allá de las desigualdades sociales del estudiantado, todos y todas tengan la posibilidad de acceder en sus espacios curriculares a experiencias y prácticas creativas, estéticas y lúdicas de producción y comprensión cultural. Experiencias y prácticas que implican procesos de reflexión y comprensión y que comportan sentidos críticos, desestabilizadores de sentidos y valores establecidos, con potencia reconstructora de subjetividad y de formas otras de relación colectiva; experiencias sensibles, emotivas, cognitivas y creativas que requieren una temporalidad emancipada de las tiranías de la productividad económica.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

LENGUA Y LITERATURA / LENGUA / LITERATURA¹⁷

En este espacio curricular se aborda el lenguaje y sus potencialidades como constructor de mundos y realidades humanos, como articulador de las experiencias y conocimientos, y como configurador de identidades individuales y colectivas, desde las experiencias y procesos de reflexión y comprensión que habilitan la lectura y la escritura literarias -y no literarias.

Se propone una trayectoria de formación en torno al lenguaje, a partir de experiencias y prácticas estético-literarias y discursivas, y de su potencia de constituirse en experiencias de reflexión sobre el mundo y sobre sí mismos y, por lo tanto, de autortransformación subjetiva.

Una trayectoria de experiencias de lectura y escritura para que las/los estudiantes desarrollen prácticas progresivamente autónomas, a través de las cuales puedan reflexionar y construir saberes literarios, lingüísticos, discursivos, sociales y culturales, a medida que profundizan el proceso autorreflexivo e identitario de autocomprensión y autoconstrucción, a partir del carácter sociocultural y lingüístico de la constitución de la subjetividad. Prácticas y procesos que entran el placer, el juego, la creación y la exploración, pero comprometen también a la subjetividad en la autorreflexión crítica, ética y política, y en la construcción de saber.

El espacio curricular se centra fundamentalmente en la literatura y el discurso, tanto en la lectura, análisis e interpretación como la producción escrita, pero también oral.

La lectura y la escritura literarias se proponen como experiencias estéticas y lúdico-creativas, no sometidas a las lógicas de productividad cognitiva escolar, para que puedan suscitar procesos interpretativos, reflexivos y autorreflexivos, de autoconstrucción.

La obra literaria propone una experiencia de inmersión ficcional, de placer y conmoción estéticos que impulsa el proceso cognitivo de interpretación que, al avanzar, retroalimenta el placer, amplificándolo y profundizándolo con sus resonancias significativas.

La importancia de experiencia estética de la lectura literaria reside en el desplazamiento del modo habitual, cotidiano de estar en el mundo, regido por finalidades productivas, para sumergir al lector en la experiencia transformadora de otros de universos ficcionales y otros modos posibles de ser en el mundo, que desfamiliarizan y refiguran sus modos habituales y hegemónicos de comprender y habitar el mundo.¹⁸

17 La fundamentación, los Nudos, los Conocimientos y Saberes y la Construcción Metodológica de este espacio curricular se propone para el espacio de Lengua y Literatura de las Orientaciones de Comunicación, Economía y Administración y Turismo y para los espacios separados de, por un lado, Lengua y, por otro, Literatura, en la Orientación de Ciencias Sociales. Para ello, se diferencian los Nudos de Lengua de los de Literatura.

18 Desde otro enfoque, complejo, que integra la teoría literaria con los desarrollos de las ciencias cognitivas y de la filosofía hermenéutica, Schaeffer afirma de manera coincidente:

El objetivo de este proceso ficcional no reside entonces en el fingimiento en tanto tal, sino en aquello a lo que éste nos da acceso: los universos ficcionales. Estos universos constituyen 'modelos cognitivos analógicos'. La expresión [...] permite designar el hecho de que, al contrario de lo que sucede en las modelizaciones que regulan directamente nuestras interacciones con lo real (por ejemplo, en la experiencia perceptiva), la modelización ficcional no está obligada a una relación de homología con aquello para lo que funciona de modelo: el mundo en el que vivimos. Descansa en una relación mucho más débil. La modelización ficcional está simplemente organizada en su globalidad de acuerdo con líneas de fuerza plausibles, que responden a las condiciones de representabilidad que debe cumplir cualquier experiencia, al menos para que podamos vivirla como 'experiencia real'. Dicho de otra manera, la ficción no es una imagen del mundo real. Es una ejemplificación virtual de un ser-en-el-mundo posible.

La inmersión mimética en los universos ficcionales nos permite construir modelos cognitivos potentes, precisamente gracias a la distancia que éstos mantienen con la realidad en la que vivimos. No apelan a una reinyección directa en lo real, sino que ponen a nuestra disposición budes de tratamiento mental endógeno, que consisten en libretos o guiones de acción posibles, imaginables, que podemos recorrer con la imaginación antes de tomar una decisión práctica. Estos guiones, entre los que se destacan los transmitidos por las ficciones literarias (o, en la actualidad, cinematográficas), pueden reactivarse a voluntad cada vez que nos hallamos ante un área de aplicación pertinente (ya se trate de una situación puramente mental o de una interacción real con el mundo que nos rodea). El desvío a

COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



La narrativa crea realidades tan irresistibles como para modelar la experiencia no sólo de los mundos retratados por la fantasía, sino también del mundo real. La gran narrativa literaria restituye un aspecto inusual a lo familiar y a lo habitual 'extrañando', como solían decir los formalistas rusos, al lector de la tiranía de lo que es irresistiblemente familiar. Ofrece mundos alternativos que echan nueva luz sobre el mundo real. Para efectuar esa magia, el principal instrumento de la literatura es el lenguaje: son sus traslados y los recursos con que traslada nuestra producción de sentido más allá de lo banal, al reino de lo posible. Explora las situaciones humanas mediante el prisma de la imaginación. En su mejor y más eficaz nivel, la gran narrativa marca, como la manzana fatal en el jardín del Edén, el fin de la inocencia (Bruner, 2013, p. 24).

La literatura entonces, como un prisma de la imaginación para explorar y transformar los usos convencionales del lenguaje que articulan perspectivas cristalizadas sobre lo real, hábitos y automatismos perceptivos que regulan las expectativas sociales sobre lo posible. De ese modo, las ficciones le otorgan "un acrecentamiento de ser a nuestra visión del mundo empobrecida por el uso cotidiano" (Ricoeur, 2000, p. 153), tienen la capacidad de transformar y refigurar la experiencia cotidiana.

Y esa capacidad de transformación es también una potencia crítica: la literatura lanza "una punta subversiva [...] contra el orden moral y social" (op. cit. p. 151). En palabras de Bruner: "La literatura de imaginación, aunque tiene el poder de ponerle fin a la inocencia, no es una lección, sino una tentación a reexaminar lo obvio. La gran narrativa es, en espíritu, subversiva, no pedagógica" (Bruner, 2013, p. 25).

Las prácticas de escritura cumplen un rol fundamental, a partir de la capacidad de la escritura objetivar los procesos de comprensión, autocomprensión y transformación, es fundamental en el proceso de autoconstrucción, individual y social.¹⁹

También tienen un papel fundamental, en la articulación y conceptualización reflexiva de las experiencias y, por lo tanto, en la construcción de conocimientos. La escritura supone un tratamiento reflexivo sobre la intencionalidad significativa para minimizar la dependencia del contexto, considerando su comprensibilidad por el destinatario.²⁰

Requiere acentuar la reflexión sobre la significación que se busca comunicar, y sobre el contexto de enunciación, a partir del posicionamiento en la perspectiva del destinatario (más o menos previsto, anticipado, conjeturado, hipotético).

través de los modelos ficcionales culmina, de hecho, en una 'prolongación' del tratamiento inferencial de la información, es decir, una prolongación de nuestras tomas de decisión, debida a la multiplicación de las respuestas posibles que nos planteamos (Schaeffer, 2013, p. 107-108).

19 La escritura cumple un papel en la aculturación de los individuos, es decir, en su acceso a un Yo socialmente situado, y al mismo tiempo, en la transformación de las representaciones socialmente compartidas (o impuestas). En especial, cuando subrayan que el escritor es tanto, o más, producto de sus obras como origen de las mismas (Schaeffer, 2013, p. 29-30).

20 En la comunicación oral, la significación de los enunciados está anclada deícticamente en el contexto. Cualquier dificultad de comprensión se resuelve en la interacción dialógica de los interlocutores. Por el contrario, la escritura supone la construcción de un enunciado para la comunicación en ausencia, en la que el destinatario y su contexto están ausente durante la enunciación, y el enunciadador y el contexto de enunciación están ausentes en la situación de recepción. El enunciado escrito no puede, como el oral, apoyarse deícticamente en el contexto de enunciación, ni cuenta con la interlocución para resolver los eventuales problemas de comprensión que se susciten. Por otro lado, el escritor, en algunos casos no puede anticipar los contextos de su recepción, ni quiénes serán los lectores de su discurso.

Por lo tanto, la escritura de un enunciado requiere minimizar la dependencia del contexto de enunciación y articular la significación de su discurso como destinado a la comprensibilidad de un lector previsto, anticipado; en el caso de ser indeterminado, el enunciatario será construido como un lector más o menos general (teniendo en cuenta determinaciones previsibles más generales, como la edad). Esto supone un proceso reflexivo sobre la intención significativa para construirla considerando un destinatario hipotético e incorporando los elementos del contexto que el escritor considere que, para ese receptor indeterminado, serán necesarios para la construcción de la intención significativa del texto.

ES COPIA


MARIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Con el desarrollo progresivo de las prácticas de escritura en distintas situaciones y géneros, ese tratamiento reflexivo se complejiza progresivamente y adquiere la posibilidad metacognitiva de construir la intencionalidad significativa desde una perspectiva metalingüística y metadiscursiva, con un sentido cada más estratégico, a partir de la construcción de modelos (o esquemas) cada vez más ricos de los contextos de recepción y los enunciatarios.

Astíjismo, análisis del discurso²¹ supone instrumentar las categorías metalingüísticas y metadiscursivas para desarrollar progresivamente la capacidad de reflexión e inferencia sobre los textos y sobre la realidad social, para interpretarlos y reconocer en ellos las voces de los grupos y los conflictos sociales, la lucha de las interpretaciones del mundo y por quienes nombran la experiencia; reconocer y comprender cómo ese discurso busca actuar en su contexto y dialoga con -responde y anticipa- los discursos de otros sujetos sociales y sus perspectivas. Supone también reflexionar y conceptualizar las distintas perspectivas de enunciación en pugna, situadas en sus contextos sociales de enunciación.

El análisis del discurso, entonces, supone concebir y reflexionar sobre el lenguaje en tanto modo de interacción y "arena de la lucha de clases", de las luchas y los conflictos sociales, tanto en su rol reproductor de las realidades e injusticias sociales como en su rol transformador de las mismas:

El significado de las palabras es muchísimo más que lo que dice un diccionario: es el complejo producto de movimientos sociales, el dinámico producto de una lucha que siempre puede reanudarse y cuyo resultado final no está nunca asegurado [...] el combate social y político tiene a las palabras de protagonistas, no se da con ellas, en el sentido de que son armas útiles pero externas a la lucha, como una lanza o un garrote; se da *en* ellas, en su arena. Los grupos en pugna luchan apropiándose o reapropiándose de palabras, vencen imponiendo para ellas significados o valoraciones, y cuando pierden significados o valoraciones que ellas tenían, están siendo derrotados (Drucaroff, 2016, p. 22).

Con la lengua, como sistema de sistemas (heteroglosia), interactúan y pugnan todos los grupos y clases sociales. Por eso, en una misma palabra, los diferentes grupos sociales, desde diferentes posiciones sociales, imprimen intereses, valoraciones y significados diferentes. Esas diferencias en las significaciones y valoraciones son manifestaciones de las luchas sociales y constituyen al signo y su polisemia.

Pero en los usos de la lengua, a través de las variaciones, se percibe una voz que se repite, la voz de la significación consensual, hegemónica, que dan por hecho acríticamente, como una obviedad, incluso los discursos de los grupos sociales antagónicos, como presupuestos comunes. Son los sentidos compartidos, hegemónicos, instalados en el consenso del sentido común y en la lengua estándar²² como modos generales de concebir, significar y valorar las realidades sociales y el mundo; por ejemplo, lo que se considera normal y anormal en el sentido común de un momento de la sociedad, las clasificaciones sociales naturalizadas, las identidades binarias y heterosexuales de género -ahora desestabilizadas y en proceso de deconstrucción- y las de clase, entre otros.

En los tiempos en que la conflictividad social se apacigua, cuando un grupo social se ha impuesto por sobre sus contendientes y ha logrado hacer prevalecer su

21 El análisis del discurso requiere como condición fundamental el conocimiento de los mecanismos formales operantes en la lengua en la gramática oracional, que también es condición del conocimiento de la gramática textual. Los conocimientos de la gramática oracional y gramática textual son a su vez complementarios (Di Tullio, 2007, pp. 13-18).

22 "El dialecto estándar expresa el discurso hegemónico (o sea, a la doxa, a la opinión aceptada) y concentra la visión legítima del mundo, imponiendo un decible, un pensable, un enunciable y un escribible" (Bixio, 2012, p. 28). Y a partir de la norma legítima, "las variaciones de lengua posicionan a algunos actores en desventaja respecto de otros en los mercados educativo, laboral, matrimonial, etc. (Bixio, 2012, p. 34).

ES COPIA



interpretación por sobre la de los otros en el consenso social, no se escuchan otros sentidos, otros acentos. La instalación hegemónica de los sentidos y valoraciones particulares de un grupo como universales para toda la sociedad, oculta momentáneamente el conflicto de las valoraciones, significados, e intereses. Pero esos sentidos silenciados, no desaparecen, y cuando la pugna se reaviva, las valoraciones y significaciones opuestas a las hegemónicas se fortalecen, sus argumentaciones incrementan su potencia performativa y crecen en el consenso: disputan, argumentan, combaten para desestabilizar las significaciones dominantes y tomar el signo y que sus significados y valores logren imponerse en él, como nueva interpretación hegemónica. El desarrollo de las prácticas de análisis del discurso, entonces, implica aprender a reconocer, interpretar y poder desmontar críticamente las estrategias discursivas con que los enunciadores, como sujetos sociales, buscan actuar e incidir con sus enunciaciones en los contextos sociales.

NUDOS COMUNES A LENGUA, LITERATURA Y LENGUA Y LITERATURA

- Lenguaje y construcción del significado. Gramática y significado; la reflexión sobre la gramática oracional a partir de las intuiciones como hablantes para el descubrimiento y formulación de los mecanismos formales operantes en la lengua y el desarrollo de la conciencia metalingüística, como fundamento del análisis del discurso, dada su complementariedad con la gramática textual (Di Tullio, 2007, pp. 13-18). De la oración al enunciado. Enunciación y contexto en la oralidad y en la escritura. El contexto como parte del significado del discurso. Contextos y géneros discursivos.
- Lengua, sociedad y poder. El rol reproductor y el rol transformador del lenguaje en las luchas sociales por el sentido. Estratificación social y estratificación lingüística (variedades, heteroglosia). La lengua como arena del conflicto social y la lucha de clases: el signo lingüístico y la valoración ideológica. El lenguaje en la naturalización de las clasificaciones sociales; construcción de la lengua estándar, poder y subalternización de los sectores populares. La concepción objetivante de la identidad hegemónica en occidente: una identidad estática, naturalizada no relacional y clasificada. Análisis de relatos y discursos como dispositivos de construcción de subjetividad; la construcción de la normalidad y la anormalidad y de las identidades de género, raza, clase; relato. Discursos y producción de inexistencias según las lógicas de la cultura etnocéntrica occidental (Santos, 2009). La construcción de hegemonía se constituye en un acto de comunicación. Hegemonía discursiva: lo decible y lo indecible, lo pensable y lo impensable en un momento de la sociedad (Angenot, 2010); análisis crítico del sentido común; los medios de comunicación y las industrias culturales en la construcción de sentidos comunes. Instituciones, esferas sociales y géneros discursivos. La escritura como tecnología de poder. Análisis crítico del discurso; la enunciación y las marcas de la subjetividad en el lenguaje: la construcción del enunciador, los enunciatarios y el contexto; las asimetrías enunciativas. Análisis de discursos sociales relevantes: la enunciación del discurso científico y la retórica de la ausencia de retórica: la "objetividad" y la "neutralidad" como efectos, a partir del borramiento de las marcas de la subjetividad (impersonal) en la construcción de un discurso de un enunciador "neutro" en un espacio abstracto. Análisis del discurso científico-técnico; la fragmentación del saber y la perspectiva hiperespecializada, sin perspectiva holística de la complejidad; implicaciones éticas y sociopolíticas. El usufructo de la retórica de la ciencia en otros discursos sociales (de la economía, la política, de los medios, de la publicidad, entre otros). Análisis del discurso periodístico: retórica de la "objetividad" y retórica de la "independencia" del periodista o

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Desarrollo y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



medio. La argumentación encubierta en los discursos periodísticos (aparentemente informativos). Discursos sociales y manipulación.

- Producción escrita. Narración y configuración de la temporalidad y la identidad: articulación de la memoria, los sentidos y los proyectos individuales y colectivos. Narrar para comprenderse y construirse: la narración autobiográfica; la identidad narrativa como autocomprensión; una concepción contrahegemónica de la identidad individual y colectiva: una identidad dinámica. Una autoconstrucción nunca acabada, abierta a la temporalidad y al otro. La narración sobre la experiencia autobiográfica como ejercicio clave para convertir el relato en experiencia. *La biografía narrativa*²³ constituye el proceso metodológico que posibilita mediar el pasaje de la "vivencia" hacia la construcción de la "experiencia" y de ésta al reconocimiento de las mismas como prácticas constitutivas de la propia subjetividad. La narración como proceso de recuperación de memorias individuales y colectivas. Los relatos y la desestabilización de las identidades naturalizadas. Narrar para comprender la realidad sociocultural y a los/las otros: investigación y experiencias "de campo" sobre problemáticas y realidades socioculturales relevantes e interpelantes²⁴ para los/las estudiantes; investigación y narración para la recuperación de las experiencias, historias, saberes y narraciones de las comunidades y los grupos subalternizados: de los sectores populares, de los pueblos preexistentes, de comunidades inmigrantes y de las comunidades culturales marginadas, que incluyan el posicionamiento -a través de diversos recursos literarios-, en las perspectivas de las/los otros. Escritura de narraciones y discursos en distintos géneros.

LITERATURA - NUDOS PROBLEMÁTICOS DISCIPLINARES

- Literatura y construcción de mundos posibles y de otros posibles para el mundo; como forma de exploración imaginaria, problematización y forma de percepción del mundo;²⁵ como experiencia contrahegemónica a partir del trabajo de desplazamiento sobre la lengua, como "trampa" al poder en la lengua y de la lengua²⁶; efectos de extrañamiento del orden y las significaciones habituales y desautomatización de la percepción: desestabilización del sentido común hegemónico. Ficciones reproductoras de las significaciones y realidades instituidas y ficciones desestabilizadoras y transformadoras.²⁷ La narración

23 Fernández, María Belén; Felli, María Susana "Investigación y extensión en comunicación: sujetos, políticas y contextos" -XIV Congreso de la Red de Carreras de Comunicación Social y Periodismo de la Argentina: UNQ -JUNIO 2012

24 Pueden seleccionarse a partir de las Perspectivas del Diseño Curricular (Resolución N° 1463/2018).

25 Ricoeur, 2000, p. 153; Bruner, 2013, p. 24; Link, 2003, pp. 9-17; Schaeffer, 2012; 2013.

26 Barthes (1996) Sobre la actuación política de la literatura sobre el lenguaje, Piglia ha dicho:

En definitiva, la literatura actúa sobre un estado del lenguaje. Quiero decir que para un escritor lo social está en el lenguaje. Por eso si en la literatura hay una política, se juega ahí. De hecho, la crisis actual tiene en el lenguaje uno de sus escenarios centrales. O tal vez habría que decir que la crisis está sostenida por ciertos usos del lenguaje. En nuestra sociedad se ha impuesto una lengua técnica, demagógica, publicitaria (y son sinónimos) y todo lo que no está en esa jerga queda fuera de la razón y del entendimiento. Se ha establecido una norma lingüística que impide nombrar amplias zonas de la experiencia social y que deja fuera de la inteligibilidad la reconstrucción de la memoria colectiva. [...] La gramática del habla autoritaria conjuga los verbos en presente despersonalizado que tiende a borrar el pasado y la historia. El Estado tiene una política con el lenguaje, busca neutralizarlo, despolitizarlo y borrar los signos de cualquier discurso crítico. El Estado dice que quien no dice lo que todos dicen es incomprensible y está fuera de su época. Hay un orden del día mundial que define los temas y los modos de decir: los mass media repiten y modulan las versiones oficiales y las construcciones monopólicas de la realidad. Los que no hablan así están excluidos y esa es la noción actual de consenso y de régimen democrático (Piglia, 2014, pp. 124-125).

27 Sobre este arco de posibilidades:

ES COPIA



ficcional y la poesía en la ampliación de las posibilidades significativas y de experiencia; la creación-innovación semántica en la narración y la poesía para decir lo no dicho, lo inédito, lo indecible en el lenguaje cotidiano: el acercamiento de lo distante en el espacio lógico del lenguaje usual y el sentido común (doxa), en la metáfora y en el acto de configuración narrativo.²⁸ Narrar la experiencia del horror: narración y genocidios; el testimonio; la narración y la elaboración de la memoria (no-ficción, crónica, literatura, relato histórico). La institucionalización como modo de regulación de las prácticas literarias; canonización, regulación y exclusión de las prácticas populares: subalternización. Lectura e interpretación de obras marginales y regionales. Los géneros narrativos modernos como formas de reflexión sobre aspectos y realidades de la modernidad y sus evoluciones en correlación con las transformaciones históricas de la sociedad.

- Lenguaje, juego, creación y reflexión. Narración ficcional tomando como modelo las experiencias de lectura y las conceptualizaciones elaboradas en las reflexiones sobre las experiencias de lectura. Inscripción en una serie genérica como juego exploratorio y forma de reflexión (genérica) sobre la realidad; ficcionalización de la instancia enunciativa; construcción de mundo ficcional; mimesis y construcción de la verosimilitud; la manipulación e incorporación de los discursos y los saberes sociales en la narración con distintos efectos (la construcción del verosímil, la exploración imaginaria de sus límites, su desestabilización paródica, entre otros).

CONOCIMIENTOS Y SABERES IMPLICADOS EN EL ABORDAJE DE LOS COMUNES A LENGUA, LITERATURA Y LENGUA Y LITERATURA

Estos espacios curriculares se abastecen de los conocimientos y saberes que aparecen implicados en los desarrollos de la Fundamentación y en los Nudos del espacio curricular: gramática oracional y textual; crítica literaria; análisis del discurso; sociolingüística; etnografía de la comunicación; etnografía; teorías de la comprensión lectora; teorías de la recepción; bibliografía sobre la dinámica de los talleres de escritura; historias de vida, los relatos orales, fotos, diarios, autobiografías, biografías, cartas, memorias, testimonios, entrevistas, relatos de experiencia, escrituras escolares, videograbaciones como fuentes autobiográficas y narrativas; dimensión reflexiva del procedimiento biográfico; los modos de construcción de la narrativa oral propio de la etnografía educativa; la narratividad en los/las estudiantes como potencial insumo para

Este fenómeno de interacción [entre el mundo de la obra y el del lector] abre todo un abanico de casos: desde la confirmación ideológica del orden establecido, como en el arte oficial o la crónica del poder, hasta la crítica social e incluso la burla de todo lo "real". Incluso la extrema enajenación en relación con lo real es también un caso de intersección" (Ricoeur, 2000, p. 151)

28 La innovación semántica de la metáfora como predicación impertinente, incoherente en la interpretación literal del lenguaje corriente, fuerza al lector a figurar y producir una nueva pertinencia, una coherencia semántica por asociación de sentidos no literales. La narración posibilita aprehender y comprender conjuntamente hechos heterogéneos:

En la metáfora, la innovación semántica consiste en la producción de una nueva pertinencia semántica mediante una atribución impertinente: 'La naturaleza es un templo en el que pilares vivientes...' La metáfora permanece viva mientras percibimos, por medio de la nueva pertinencia semántica -y en cierto modo en su densidad-, la resistencia de las palabras en su uso corriente y, por lo tanto, también su incompatibilidad en el plano de la interpretación literal de la frase. El desplazamiento de sentido que experimentan las palabras en el enunciado metafórico [...] no es lo importante en ella, sino sólo un medio al servicio del proceso que se sitúa en el plano de toda la frase, y tiene por función salvar la nueva pertinencia de la predicación 'extraña', amenazada por la incongruidad literal de la atribución.

En la narración, la innovación semántica consiste en la invención de una trama, que también es una obra de síntesis: en virtud de la trama, fines, causas y azares se reúnen en la unidad temporal de una acción total y completa. Y es precisamente esta síntesis de lo heterogéneo la que acerca la narración a la metáfora (Ricoeur, 1999, p. 31).

ES COPIA

construcción de una memoria pedagógica; la construcción de narrativas y el valor de la experiencia en la reconstrucción de contextos sociales, históricos, en los modos de ser y hacer en las instituciones educativas; las narrativas como construcciones capaces de dar cuenta de las dimensiones sociohistóricas en el cruce de la dimensión subjetiva y del contexto amplio de los procesos políticos y sociales. Dentro del enfoque propuesto en los espacios curriculares y en los Nudos, estos campos de conocimientos y saberes posibilitan que las/los docentes elaboren autónoma y creativamente sus propuestas pedagógicas y didácticas



CONOCIMIENTOS Y SABERES IMPLICADOS EN EL ABORDAJE DE LOS NUDOS PROBLEMÁTICOS DE LITERATURA

Literatura se abastece de los conocimientos y saberes que aparecen implicados en los desarrollos de la Fundamentación y en los Nudos del espacio curricular: Teoría literaria; teorías sobre la ficción literaria; teorías de la comunicación literaria; gramática oracional y textual; crítica literaria; análisis del discurso; sociolingüística; etnografía de la comunicación; etnografía; teorías de la comprensión lectora; teorías de la recepción; bibliografía sobre la dinámica de los talleres de escritura. Dentro del enfoque propuesto en la Fundamentación del espacio curricular, estos campos de conocimientos y saberes posibilitan que las/los docentes elaboren autónoma y creativamente sus propuestas pedagógicas y didácticas.

LENGUAS OTRAS

La presencia de Lenguas otras tiene como propósito desarrollar el pensamiento crítico de los/las estudiantes, y ampliar su cosmovisión mediante el contacto con otra cultura, y la reflexión sobre la propia. Se busca colaborar con la formación de estudiantes que puedan conocer y conectar con otras realidades, otras culturas, sin perder el sentido de pertenencia con la propia. Las interacciones entre la lengua madre y la lengua de estudio contribuirán a la construcción y enriquecimiento de sus habilidades comunicativa, social e intercultural.

En los últimos tiempos, el inglés se ha transformado progresivamente en el idioma más difundido mundialmente. La globalización ha influido ampliamente en este proceso. El aprendizaje del inglés como segunda lengua es un requisito casi esencial en diversos ámbitos como el académico, profesional, turístico o comercial, y millones de personas lo utilizan diariamente, aunque no sea su lengua nativa. Esto se debe a que actualmente, dicha lengua, es el idioma universal o *lingua franca*.²⁹ En este sentido, se puede decir que Inglés actualmente es la herramienta que permite la comunicación entre sujetos de diversas partes del mundo.

Como se expresa en la Resolución N° 1463/2018,

Si bien inglés es una herramienta lingüística y comunicativa utilizada en los campos de la economía, tecnología, científicos y culturales; y aunque sabemos que el estudiantado está expuesto continuamente al inglés en muchas de sus actividades diarias, no podemos naturalizar ese lugar de privilegio que posee como lengua, como así tampoco podemos dejar de

29 Una "lengua franca" o "lengua vehicular" (también en latín medieval e italiano *lingua franca*) es un idioma adoptado de forma tácita para un entendimiento común entre personas que no tienen la misma lengua materna. La aceptación puede deberse a mutuo acuerdo o a cuestiones políticas, económicas, etc. "Una lengua franca, es una lengua de contacto usada por personas que no comparten su lengua madre, y la cual comúnmente es una segunda lengua para sus hablantes" (Jenkins, 2007)

Actualmente, Inglés se constituye como lengua madre para más de 375 millones de hablantes, como segunda lengua para alrededor de 375 millones de hablantes y como lengua extranjera para unos 750 millones de hablantes. (Graddol, 2006)

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

tener en cuenta las ventajas comparativas de aprender otras lenguas extranjeras como el francés, el italiano o el portugués, u otras lenguas preexistentes como el mapuzungun o el quechua. (p.125)

Estela Klett (citado en Pereyra, Fandiño y Liruso, 2018) señala al respecto: "Nuestra república es prácticamente monolingüe en cuanto a la enseñanza de idiomas extranjeros. (...) la generalización del inglés excluye, al menos por el momento, la instalación del plurilingüismo" (p. 73). En el imaginario sobre la lengua inglesa no es frecuente encontrar reflexiones en torno a la cultura, sino a la relación lengua-economía. Bein (2012) denomina a este fenómeno la "fetichización del inglés" a través del cual se fortalece "la representación sociolingüística de que con conocimientos de inglés todos podían ingresar en el mercado laboral mundial signado por Internet y la informática" (p. 9) y advierte cómo en nuestro país este modo de ver al idioma imposibilita un espacio a otras lenguas, como las originarias, o el portugués. (p. 28)

En este sentido se considera necesario, en ciertos contextos, tener la posibilidad de revivir y recuperar ciertas lenguas que se han ido perdiendo o invisibilizando.

Así como también se expresa en la Resolución N° 1463/2018, en una enseñanza de lenguas articulada en torno a las Perspectivas, los fines comunicativos deben primar por sobre los aspectos técnicos de las lenguas (p. 125). Para poder lograr que nuestros estudiantes adquieran un aprendizaje más significativo, es importante que la enseñanza de las lenguas pueda desarrollarse en contextos que les brinden a los/las estudiantes la posibilidad de apropiarse de significados y desarrollar prácticas comunicativas, y no simplemente limitarlos al estudio de sus estructuras.

Por otro lado, el aprendizaje de una segunda lengua otorga a los/las estudiantes la posibilidad de mejorar sus perspectivas sociales y laborales y le permite acceder a nuevos conocimientos. La naturaleza social y comunicativa de aprender un idioma requiere no solo de actividades cognitivas sino también de habilidades sociales y comunicativas que efectivicen la adquisición de la segunda lengua. Es por esto que el aprendizaje de un idioma contribuye a la formación del estudiante en un saber-ser, saber-hacer, y saber-aprender.

En la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, el objetivo principal de la enseñanza de otro idioma será:

Que los/las estudiantes estén expuestos a lo largo de su recorrido a una variedad de situaciones problemáticas, tanto orales como escritas, que le permitan el desarrollo gradual de su práctica comunicativa en la otra lengua.

De esta manera se espera que los/las estudiantes al finalizar sus estudios puedan: reconocer variedades textuales, producir textos cortos (cartas, emails, etc), entablar conversaciones simples (presentarse, comprar, contar una anécdota, etc), reconocer aspectos culturales de la otra lengua, apreciar diferencias y similitudes entre la lengua materna y la lengua de estudio.

LENGUAS OTRAS - NUDOS PROBLEMÁTICOS DISCIPLINARES

- **Primacía de los fines comunicativos por sobre los aspectos técnicos**

Durante mucho tiempo, en las clases de idiomas, se priorizaron los aspectos técnicos del lenguaje por sobre los fines comunicativos del mismo. Con la llegada del enfoque comunicativo esta situación se revirtió. Y es así que hoy, lo que debe primar en una clase de idiomas, es el fomentar en los/las alumnas la práctica comunicativa.

Conseguir que los/las alumnas puedan hacer uso de los conocimientos formales y sociolingüísticos de la lengua para de esta forma lograr comunicarse adecuadamente. Esto no significa que se deba abandonar por completo la enseñanza de, por ejemplo, reglas gramaticales, pero si priorizar el uso significativo de estas nociones.

- **Identificación de rasgos culturales en las lenguas otras**

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



Aún los elementos más básicos de las lenguas, como por ejemplo los sistemas pronominales, tienen implicaciones comunicativas y culturales. También las tienen las expresiones y palabras utilizadas con mayor frecuencia. Esos elementos se combinan para usos varios de la lengua. A fines comunicativos, es necesario comprender y utilizar correctamente los diferentes registros lingüísticos

Aprendizaje integral de la lengua

En el aprendizaje de lenguas, siempre se incluye el desarrollo de cuatro macro habilidades: escuchar, hablar, leer y escribir. Es muy común que la aproximación a estas cuatro habilidades sea por separado. En un aprendizaje que busca la primacía de la comunicación por sobre los aspectos técnicos de la Lengua, la aproximación a estas cuatro prácticas debe ser en conjunto. Aunque el desarrollo de cada una de las cuatro habilidades haya sido tratado por separado en virtud de una mayor claridad de exposición, la práctica de cada una de ellas refuerza todas las demás y es por esto que ninguna debe aislarse de las restantes. Es necesario, en consecuencia, que los alumnos y alumnas practiquen con frecuencia escuchar, hablar, leer y escribir, de un modo creativo y significativo, prestando la mayor atención posible a la comunicación real.

CONOCIMIENTOS Y SABERES IMPLICADOS EN EL ABORDAJE DE LOS NUDOS PROBLEMÁTICOS DE LAS LENGUAS OTRAS

Producción oral y escrita

- Reconocer y producir textos simples, orales y escritos, con propósitos comunicativos específicos.
- Adecuaciones orales y escritas de acuerdo al contexto, el propósito y la audiencia. Uso de fórmulas sociales
- Desarrollo de estrategias de escritura.

Se sugiere utilizar textos orales y escritos propios de cada Orientación.

Se desarrollarán actividades que fomenten la producción de textos orales (narrativos, descriptivos, dialógicos, instructivos). Es posible desarrollar la producción oral mediante diálogos, interacciones espontáneas o pautadas, monólogos, entrevistas, discusiones, o presentaciones.

Se desarrollarán actividades que fomenten la producción de diversos tipos de textos escritos (descriptivos, narrativos, instructivos) en forma de descripciones, carteles, afiches, mensajes, invitaciones, e-mails, cartas, narraciones, instrucciones (recetas, juegos, etc.), descripciones de lugares, objetos, personas y/o actividades, textos en tiempo real como comentarios en blogs y redes sociales, mensajes de texto (whats app).

Se propone trabajar sobre los siguientes intercambios orales y escritos (a partir de disparadores y para resolver una tarea comunicativa): saludar, presentarse, solicitar y ofrecer información, solicitar permiso, pedir y ofrecer ayuda, formular preguntas y responderlas, agradecer, sugerir e invitar, aceptar/rechazar, disculparse, dar ejemplos, expresar sentimientos y estados de ánimo, dar y seguir instrucciones, describir objetos, personas y lugares, hablar sobre actividades de tiempo libre, contar una anécdota o sobre una actividad, hablar sobre mi vida diaria, sobre mi presente y mi pasado, etc. Siempre se tendrá en mente el/los destinatarios, el contenido y el propósito de la interacción.

Se fomentará el uso de diccionarios, fuentes de consulta físicas y/o digitales para la ortografía, o cuestiones lexicales o gramaticales.

Lectura y comprensión

- Comprensión de consignas simples.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

- Reconocer diferentes tipos de textos, y sus estructuras.
- Desarrollo de estrategias de distintos tipos de lectura (global/específica)

Se sugiere utilizar textos propios de cada Orientación.

Los/las estudiantes deberán leer diferentes tipos de textos (narrativos, instructivos, descriptivos, dialógicos) relacionados con diversas temáticas y acordes al nivel escolar pudiendo trabajar con textos científicos, periodísticos, literarios, etc. Como, por ejemplo: invitaciones, descripciones, cartas, e-mails, artículos científicos, noticias, relatos, instructivos, poesías, fábulas y cuentos, comics, etc.

A través de la exposición y el trabajo con materiales de diversas índoles, los/las estudiantes desarrollaran estrategias para poder realizar hipótesis y/o anticipaciones sobre los textos, obtener ideas principales y/o algunos detalles, así como también información específica de los diferentes textos, utilizando pistas temáticas y lingüístico-discursivas.

También se fomentará el uso de diccionarios, identificación de palabras de uso internacional, cognados y falsos cognados.

Los textos que se utilicen además de pertenecer a géneros variados, podrán estar relacionados con la orientación de la escuela, con diferentes áreas curriculares, o temas de interés general.

Se espera que también a través de su recorrido por el ciclo orientado, los/las alumnas logren reconocer los elementos de cohesión dentro de los textos para poder entender los mismos. Para esto, será necesario trabajar con los distintos tipos de conectores que pueden estar presentes en los diferentes tipos de textos, así como también reconocer que estructuras gramaticales son más frecuentes en las distintas variedades textuales.

Escucha y comprensión

- Comprender consignas simples.
- Reconocer sonidos y entonaciones.
- Detectar propósitos comunicativos.
- Escuchar e identificar componentes de la situación comunicativa: interlocutores, tema abordado, y elementos relacionados al contexto de enunciación.

Se sugiere utilizar textos relacionados con la Orientación.

Se propone que los/las estudiantes puedan escuchar en esta etapa una cierta diversidad de textos orales (descriptivo, instructivo, dialógico, narrativo) provenientes de distintas fuentes (los/las docentes, grabaciones de audio y/o video, personas invitadas). Por ejemplo: cuentos, relatos de la vida cotidiana, canciones, poesías, diálogos de situaciones cotidianas, consignas de trabajo, instrucciones (recetas, reglas de juegos, etc.), descripciones (de personas, de objetos, de lugares, de situaciones etc.), cortos, películas, programas de radio, programas de televisión, entrevistas, documentales, etc.

Se recomienda adecuar los textos orales en torno a la tarea comunicativa a realizar.

Aspectos lingüísticos

Gramaticales: es importante que los/las estudiantes logren la producción y comprensión de conceptos: afirmación, negación, interrogación, el uso de los diferentes tiempos verbales (pasado, presente, futuro), uso de pronombres, etc. Otros aspectos a tener en cuenta: conectores, signos de puntuación, género, número, uso de mayúsculas, orden de las palabras, uso de tiempos verbales y su morfología, uso de pronombres, cognados y falsos cognados.

Fonológicos: es importante fomentar en los/las estudiantes la correcta pronunciación de las palabras, de ciertos sonidos en particular, para lograr una comunicación efectiva. Esto no significa pretender que el alumnado suene exactamente igual que el hablante

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



nativo. Se fomentará una pronunciación aproximada, que permita la inteligibilidad entre hablantes, sin perder características específicas de mi identidad en el proceso.

Lexicales: El vocabulario estará relacionado con la Orientación de la escuela. También es importante que los/las estudiantes puedan usar vocabulario relacionado a los temas a desarrollar en clase, y también el uso de términos y expresiones específicos para el intercambio social, tanto en el ámbito de lo personal como del escolar. Se trabajará vocabulario relacionado con las actividades personales y de la vida cotidiana de los/las alumnos, del mundo que los rodea; así como también vocabulario relacionado con la comprensión de consignas e instrucciones. Otros aspectos a tener en cuenta: formación de palabras, género, singular/plural, etc.

Aspectos culturales

En el lenguaje podemos apreciar diversas convenciones sociales de las culturas. Diferentes formas de saludar, de pedir información, de agradecer, de disculparse, de ofrecer y pedir ayuda, modos de sugerir, modos de expresar emociones, etc. También, cada cultura utiliza diferentes frases, o palabras para expresar diferentes intenciones. Es por esto que los/las estudiantes trabajarán sobre el uso de metáforas, frases verbales, frases idiomáticas, etc.

Fomentaremos la identificación y comprensión de estereotipos y de diferentes representaciones sociales tanto de la lengua de estudio como de la propia y de las variedades de cada una.

También, será importante el fomentar la sensibilización hacia diferentes formas de prejuicio en las relaciones interculturales para poder avanzar por sobre ellos y superarlos.

Por otro lado, indagaremos en las diferencias y similitudes culturales que se aprecian entre las dos Lenguas, como las normas de cortesía, el uso de pronombres, las formas de expresar sentimientos y emociones, sexismo asociado al lenguaje, etc. Se buscará el poder percibir las particularidades culturales a partir del encuentro con otra cultura, considerando sus modos de organización: vida cotidiana, escuela, juego, celebraciones, comidas, sistemas educativos, arte, etc.

CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA DE LENGUAJES Y PRODUCCIÓN CULTURAL

Durante el recorrido del Ciclo Orientado se espera que las/los estudiantes puedan desarrollar gradualmente un mayor nivel de protagonismo y autonomía, lo que comporta un cambio correlativo en el rol de las/los docentes, quienes pasarán a tener el rol de orientadores y guías de las/los estudiantes para que ellos mismos logren los objetivos comunes. Ello implica que los/las docentes deben proponer problemáticas interpelantes que promuevan experiencias auténticas (experiencias estéticas, conflictos y desafíos cognitivos), y proporcionar enfoques, herramientas -u orientar para su construcción- para el abordaje de las problemáticas, así como supervisar y alentar el progreso de las/los estudiantes en la construcción de posibles soluciones para los problemas.

El o la docente debe promover y construir espacios y climas desinhibidos y lúdicos, no sometidos a las lógicas de la productividad y la utilidad, donde las/los estudiantes puedan participar en experiencias estético-literarias a partir de la relación con las obras y/o desplegar su creatividad (como finalidades por sí mismas, no sometidas a enfoques analíticos ni al aprendizaje de categorías lingüísticas o metalingüísticas por sí mismas), en la producción de sus propios discursos y textos literarios.

Es decir, promover que las/los estudiantes se involucren en una participación activa en la experiencia y en la creación estética y lingüística, en la conceptualización y en las discusiones argumentativas y actividades de trabajo en equipo, como ateneos, eventos

ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1040
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



culturales, presentaciones o intervenciones, para que el proceso de aprendizaje se vuelva más significativo e integral.

Se trata de construir una forma de enseñar a través de la promoción de experiencias con las obras y los textos-discursos, de situaciones problemáticas y conflictos cognitivos en torno al lenguaje y la guía y facilitación del descubrimiento, la conceptualización y construcción de soluciones o respuestas por parte de los/las estudiantes, con las herramientas de los saberes disciplinares. Cuando las/los estudiantes se hacen preguntas que realmente los interpelan inician el proceso reflexivo para encontrar y construir por sí mismos las respuestas, es decir, se involucran vitalmente en su propio aprendizaje.

El desafío es abandonar la lógica de la explicación-aplicación para pensar las prácticas político-pedagógicas desde la experiencia estética y de problematización-conceptualización de las prácticas lingüísticas. Desde este enfoque, la intensidad de los efectos estéticos de la obra, el conocimiento intuitivo sobre el lenguaje, los errores gramaticales y textuales, la polisemia y los contrastes entre teoría y práctica, son una oportunidad para pensar.

La propuesta metodológica de la problematización-conceptualización apela a generar en las clases una apertura para que las/los estudiantes sean auténticamente interpelados por las experiencias estéticas o las problemáticas, que los muevan a confrontar sus representaciones y significaciones previas y sus conocimientos intuitivos sobre el lenguaje, con las experiencias estéticas y lingüísticas y con los conocimientos y saberes curriculares, para elaborar sus propias conceptualizaciones; y, de ese modo, favorecer que conceptualicen y construyan posiciones propias y fundadas, lo que promueve la construcción de un pensamiento crítico y creativo autónomo.

El conflicto cognitivo, entonces, propiciado a partir de la problematización y por la interpelación de la experiencia estética, es el motor metodológico de las propuestas, que promueve la confrontación de los conocimientos y representaciones previas, las informaciones, concepciones y prejuicios circulantes con los conocimientos y saberes curriculares, en la búsqueda de hallar y construir respuestas propias, abarcadoras y argumentativamente sustentadas.

Construcción Metodológica de Lengua y Literatura / Lengua / Literatura

La experiencia cultural específica e irremplazable a la que da acceso la lectura literaria es una experiencia viva que sólo puede cumplirse a través de la relación directa con las obras. Los aprendizajes que comporta la lectura -no solo literaria- se construyen de modo progresivo, con el desarrollo de los procesos interpretativos y reflexivos de construcción de la significación de las obras, durante las prácticas mismas de la lectura; y lo mismo ocurre con la práctica de la escritura: se aprende a leer leyendo, y a escribir escribiendo.

Para posibilitarlo hay que construir en la escuela un espacio con una temporalidad específica, dentro una lógica institucional subordinada a lo pedagógico -como lo construye el Diseño Curricular-, y no a la finalidad escolarizada de productividad cognitiva.

De otro modo, si las experiencias estéticas de la lectura o lúdico-creativa de la escritura se someten a las ansias de productividad cognitiva -incompatibles con la temporalidad que solicita la experiencia estética-, se malogran el placer y la conmoción de la experiencia estética y el proceso de interpretación progresivamente reflexivo que ellos promueven, y que es el que realmente puede dar lugar a los aprendizajes literarios. Y de ese modo, se frustra el vínculo de los/las estudiantes con la literatura y uno de los objetivos más importantes de la enseñanza de la literatura: la promoción de una relación autónoma con ella.

Es indispensable, entonces, que la enseñanza literaria se oriente a la construcción de procesos interpretativos, reflexivos e inferenciales, a partir de las experiencias estético-

ES
COPIA


ADRIANA BEATRIZ PONCE
Directora Provincial de E
Despacho y Mesa de E
CONSEJO PROVINCIAL DE E

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

literarias, y que no se subordine la experiencia directa de lectura a otros propósitos (transmisión de lecciones, de conocimientos lingüísticos, metalingüísticos o de la teoría literaria por sí mismos). Pero, a la vez, la lectura por sí misma tampoco alcanza:

La sola disponibilidad de textos y de situaciones de lectura no es garantía para la apropiación de los textos literarios, y la enseñanza entendida como práctica institucional necesita de modos de intervenir del profesor, que es un lector experto y que está ahí para aportar esa diferencia en el trabajo con la lectura que la escuela media puede proporcionar (Bombini, 2006, p. 69).

Los aportes de la teoría y los conocimientos lingüísticos, metalingüísticos y metaliterarios, instrumentados por las/los profesores, son muy importantes si no interfieren con el placer de la experiencia viva de la lectura y logran abastecerla y orientarla, llevando a los/las lectoras a reflexionar sobre los efectos que experimentan, para hacer explícitos los procedimientos textuales que los construyen, y que quedan implícitos durante una lectura ingenua:

no porque algo esté implícito es que produzca menos efectos; en ese sentido, me parece que la tarea del docente consiste en llamar la atención de sus alumnos sobre estos efectos y acceder, pues, a sus causas de manera consciente. Ahora bien, esto no podría hacerse a través de la transmisión de definiciones abstractas, sino únicamente trayendo de alguna manera lo implícito 'delante de nuestros ojos', a través de lo que Wittgenstein denominó 'una enseñanza ostensiva' (Schaeffer, 2013, pp. 31-32).

Los conocimientos metalingüísticos y metaliterarios, entonces, como herramientas de las/los docentes para guiar a las/los estudiantes hacia la reflexión sobre su experiencia de lectura, para que elaboren por sí mismos las conceptualizaciones que constituirán el conocimiento literario y lograr que la experiencia estética motorice un proceso interpretativo de la obra en sí misma (el mundo del texto); asimismo, llevar a que ese proceso llegue a convertirse en un proceso reflexivo también sobre "la realidad" -es decir, a apropiarse de la reflexión que propone la obra literaria sobre el mundo (confrontación del mundo del texto y del mundo de las/los estudiantes como lectores (Ricoeur, 2000, p. 199).

En ese sentido, también la contextualización de la obra, realizada por las/los estudiantes, posibilita incorporar al proceso interpretativo las interacciones significativas que ella establece (a partir de su "repertorio" y las remisiones dialógicas e intertextuales), con su contexto de producción, profundiza la experiencia de comprensión de los distintos estratos de la significación literaria, en relación con los discursos sociales circulantes.

De ese modo, los/las estudiantes podrán experimentar también los efectos discursivos de la obra, por ejemplo, de los desvíos, que supone su inscripción en la serie literaria, o de su interacción dialógica con otros discursos sociales, políticos, históricos, epistémicos y culturales; y esos efectos se incorporan al proceso de interpretación, como formas de construir significado que integran la intención significativa inscrita en texto, y contribuyen a su comprensión global.

La experiencia de interpretación situada de la obra en su contexto, entonces, permite comprenderla también como discurso, como forma de exploración ficcional, reflexión e intervención significativa en los proyectos, luchas y realidades socioculturales históricos de su presente.

El rol de la escritura, a partir de su capacidad de objetivar los procesos de comprensión, autocomprensión y transformación, es fundamental en el proceso de autoconstrucción, individual y social. Como en el caso de la lectura, es necesario que a la escritura se le abran espacios dentro de la escuela para que pueda vivirse como una experiencia lúdica, creativa, no sometida a las ansias de las finalidades de productividad cognitiva, para llegar a convertirse, durante su proceso, en una experiencia reflexiva, de construcción de síntesis comprensivas, autoconstructivas, identitarias.



23 COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

La escritura en el sentido de la construcción de un espacio representacional organizado por exigencias endógenas y distanciado de las interacciones en tiempo real de la vida vivida, constituye una de las vías más fructíferas a través de las cuales un individuo adquiere su identidad (que es indisolublemente social e individual) (Schaeffer, 2013, pp. 29-30).

Para ello, la experiencia de escritura tampoco debe plantearse en situaciones enunciativas artificiales: las temáticas deben ser realmente interpelantes para las/los estudiantes, el destinatario no debe ser siempre el mismo -él o la docente- y ni escribirse para ser leído siempre con el mismo propósito. Por el contrario, debe plantearse como una auténtica experiencia comunicativa, cuyo sentido se encuentra en estar destinado para los/las otras. Requiere construir espacios reales de publicación y circulación -dentro del ámbito escolar y fuera de él: el barrio, encuentros de lectura, internet-, y en situaciones que puedan asegurar la respuesta, la devolución de las/los eventuales lectores.

La escritura juega un rol importante en el proceso de construcción de la interpretación de las obras literarias y los discursos. La articulación del proceso de lectura a través de un proceso de escritura, potencia mutuamente a ambos procesos: la comprensión lectora se objetiva en distintos momentos y versiones textuales en el proceso de escritura. La interpretación que se articula en una síntesis en la escritura, marca una etapa de proceso comprensivo, que después continúa, pero retomando esa versión como punto de partida, lo que aumenta la potencia reflexiva y posibilita la construcción de nuevas síntesis comprensivas del texto, más profundas, amplias y complejas (que se objetivarán luego en la escritura, y marcarán otras etapas del proceso, hasta su culminación, en la versión final.³⁰

Las etapas de ese proceso podrán planificarse en un arco o recorrido pautado por el enriquecimiento de actividades de investigación y lecturas, desde la primera experiencia ingenua en el plano semántico de la base del textual (de figuración del mundo ficcional en el caso del texto literario), y hasta una comprensión reflexiva del texto como discurso -metacognitiva, metalingüística, metadiscursiva- como acontecimiento enunciativo y acto de significación polisémico, estratificado y dialógico, que involucra el mundo sociocultural como contexto de su enunciación.

Construcción Metodológica de Lenguas Otras

Este diseño curricular para el CO de la escuela secundaria de la Provincia del Neuquén, propone, para la disciplina lenguas otras, un enfoque comunicativo, que incluye el aprendizaje basado en tareas (TBL) que se podrá implementar a través de proyectos (aprendizaje basado en proyectos).

El enfoque comunicativo en la enseñanza de segundas lenguas tiene sus inicios en los años 70. Este nuevo enfoque metodológico, pone el acento en el poder utilizar la lengua, poniendo en segundo plano los conocimientos gramaticales. Se pone el énfasis en la capacidad de producir enunciados en diferentes situaciones y contextos comunicativos, y no tanto en si es o no gramaticalmente correcto, esto no implica que existiera un total desconocimiento de las normas gramaticales, sino que se le presta mayor atención a la práctica comunicativa (Dell Hymes, 1971) que al conocimiento de estructuras.

El enfoque comunicativo plantea que las situaciones comunicativas deben tener un sentido para que los alumnos y las alumnas sientan la necesidad de utilizar la lengua con el propósito de conseguir algo. De este modo, se procura que las situaciones comunicativas con las que se trabaja estén próximas a la realidad del alumnado y a sus necesidades.

³⁰ Aunque, en términos ideales, por la productividad significativa abierta de la literatura, ese proceso siempre puede continuar y ninguna versión final podrá cerrar, concluir definitivamente el proceso.

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

En este enfoque, también se considera importante el introducir el aspecto sociocultural de la lengua. Es decir, la práctica lingüística o gramatical no son suficientes para expresarse y comprender una lengua, también es necesario desarrollar la habilidad pragmática (Grice, 1975). En este sentido, es igual de importante la adquisición de un sistema o código de una lengua, como el uso de ese sistema en diferentes situaciones. Como se expresa previamente, este diseño propone un enfoque comunicativo, que incluye el aprendizaje basado en tareas (TBL) que a su vez se podrá implementar a través de proyectos (aprendizaje basado en proyectos).

El aprendizaje basado en tareas fue creado por N. Prabhu, es un enfoque que alienta a los alumnos a concentrarse más en el significado que en la forma lingüística. A tal fin, deben resolver un conjunto de tareas comunicativas en lugar de responder a actividades orientadas a la práctica del aspecto formal del lenguaje. Según Willis (1996) "dentro del marco del aprendizaje basado en tareas, las tareas y los textos se combinan para proporcionar a los alumnos una rica exposición al idioma y también oportunidades para usarlo por sí mismos" (p. 101).

Estas tareas no son más que diferentes actividades a través de las cuales los alumnos y alumnas hacen uso de diferentes aspectos del lenguaje (lexicales, gramaticales, fonológicos y contextuales) y diferentes macro-habilidades (escuchar, hablar, leer y escribir). Estas tareas se planifican teniendo en cuenta las necesidades del alumnado, sus realidades y sus intereses.

Willis (1996) sugiere 3 etapas básicas para el desarrollo de las clases:

PRE-TAREA (actividad previa a la tarea): donde él o la docente explora el tema con los/las estudiantes e indica las palabras y frases útiles para el desarrollo de la actividad.

TAREA (ciclo de tarea o desarrollo): donde los/las estudiantes completan la tarea en parejas o grupos, mientras él o la docente monitorea desde cierta distancia.

POST-TAREA (foco en el lenguaje o interacción): donde el o la docente y los/las estudiantes analizan los aspectos de la lengua que facilitaron o hicieron más compleja la tarea dada por el o la docente.

Este enfoque comunicativo basado en tareas se implementará a través de proyectos. El aprendizaje basado en proyectos gira alrededor de problemas reales y tiene tres pilares básicos:

- Pensamiento crítico
- Comunicación
- Colaboración

Los proyectos se adecuan teniendo en cuenta una amplia gama de contenidos y niveles. Los proyectos se elaboran partiendo de una situación problemática, la cual los alumnos deberán resolver. Este enfoque favorece trabajar estrechamente con estudiantes activos y comprometidos que realizan un trabajo significativo, toman decisiones y construyen sus propias soluciones.

En conclusión, los dos ejes fundamentales para la enseñanza de Lenguas otras son:

1. **El enfoque comunicativo** busca el desarrollo de las 4 macro habilidades a través de tareas. Los contenidos específicos para cada año se relacionan directamente con este eje.
2. **El aprendizaje basado en proyectos** propone realizar proyectos en torno a temas y problemas propios de cada orientación para poder aplicar todo lo aprendido.

Finalmente, para la planificación se sugiere tener en cuenta los diferentes discursos que se priorizan o son más frecuentes en cada orientación, tanto para la comprensión lectora y oral como para la producción escrita y oral.

ACTIVIDADES/TAREAS/PROYECTOS.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Enlaces
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Las actividades deben incrementar su dificultad de forma gradual, comenzando desde las más sencillas, como completar espacios, a las más complejas, como responder preguntas.

Ejemplos de actividades: a partir de un texto oral o escrito: responder preguntas, completar espacios, buscar información, realizar tablas comparativas, preparar presentaciones orales, etc.

Las tareas son una serie de actividades que requieren que los alumnos utilicen la lengua para obtener un objetivo. Es una unidad que engloba una serie de actividades que van preparando a los/las alumnas para la realización de un producto final. Por ejemplo: la realización de una encuesta.

Los proyectos deben integrar todos los contenidos/saberes desarrollados durante el/la unidad/trimestre/año (depende en el momento en que se decida desarrollar). Se sugiere que los/las alumnas apliquen la lengua a aprender en contextos reales propios de cada orientación. Ejemplo: redactar un folleto turístico y presentarlo, realizar entrevistas laborales, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA. VV. *Problematizaciones pedagógicas del sujeto y el cuerpo*. (Compilado). Buenos Aires. Argentina: Miño y Davila Editores.
- Arfuch, L. (comp.) (2005). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires. Argentina. Prometeo Libros.
- Arfuch, L. (2018). *La vida narrada. Memoria, subjetividad y política*. Córdoba. Argentina. Editorial Universitaria Villa María.
- Barnsley, J. (2013). *El cuerpo como territorio de la rebeldía*. Caracas. Venezuela. Ediciones UNEARTE, II. Citada por Leyson, Orlando y Ponce Flores (2015). *Revista Antropología del Cuerpo*. Salamanca. n. 0. P. 109-119, jul./dic.
- Bein, R. (2012). Argentinos, esencialmente europeos. *Quadema, Vol. 1*. Extraído de <http://quadema.org/argentinosesencialmente-europeos>.
- Bitonte, M. E. (2008). La socio-semiótica como forma de pensamiento crítico. De la teoría al trabajo sobre las configuraciones materiales. *Perspectivas de la Comunicación*, Vol.1. Temuco. Chile. pp. 59-71.
- Brohm, J. M. (1982) *Sociología política del deporte*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Brohm, M. (1993). 20 tesis sobre el deporte. En A.A. V.V: *Materiales de sociología del deporte*. Madrid. España. Ediciones de la Piqueta.
- Caparroz, F (2009) *El deporte como contenido escolar. El giro reflexivo de la enseñanza*. Buenos Aires. Argentina. Miño y Davila editores.
- Dell Hymes, (1971). *Competencia y desempeño en teoría lingüística. Adquisición de lenguajes: modelos y métodos*. New York. Estados Unidos. Ed Huxley and E. Ingram. Academic Press.
- Dewey, J. (1987). Mi credo pedagógico. Aprender Haciendo. *Diario de la escuela*, Vol. 54.
- Doležel, L. (1997). Verdad y autenticidad en la narrativa. En Garrido Domínguez, A. (1997). *Teorías de la ficción literaria*. Madrid. España. Arco/Libros.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires. Argentina. Paidós. Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd154/una-mirada-pedagogica-al-deporte.htm>
- Giménez Fuentes-Guerra, F.J (2003). *El Deporte en el Marco de Educación Física*. Sevilla. España. Wanceulen Editorial Deportiva.
- Grasso, Alicia Ester (2005). *Construyendo Identidad Corporal*. Buenos Aires. Argentina. Ediciones Novedades Educativas.

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

- Graddol, D. (2006). *English Next: Why global English may mean the end of "English as a foreign Language"*. London. British Council.
- Grice, (1975). *Lógica y conversación*. En *Syntax and Semantics*, Vol. 3, Speech Acts, ed. By Peter Cole and Jerry L. Morgan. New York: Academic Press. 41-58.
- Hernández Moreno, J. (2005). *Fundamentos del deporte análisis desde las estructuras del juego deportivo*. Barcelona. España. Inde Publicaciones.
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y Modernidad*. Buenos Aires. Argentina. Ediciones Nueva Visión.
- Randiere, J. (2017). *Tiempos modernos. Ensayos sobre la temporalidad en el arte y la política*. Cantabria. España. Shangrila.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur*. México. Siglo XXI. CLACSO.
- Schaeffer, J.-M. (2012). *Arte, ficción, cuerpo. Cuatro ensayos sobre estética*. Buenos Aires. Argentina. Biblos.
- Schaeffer, J.-M. (2013). *Pequeña ecología de los estudios literarios: ¿por qué y cómo estudiar la literatura?* Buenos Aires. Argentina. Fondo de Cultura Económica.
- Willis, J. (1996). *Un marco para el aprendizaje basado en tareas*. Longman

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

- Amícola, J. y de Diego, J. L. (directores) (2009). *La teoría literaria hoy: conceptos, enfoques, debates*. Buenos Aires. Argentina. Ediciones Al Margen.
- Bajtín, M. M. (1997). *Estética de la creación verbal*. México. Siglo XXI.
- Barrenechea, A. M. (1972). Ensayo de una tipología de la literatura fantástica (A propósito de la literatura hispanoamericana). *Revista Iberoamericana*, Vol. XXXVIII, Núm. 80, pp. 391-403, sep. 1972. Recuperado en <<https://revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana/article/view/2727/2911>>.
- Barrenechea, A. M. (1985). *El espacio crítico en el discurso literario*. Buenos Aires. Argentina. Kapelusz.
- Bronckart, J.-P. (2010). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires. Argentina. Miño y Dávila.
- Casamassima, M. (2017). *Planning as Narrative. A Cubist View on Planning Units of Work for English Language Teachers*. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina. Dunken
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge University Press.
- Doležel, L. (1997). Mímesis y mundos posibles. En Garrido Domínguez, A. *Teorías de la ficción literaria*. Madrid. España. Arco /Libros.
- Eco, U. (2000). *Lector in fábula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona. España. Lumen.
- Feiling, C. E. (2005). *Con toda intención*. Buenos Aires. Argentina. Sudamericana.
- Filinich, M. I. (2012). *La enunciación*. Buenos Aires. Argentina. Eudeba.
- Foulcaut, M. (1980). *El orden del discurso*. Barcelona. España. Tusquets.
- Garrido Domínguez, (1997). A. *Teorías de la ficción literaria*. Madrid. España. Arco /Libros.
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an International Language*. Oxford. England. Oxford University Press
- Jenkins, J. (2007). *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford. England. Oxford University Press.
- Kirk, P. (2007). *World Englishes: Implications for International Communication and English Language Teaching*. Cambridge. England: Cambridge University Press.
- Klein, i. (2007). *La narración*. Buenos Aires. Argentina. Eudeba.
- Kumaravadivelu, B. (2012). *Language Teacher Education for a Global Society*. Routledge, Taylor and Francis Group, New York and London.
- Link, D. (1994). *Escalera al cielo. Utopía y ciencia ficción*. Buenos Aires. Argentina: La Marca Editora.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

- Link, D. (2003). *El juego de los cautos. Literatura policial: de Edgar A. Poe a P. D. James*. Buenos Aires. Argentina. La Marca Editora.
- Lizcano, E. (2006). *Las metáforas que nos piensan. Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones*. Madrid. España: Traficantes de sueños. Recuperado de <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Metaforas%20que%20nos%20piensan-TdS.pdf>
- López Casanova, M. y Fonsalido, M. E. (Coord.) (2018). *Géneros, procedimientos, contextos. Conceptos de uso frecuente en los estudios literarios*. Buenos Aires. Argentina. Ediciones UNGS.
- Lotmán, J. y Escuela de Tartu (1979). *Semiótica de la cultura*. Madrid. España. Cátedra.
- Majanen, S (2008). *English as a Lingua Franca: Teachers' Discourses on Accent and Identity*. University of Helsinki.
- Mancuso, H. (2005). *La palabra viva. Teoría verbal y discursiva de Michail M. Bachtin*. Buenos Aires. Argentina. Paidós.
- Moretti, F. (2014) *El Búgués. Entre la historia y la literatura*. Buenos Aires. Argentina. Fondo de Cultura Económica.
- Norton, B. (1997). Language, Identity, and the Ownership of English. University of British Columbia. *TESOL QUARTERLY*. Vol.31, N°3.
- Pampillo, G., Abajari, A., Di Marzo, L., Lotito, L. Méndez, A. y Sarchione, A. (2004). *Una araña en el zapato. La narración. Teoría, lecturas, investigación y propuestas de escritura*. Buenos Aires. Argentina. Libros de la Araucaria.
- Pennycook, A. (2007). *Global Englishes and Transcultural Flows*. Routledge, Taylor and Francis Group, New York and London.
- Pennycook, A. (2017). *The cultural Politics of English as an International Language*. Routledge, Taylor and Francis Group, New York and London.
- Ranciere, J. (2017). *Tiempos modernos. Ensayos sobre la temporalidad en el arte y la política*. Cantabria. España. Shangrila.
- Schaeffer, J.-M. (2002). *¿Por qué la ficción?* España. Lengua de trapo.
- Seidhofer, B. (2011). *Understanding English as a Lingua Franca: A complete introduction to the theoretical nature and practical implications of English used as a Lingua franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Silvestri, A. y Blanck, G. (1993) *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona, España. Anthropos.
- Widdowson, H.G. (1994). The ownership of English. *TESOL QUARTERLY*. 28/2: 377-389.
- Widdowson, H.G. (2003) *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford. England. Oxford University Press.
- Willis, D and Willis J. (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford. Oxford University Press.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

- Resolución 181/2012. Lenguas Extranjeras. Educación primaria y secundaria. Consejo Federal de Educación.
- Resolución N° 1463/2018. Diseño Curricular Jurisdiccional. Nivel Secundario. Ciclo Básico Común y Enlace Interciclo. Neuquén. Argentina: Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

ÁREA CIENCIAS NATURALES

FUNDAMENTACIÓN

ES COPIA

ADRIANA DEATBIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

En coherencia con los marcos, enfoques y principios del Diseño Curricular para el Ciclo Básico Común y el Interciclo, el área de Ciencias Naturales se inscribe en los lineamientos del Marco Sociopolítico Pedagógico y del Marco Didáctico construidos por el colectivo docente de la Provincia del Neuquén desde un enfoque crítico, decolonial³¹ y emancipatorio.

Respecto a la dimensión epistemológica, generalmente se define a las Ciencias Naturales como aquellas que abordan el estudio de la naturaleza. En el Diseño Curricular del CBC, se establece que la categoría de naturaleza es una creación social, distinta en cada momento histórico, cambiante de acuerdo a cómo los seres humanos se vinculan con su entorno (Gudynas, 1999, p. 118).

La enseñanza de las Ciencias Naturales en la modalidad EPJA articula la concepción de naturaleza y la de ciencia³² a fin de contribuir con la alfabetización científica, para favorecer el enriquecimiento de los conocimientos y saberes y para participar de las prácticas culturales de manera crítica y autónoma. Es fundamental que las/los alumnos puedan problematizar, cuestionar, para argumentar y tomar decisiones en los distintos ámbitos de la vida cotidiana.

La enseñanza de las Ciencias Naturales en tanto ciencia escolar se diferencia del conocimiento construido por las sociedades científicas en su carácter democratizador con horizontes de emancipación. Por ello, se considera a los conocimientos y saberes que se proponen en el área como factores de inclusión y no de exclusión, teniendo en cuenta las múltiples culturas y contextos.

A su vez, la ciencia escolar que se propone enseñar desarrolla conocimientos situados, puesto que se reconoce el lugar subjetivo y político de enunciación. Los conocimientos producidos por las ciencias son parte de las culturas y están atravesados por factores económicos, políticos y éticos, entre otros. Además, pueden presentar cambios y estancamientos, son producciones colectivas contextuales, inmersas en redes de poder/saber.

Los procesos de construcción de significados individuales son resultados de construcciones colectivas situadas, de manera que "El sentido social de formar para el ejercicio de una ciudadanía crítica es entendido como una tarea político-pedagógica que tienda a la formación de una persona ético-política en busca de otro orden económico, social y político posible" (Resolución N° 1463/2018, p. 35).

En tal sentido, Vázquez-Alonso, Acevedo-Díaz y Manassero Mas (2005) expresa,

Aunque la Ciencia y la Tecnología (CyT) están casi omnipresentes en las sociedades desarrolladas, los hábitos sociales tienden a excluir la CyT en las relaciones cotidianas. Paradójicamente, el conocimiento científico y tecnológico no suele formar parte de las relaciones sociales y culturales, ni del acervo necesario para la convivencia y la ciudadanía. Al contrario, a menudo la CyT son percibidas como un conocimiento hermético e inaccesible para la mayor parte de las personas, así como peligrosos instrumentos de opresión y control social al servicio del poder político, económico, militar y de minorías elitistas. Esta percepción negativa de la CyT genera desconfianza, cuando no un abierto rechazo, que es patente en algunas decisiones tecnocientíficas pública (p. 3).

Las comunidades producen diferentes visiones del mundo que no necesariamente coinciden con los modelos propuestos por la ciencia, de manera que todo conocimiento

31 En coherencia con los estudios culturales, poscoloniales, las teorías críticas, decoloniales y Epistemologías del Sur, se ha definido reelaborar criterios de escritura para dar cuenta de la ruptura con la hegemonía universalista, entonces, se referencia a la otredad como adjetivo (por ejemplo culturas otras), y se utilizan los guiones para dar cuenta de la amplitud y la proyección de pensar la-s subjetividad-es y las prácticas sociales en los múltiples colectivos (por ejemplo economía-s, subjetividad-es, entre otras).

32 La concepción de ciencia se explicita en la Resolución N° 1463/2018, (p. 234).

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

es local y es global, además los conocimientos y saberes son parciales y presentan diversidad potencialmente infinita. Están marcados por debates y conflictos de género, raza, de cultura, de generaciones, de clase, entre otros.

Los paradigmas científicos reconocen sólo una forma de conocimiento riguroso propuesto por la ciencia, que privilegia la experimentación y la mirada sistémica. El método científico único hoy es diversificado en metodologías y prácticas científicas que implican observaciones, trabajar con hipótesis, con el desarrollo de modelos explicativos y análisis de variables situadas. La producción y circulación de conocimiento científico requiere de comunidades científicas y, por lo general, tiene implicancias directas en el desarrollo de tecnologías.

La enseñanza de las Ciencias Naturales implica evitar la fragmentación de conocimientos y saberes y abordar el estudio de la complejidad. Aquí se contempla la multiplicidad y el multiefecto de los fenómenos naturales y la trama de incertidumbre. Al respecto, Najmanovich (2008) afirma que

El paso de la perspectiva moderna al pensamiento complejo conlleva la necesidad de gestar nuevas cartografías, y sobre todo nuevas formas de cartografiar. En este contexto vital es preciso inventar otros instrumentos conceptuales y crear nuevas herramientas que nos permitan navegar territorios móviles y espacios multidimensionales. (p. 132).

PROPÓSITOS

- Problematicar la apropiación y mercantilización de los bienes comunes naturales, el efecto sobre los equilibrios ecológicos y la vida de las poblaciones que afecta, por medio del análisis de las lógicas extractivistas, para complejizar la mirada acerca del ambiente como construcción socio natural.
- Promover la valoración de los conocimientos y saberes de la física, a partir de analizar problemáticas complejas presentes en nuestra cotidianeidad, para comprender los vínculos entre Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente.
- Propiciar la incorporación de una perspectiva socio histórica y colectiva de la salud integral centrada en los derechos humanos a través de desarrollar la perspectiva de género y sexualidades, para superar la lógica hegemónica, la mirada biomédica, fragmentada e individual de la salud.

OBJETIVOS

Que los/las estudiantes:

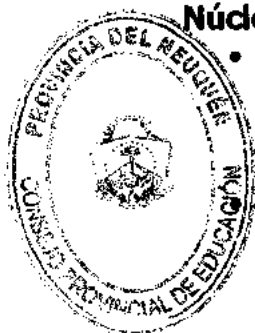
- Comprendan problemáticas complejas en el área de Ciencia Naturales a partir de analizar el carácter y las fuentes de información, de identificar contraejemplos, de argumentar diferentes puntos de vista y de participar en instancias de debate que posibiliten la construcción de conocimientos y saberes situados en temáticas vinculadas a los cuerpos, a las sexualidades, a la salud integral y a los ambientes siconaturales.
- Analicen fenómenos biológicos y físicos de la vida cotidiana y reconozcan que las Ciencias Naturales son construcciones sociales que tienden a dar respuesta a problemáticas complejas, mediante el desarrollo de teorías, modelos, métodos y conceptos que permiten interpretar y modificar el mundo.
- Identifiquen los estereotipos sociales y su vinculación con el modelo biomédico/naturalista tradicional que atraviesa la cultura actual para problematizar la idea de naturaleza, de salud, de bienestar, de corporalidades hegemónicas y del consumo, a fin de habilitar otras perspectivas inherentes al buen vivir.
- Comprendan que los conocimientos y saberes de las Ciencias Naturales pueden generar condiciones para construir prácticas decoloniales que incluyan una mirada no euroantropocéntrica y que a la vez desnaturalicen la

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

heterosexualidad como régimen político, problematice las diferencias sociales en torno al racismo, a las etnias y a las nacionalidades.



Núcleos problemáticos del área

- El carácter histórico y social de las Ciencias Naturales, los puntos de encuentro y tensiones con las tecnociencias, las tecnologías de género, la salud, las sexualidades, la industria, el ambiente y el devenir de la mirada decolonial para pensarnos como territorio de luchas interseccionales. El buen vivir implica desafiar las lógicas neoliberales que hacen del tiempo una medida de acumulación de capital y de producción monetaria, por lo que es necesario resignificar la relaciones de las Ciencias Naturales, los bienes comunes y las prácticas culturales.

ESPACIOS CURRICULARES Y NUDOS DISCIPLINARES
SALUD INTEGRAL

El espacio curricular de salud integral propone leer los cuerpos y las corporalidades como entramados socrionaturales. La salud depende de la influencia de factores naturales, sociales y ambientales, por lo que debe analizarse desde una visión de participación personal y comunitaria con carácter crítico y emancipador.

El modelo médico hegemónico³³ limita los conocimientos y saberes acerca de la salud integral a la clasificación y jerarquización de los cuerpos centrados solo en los factores biológicos, por lo que se propone un abordaje integrador, desde el buen vivir³⁴. Al respecto, Fainsod y Busca (2016) señalan que,

La participación se constituye en un hecho de salud. No se trata ni de ausencia de enfermedad ni de un estado equilibrado de bienestar, sino de la capacidad de salir del lugar de sometimiento a una autoridad que normativiza sus vidas, casi onnipotente y arbitraria. De la mano del giro que trae el concepto proceso de salud-enfermedad-atención se generan nuevas perspectivas en torno a la EPS. (p. 48).

Las culturas construyen estereotipos de cuerpos saludables sustentados en el conocimiento científico, en las imágenes propuestas por el mercado y en modelos epistémico/éticos/políticos hegemónicos. Es así que, por ejemplo, un cuerpo esbelto, juvenil, moderno, feliz, seductor, magro, apto para el trabajo, se considera saludable, mientras que los que escapan a la norma por distintos motivos son patologizados, estigmatizados, medicalizados y/o criminalizados.

Resulta imprescindible ampliar la mirada a los entramados socrionaturales que interpelen el biologicismo³⁵ ya que el cuerpo humano es más que la sumatoria de los sistemas de órganos, es más que el conjunto de funciones biológicas.

La perspectiva de género (como herramienta) para la interpretación, análisis e intervención en contextos educativos se nutre de feminismos y repercute en la agenda pública, en el trabajo de las instituciones de la salud y en la autopercepción de las corporalidades.

33 El Modelo Médico Hegemónico (MMH) consiste en un conjunto de prácticas, saberes, y teorías generadas por el desarrollo de lo que se conoce como medicina científica, el cual, desde fines del siglo XVIII, ha logrado dejar como subalterno al conjunto de prácticas, saberes e ideologías que dominaban en los conjuntos sociales hasta lograr identificarse como la única forma de atender la enfermedad legitimada tanto por la ciencia como por el estado. Menéndez (1988), citado en Del Cerro y Busca (2017: 19)

34 La concepción de Buen Vivir se encuentra desarrollada en las Áreas Ciencias Sociales, Económicas y, Políticas y en el Área de Tecnología. Resolución N° 1463/2018.

35 Se considera determinismo biológico a la doctrina reduccionista que afirma que los fenómenos están determinados por algún motivo, explica así las conductas humanas como resultado de la información genética, por lo que serían innatas e inevitables. El determinismo biológico cimienta el racismo, el sexismo y otras formas de discriminación.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

En tanto, las pedagogías feministas problematizan y despliegan dispositivos para la construcción de leyes y políticas públicas en torno a la educación y la salud, como otro relato de las resistencias que se viven en los sures.

La interseccionalidad³⁶ en las experiencias de salud - enfermedad - atención permiten tejer tramas de análisis con los sistemas de violencia, con la heteronormatividad como régimen político, con el efecto de los mandatos sociales, con los diálogos intergeneracionales, con los derechos sexuales y reproductivos y con el lugar que tienen las emociones, el deseo y el placer en la vida de las poblaciones.

Los vínculos sexoafectivos, los embarazos, las diferentes maternidades y paternidades, la actividad física y la alimentación se vinculan a procesos sociohistóricos situados relacionados con la salud integral.

Nudos Disciplinarios

- La reformulación de la concepción de salud y de cuerpo humano desde la complejidad implica problematizar binarismos como: cuerpo sano/cuerpo enfermo, natural/artificial, noxa/enfermedad, normal/anormal.
- Los procesos vinculados a la Salud desde la Educación Sexual integral con perspectiva de género y derechos como sustrato desde el que es posible complejizar el abordaje de ciertas categorías como noxas, enfermedades contagiosas, enfermedades de transmisión sexual, enfermedades parasitarias, enfermedades vinculadas a la gestión ambiental y enfermedades nutricionales.
- Los procesos vinculados a la Salud desde la Educación Sexual Integral con perspectiva de género y derechos como sustrato para identificar las dimensiones sociales de los procesos salud - enfermedad - atención: Modelo Médico Hegemónico, mandatos sociales, régimen heteropatriarcal, desigualdades sociales, lecturas interseccionales y estereotipos de cuerpos/corporalidades.
- La Salud sexual y reproductiva para la toma de decisiones autónomas que propician el ejercicio de la ciudadanía: Derechos sexuales y reproductivos, Métodos anticonceptivos, aborto, embarazo, maternidad y paternidad adolescentes.
- Los procesos de construcción identitaria en la relación los vínculos salud - enfermedad - atención. La ley de Identidad de Género y la ley de Educación Sexual Integral para interpelar el biologicismo, los estereotipos sociales, la medicalización y el mercado en la producción de subjetividades contemporáneas.

PROBLEMÁTICAS SOCIOAMBIENTALES

Este espacio curricular propone complejizar la mirada de las problemáticas socioambientales, en tanto se entiende al ambiente como el resultado de interacciones de fenómenos naturales, de poderes, saberes, valores, normas, intereses y acciones que se configuran en los diversos contextos sociales, económicos, políticos y culturales. El alcance de la Educación Ambiental debe superar el recorte ecosistémico, de meras descripciones como por ejemplo del desmonte, de contaminación ambiental, de aumento de la temperatura global, de erosión del suelo, de especies en extinción, etc. Estos conocimientos y saberes son sumamente necesarios, pero deben articularse con un análisis de las dimensiones sociales para evitar reduccionismos y para analizar las causas estructurantes de las problemáticas socioambientales.

³⁶ El término interseccionalidad fue acuñado 1989 por Kimberlé Williams Crenshaw y refiere a las identidades sociales solapadas o intersectadas y sus respectivos sistemas de opresión. La teoría analiza cómo varias categorías biológicas, sociales y culturales como clase, raza, género, discapacidad, religión, edad, nacionales y otros aspectos identitarios interaccionan en niveles simultáneos en la existencia de las personas. María Lugones refiere a opresiones múltiples, articulando la colonialidad del saber, poder y del género.

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

De manera que los conocimientos y saberes vinculados a las características, procesos y circulación de la materia, la energía y los seres vivos en los ambientes debe contextualizarse. Por ejemplo, el estudio de los agroquímicos y la biotecnología vinculada a la agricultura puede articularse con reflexiones acerca de la pérdida de biodiversidad, de la explotación de los mal llamados recursos naturales y de la situación social, económica, política y cultural en la que se sitúan.

A respecto, Catalina Toro Pérez (2017) expresa que,

(...) la Colonialidad de la Naturaleza constituye más que una realidad biofísica (flora, fauna, ecosistemas, seres humanos y no humanos), una realidad territorial y una dinámica sociocultural, que articula ecosistemas y paisajes a un pensamiento hegemónico global por parte de una élite dominante que ven la región como un espacio subalterno que puede ser explotado, arrasado, reconfigurado según las necesidades de los regímenes de acumulación vigentes. La historia ambiental latinoamericana fundamentará también, desde allí, la experiencia de cinco siglos de saqueo de fauna, flora, recursos minerales y seres humanos objetos de la experimentación y el despojo. (p. 24).

Es fundamental analizar la complejidad de las problemáticas socioambientales que se vinculan con la extracción de bienes comunes, con la erosión del suelo, con la deforestación, con el consumo cada vez más elevado de energía, con la explotación de las especies, con el desarrollo de procesos industriales y con la implementación de aplicaciones tecnológicas. Estas son algunas actividades que impactan en los ambientes, en las prácticas económicas y culturales. Situar el estudio de estas problemáticas permite que la Educación ambiental se centre en el ejercicio de las ciudadanías, en la construcción de prácticas comunitarias y en la desnaturalización de las relaciones entre Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente.

Nudos Disciplinarios

- Los crecientes conflictos ambientales como manifestaciones de la intensificación del uso del territorio debido a la especialización productiva en el sector primario extractivo. La megaminería a cielo abierto, la expansión de monocultivos de soja transgénica y la utilización de agrocombustibles. Los proyectos hidroeléctricos e hidrocarburíferos a gran escala.
- Los procesos vinculados a las Problemáticas Socioambientales desde el buen vivir y los derechos al ambiente saludable son la base para complejizar el abordaje integrado de la biodiversidad, las relaciones inter e intraespecíficas, la biocenosis y el biotopo, los procesos de contaminación, de conservación ambiental y de restauración ambiental.
- Los movimientos ambientalistas y las luchas por la recuperación de los territorios, las identidades y los bienes comunes como prácticas contrahegemónicas que interpelan al desarrollo del modelo capitalista.
- El lugar de América Latina como el contenedor de la industria contaminante, como proyectos de basureros nucleares y centro de experimentación de tecnologías no convencionales.

FÍSICA

La Física es la ciencia que estudia las propiedades y el comportamiento de la materia y la energía, así como el tiempo y el espacio. La Física aborda, por lo tanto, un amplio rango de campos y fenómenos naturales que van desde las partículas subatómicas y sus interacciones, hasta la formación y evolución del Universo, pasando por una multitud de fenómenos físicos como el sonido, el calor y la electricidad entre otros. (Resolución N° 1463/2018, p. 231).

LES COPIA

ADRIANA DEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Este espacio curricular está orientado a la comprensión de fenómenos físicos que permiten construir explicaciones acerca del espacio, del tiempo, de la materia, de la energía y de sus interacciones a partir de trabajar problemáticas complejas.

La Física no es sólo una ciencia teórica, es también una ciencia experimental que ha generado diferentes paradigmas a partir de experimentos como el Péndulo de Foucault, el plano inclinado de Galileo, el cálculo del radio y del peso de la tierra, la experiencia de Joule de la conservación de la energía, las experiencias de Young de los fenómenos ondulatorios, las de descomposición y velocidad de la luz, las experiencias del modelo atómico y el experimento de las torres de pisa, entre otros.

Esta ciencia natural tiene un campo de acción muy amplio y diversificado que va desde la mecánica, termodinámica, óptica, acústica, mecánica de fluidos, electromagnetismo, mecánica cuántica, física nuclear, astrofísica, biofísica, física ambiental y cosmología. En la actualidad, los flujos de materia, energía e información de los sistemas abiertos permiten visualizar las relaciones entre la tecnociencia³⁷ y su incidencia en la cotidianeidad. La física ha experimentado un gran desarrollo y ha resignificado históricamente las concepciones de tiempo y de espacio.

Fenómenos físicos como la presencia constante de radiaciones han afectado el modo de vivir de las poblaciones. La identificación, efectos, riesgos, beneficios y las aplicaciones en la vida cotidiana permiten aproximaciones a los conceptos básicos de teorías físicas de modo contextual.

El funcionamiento, por ejemplo, de los satélites artificiales de observación y los comunicacionales (radio, televisión, telefonía celular, entre otros) modifican las concepciones de información, de compartir, de observar, de comunicar, en definitiva, afectan el modo en que se entiende y se vive el tiempo y el espacio en las experiencias culturales. Los satélites tienen diferentes usos y todos implican modos en los que la información se configura, viaja y se traduce. Conocer el funcionamiento de dispositivos electrónicos, el origen de sus materiales, los procesos industriales del que es producto, los servicios que ofrece y los softwares específicos como los que permiten la utilización del GPS, habilita la desnaturalización de los vínculos entre Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente. Al respecto Santaolalla (2017) afirma que: "La validez de la relatividad especial se ha comprobado en múltiples ocasiones y parece fuera de toda duda. El GPS no funcionaría si no se tuviera en cuenta la dilatación temporal en los relojes de los satélites al viajar tan rápido orbitando la Tierra". (p. 48).

Nudos disciplinares

- La problematización y resignificación de las categorías de masa, energía, movimiento de los cuerpos, fuerza, equilibrio estático y trabajo.
- El abordaje de problemáticas complejas presentes en la vida diaria de las personas, que vinculan los conocimientos y saberes de la física relacionados con la luz, el sonido, la electricidad, el calor, la temperatura y las fuentes de energía que complejizan las miradas en torno al entramado Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente.
- El estudio del funcionamiento general de dispositivos electrónicos presentes en la vida diaria de las personas como el televisor, la heladera, el horno microondas, el control remoto, la radio, los celulares, entre otros.
- Las principales diferencias entre la física clásica y la moderna. Importancia de la teoría de la relatividad y de la mecánica cuántica en la percepción del universo y sus fenómenos naturales.

³⁷ La noción de "tecnociencia" es concebida como un cuerpo de conocimientos integrados en los que tanto los aspectos científicos como los tecnológicos se presentan profundamente articulados en todas las etapas del proceso de construcción de conocimiento y aplicaciones, resulta apropiada para caracterizar la actividad científica contemporánea (Massarini, A. 2014).

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

Construcción Metodológica

Desde el área de Ciencias Naturales y en coherencia con los Marcos generales del diseño curricular y con lo propuesto para el Ciclo Básico Común de este diseño, se presenta lo metodológico centrado en complejizar la mirada, en desnaturalizar el sentido común y en abordar problemáticas complejas.

Las estrategias docentes deben considerar los intereses de las/los sujetos que intervienen en la situación de enseñanza aprendizaje que brinde la posibilidad de construir significado en relación a los modelos que propone la ciencia escolar.

En la enseñanza de las Ciencias Naturales es indispensable considerar la integración de los conocimientos y saberes. Es por ello que el análisis de problemáticas complejas, ofrece la oportunidad para evitar las clasificaciones exhaustivas, las meras descripciones de hechos y fenómenos naturales y la fragmentación.

En este sentido, la enseñanza de los fenómenos físicos, de la salud integral y las problemáticas socioambientales deben ser contextualizadas y situadas, para que cobren sentido y se vinculen con la vida cotidiana de las/los estudiantes, con los conocimientos y saberes que despliegan, con sus prácticas culturales y con los modos de habitar el ambiente. Se espera que desarrollen líneas de argumentación fundamentadas para poner en discusión y construir propuestas colectivas de participación en relación al buen vivir, en contraposición a la discriminación, al racismo, al sexismo, y a cualquier exclusión de la diferencia.

Se sugiere que el espacio curricular de Salud Integral sea enseñado con un enfoque socio histórico, ambiental y multicultural, para construir colectivamente una mirada no hegemónica de la relación salud -enfermedad-atención. La concepción cuerpo/territorio rompe con la caracterización del Modelo Médico Hegemónico basado en las libertades y responsabilidades individuales.

Así, el trabajo en el área de Ciencias Naturales posibilita desplegar estrategias para construir modelos explicativos, formular preguntas, establecer analogías, analizar datos, realizar y/o diseñar procedimientos experimentales, lecturas de textos específicos y de contextos que sitúan los conocimientos y saberes. Garantizar las instancias de colectivas de diálogo colabora en la organización de la información obtenida, en su problematización y sistematización.

Promover actividades tales como charlas de divulgación científica, visitas a museos, bibliotecas, centros de documentación, salidas de campo, mesas de debate sobre temas emergentes y/o controversiales, entrevistas, paneles con la participación de invitadas e invitados de instituciones educativas u otras instituciones de los ámbitos regionales u organizaciones sociales, pueden ser presenciales o virtuales. Es central problematizar los tecnicismos y científicismos, interpelar las verdades únicas y universales para favorecer el abordaje de la dimensión ética de la enseñanza de las Ciencias Naturales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA. VV. (2018). Diseño Curricular Jurisdiccional. Nivel Secundario. Ciclo Básico Común y Enlace Interciclo. Neuquén. Argentina: Consejo Provincial de Educación (Resolución N° 1463/2018).
- Alimonda, H., Toro Pérez, C. y Martín, F. (coord) (2017). *Ecología Política Latinoamericana*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Fainsod, P. y Busca, M. (2017). *Educación para la salud y género*. CABA, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- González del Cerro C. y Busca M. (2017). *Más allá del Sistema Reproductor*. CABA, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Gudynas, E. (1999). *Concepciones de naturaleza y desarrollo en América Latina*. Persona y Sociedad, Volumen 13 (1) pp. 101 - 125.

ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



- Massarini, A y Schnek A. (Coords.) (2015). *Ciencia entre todxs. Tecnociencias en contexto social. Una propuesta de enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Najmanovich, D. (2008). *Mirar Con Nuevos Ojos Nuevos Paradigmas en la Ciencia Y Pensamiento Complejo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Santagialla, J. (2017). *Inteligencia física*. Barcelona, España: Plataforma Editorial.
- Vázquez-Alonso, A., Acevedo-Díaz, J. A., y Manassero Mas, M. A. (2005). Más allá de la enseñanza de las ciencias para científicos: hacia una educación científica humanística. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, Vol. 4 N° 2*

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

- ADEMYS Asociación Docente y Taller de Estudios Laborales (2011). Salud y Condiciones de trabajo en el sector docente: diagnóstico y respuestas posibles. Recuperado de: <http://www.tel.org.ar/spip/salud/icademystel.pdf>
- Alimonda, H. (comp.) (2011). *La Naturaleza Colonizada – Ecología Política y Minería en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO/ Ciccus.
- Alimonda, H., Hoetmer, R. y Saavedra Celestino, D.(eds.) (2009). *La Amazonía Rebelde*. Lima, Perú: CLACSO/ Cooperación/ CONACAMI/ Proyecto Democracia y Transformación Global/ Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional Mayor de San Marcos).
- Baez, J. (2015). Políticas educativas, jóvenes y sexualidades en América Latina y el Caribe. Las luchas feministas en la construcción de la agenda pública sobre educación sexual. Informe. CLACSO. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20150825093603/politicaseducativas_educacionsexual_2015.pdf
- Barcellos C, Buzai GD, Santana P. (2018). Geografía de la salud: bases y actualidad. *Salud Colectiva. 14(1), pp.1-4*. doi:10.18294/sc.2018.1763.
- Berkins, L. (2013). Los existenciarios trans (pp. 91-96). En Fernández, Ana María y Siqueira Peres, William (eds.). *La diferencia desquiciada. Géneros y diversidades sexuales*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Britzman D. (2001). Curiosidad, sexualidad y currículum en López Louro, Guacira (comp.). O corpo educado. *Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte, Brasil: Ed. Autêntica.
- Cabnal, L. (2010). Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala (pp. 11-24). En AAVV. *Feminismos diversos: el feminismo comunitario*. Madrid, España: ACSUR – Las Segovias.
- Cabral, M. (2006). La paradoja transgénero. Ciudadanía sexual. *Boletín electrónico del Proyecto Sexualidades, Salud y Derechos Humanos en América Latina, 18(2), 14-19*.
- Cabral, M. (ed.) (2009). *Interdicciones. Escrituras de la intersexualidad en castellano*. Córdoba, Argentina: Anarrés.
- Contreras, L. y Cuello, N. (comp.) (2016). *Cuerpo sin Patronos*. CABA, Argentina: Ed. Madreselva.
- Datri, E. (2010). *La Tecnociencia y la Tecnocultura en la Era de la Globalización. El auge de la afinidad del libre mercado y la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Feynman, R. (2000). *El carácter de la ley física*, 1º Edición en castellano, Barcelona, España: Tusquets Editores.
- Fourez, G. (1997). *Alfabetización científica y tecnológica. Acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias*, Buenos Aires, Argentina: Colihue.

LA COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

-  Gil Pérez, D., & Vilches, A. (2006). Educación, ciudadanía y alfabetización científica: mitos y realidades. *Revista Iberoamericana De Educación*, N° 42, pp 31-53. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie420760>
- Grosfoguel, R. y Almanza Hernández, R. (ed) (2011). *Lugares descoloniales: Espacios de intervención en las Américas*. Bogotá, Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Harvey, D. (2005) *El "nuevo" imperialismo: acumulación por desposesión* Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Hewitt, P. (2007). *Física Conceptual*. México: Editorial Pearson, Addison Wesley.
- Lander, E. (2002). Los derechos de propiedad intelectual en la geopolítica del saber de la sociedad global. En C. Walsh, F. Schiwy y S. Castro Gómez (editores). *Indisciplinar las ciencias Sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito, Ecuador: UASB, Abya Yala, pp. 73 - 102.
- Ley de identidad de género Recuperado de: https://www.tgeu.org/sites/default/files/ley_26743.pdf
- Liborio M. (2013). ¿Por qué hablar de salud colectiva? *Revista Médica de Rosario*. 79: 136-141.
- Liguori, L y Noste M. I. (2005). *Didáctica de las ciencias naturales*. Rosario, Argentina: Homo sapiens.
- Lugones, M. (2011). Hacia un feminismo descolonial. *La manzana de la discordia*. 6(2), pp.105-119. **DOI:** <https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v6i2.1504>
- Machado Aráoz, H. (2013). Entre la fiebre del oro y el polvo de las voladuras... Cuerpos y emociones en contextos de mineralización. *En Revista Latinoamericana de estudios de cuerpos, emociones y sociedad*. [en línea], 5 (Abril-Julio) : [Fecha de consulta: 16 de agosto de 2019] Recuperado de: <http://swwww.redalyc.org/articulo.oa?id=273229903003>
- Malacalza, L. (2013). *Ecología y Ambiente*. La Plata, Argentina: SEDICI.
- Membiola, P. (1997). Alfabetización científica y ciencia para todos en la educación obligatoria. *Alambique*, 13, pp 37-44.
- Mercè Izquierdo, A., Quintanilla Caamaño, M. (Editores) (2007). *Investigar en la enseñanza de la química. Nuevos horizontes: contextualizar y modelizar*. Universitat Autònoma de Barcelona Departament de Didàctica de las Matemàtiques i de les Ciències Experimentals. España
- Morgade G. y Alonso G. (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela*. CABA, Argentina: Ed Paidós.
- Paredes, J. (2012). Las trampas del patriarcado. en Pensando los feminismos en Bolivia Serie Foros 2. *Ed Conexión Fondo de Emancipación*: La Paz. Recuperado de: http://saludpublica.bvsp.org.bo/textocompleto/bvsp/boxp68/feminismos_bolivia.pdf
- Prieto A, Pechin J, Aczel I, Casavieja T. Valinotti J. S. y Romero S. T. (2012). *Aportes para pensar la salud de personas trans*. CABA, Argentina: Capicúa.
- Rich, A. (2006). La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana, traducido por Ricardo Martínez Lacy del texto reproducido en *Powers of Desire*. Recuperado de: http://www.antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id_articulo=1027
- Segato, R. (2011). Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. En Bidaseca Karina y Vanes Vazquez Laba (Comps.) Buenos Aires, Argentina: Ed. Godot.
- Smith, T., Smith, R., L. (2007). *Ecología*. Madrid, España: PEARSON EDUCACIÓN S.A.
- Sousa Santos, Boaventura de, (2007). Beyond abyssal thinking. From global lines to ecology of knowledges., Eurozine. Recuperado de <https://www.eurozine.com/beyond-abyssal-thinking/>

ES COPIA


MARIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Svampa, M. (2012). Consenso de los commodities, giro ecoterritorial y pensamiento crítico en América Latina. En: Movimientos socioambientales en América Latina. Revista del Observatorio Social de América Año XIII N°3, pp. 15 a 38 Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/osal/20120927103642/OSAL32.pdf>

Arce, A., Acevedo, J. A. y Manassero, M. A. (2005). Más allá de una enseñanza de las ciencias para científicos: hacia una educación científica humanística. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 4 (2). Recuperado de: <http://www.saum.uvigo.es/reec/>.

Wittig, M. (1992). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid, España: Egales.

Young, H. y Freedman, R. (2009). *Física Universitaria con Física Moderna* volumen 2, 12ª edición. México: Editorial Pearson, Addison Wesley

DOCUMENTOS CONSULTADOS

Resolución N° 1463/2018. Diseño Curricular Jurisdiccional. Nivel Secundario. Ciclo Básico Común y Enlace Interciclo. Neuquén. Argentina: Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

ÁREA MATEMÁTICA - INFORMÁTICA

FUNDAMENTACIÓN

El área de Matemática-Informática para la Formación General del Ciclo Orientado en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, tiene como propósito fundamental, visibilizar nuevas lógicas de representación de conocimientos y saberes existentes en diversas culturas y prácticas sociales. En este sentido, se continúa la conformación de área enunciada en el Ciclo Básico Común según Resolución N° 1463/2018 del Consejo Provincial de Educación de la Provincia del Neuquén.

En la Educación Secundaria en la Modalidad de Educación Permanente para Jóvenes y Adultos, se contempla, garantizar una formación integral tendiente a la construcción de conocimientos y saberes y al desarrollo de procesos vinculados a las interacciones humanas en contextos diversos, al mundo del trabajo en relación al entorno sociocultural y político de la sociedad construyendo y reconstruyendo un proyecto de vida y al fortalecimiento de las ciudadanías plurinacionales y pluriculturales, para posibilitar el desarrollo personal y una justicia social, de acuerdo con los sentidos sociales formulados en los lineamientos curriculares.

Pensar hoy en el sujeto que participa en la Educación de Jóvenes y Adultos implica focalizar la mirada no sólo en cuestiones referidas a lo pedagógico sino también en las situaciones sociales desventajosas que inciden negativamente en el ámbito de sus relaciones y derechos. La heterogeneidad de los sujetos tales como las trayectorias socio educativas y políticas, situaciones específicas por las que atraviesan, desarrollando una gran variedad de aprendizajes en los diferentes espacios por los que transcurre su vida. Ellos son un punto de partida en torno a los cuales anclar nuevos conocimientos, la riqueza y potencialidad de estos saberes aportan a la educación popular, resignificando los principios de Inclusión Educativa, Igualdad, Justicia Curricular entre otros, resultando un currículum situado e inclusivo. Desde una perspectiva decolonial, emancipadora e intercultural, mediante la reflexión teórica y la investigación, se propone en la formación general, visibilizar las relaciones que se entablan entre los contenidos matemáticos y la cultura de pertenencia del estudiantado, favoreciendo el enriquecimiento de propuestas culturales, educativas y sociales de los pueblos preexistentes constitucionalmente reconocidos y otras comunidades diversas. Se busca incorporar cosmovisiones diversas, procesos históricos

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1066
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

olvidados o marginados, valores y costumbres diferentes, temas coyunturales y actuales, logros y avances de la comunidad, problemas que surgen de la vida cotidiana, el análisis y el cambio en las relaciones desiguales existentes entre las personas, entre otros elementos, los que han estado descuidado por mucho tiempo en la educación argentina.

La reciente aparición del concepto de etnomatemática, como campo de investigación transdisciplinario, relacionado con la educación matemática, la epistemología, la antropología, la historia social y la historia de la matemática, constituye un punto de partida y como eje fundamental para realizar reflexiones acerca de las implicancias de la diversidad cultural en la enseñanza de las matemáticas. Resignificando a la Matemática como un producto cultural y social cuyas raíces devienen de la actividad humana y sus producciones relevantes están condicionadas por las concepciones de la sociedad en la que surgen. Hacer matemática es crear, producir, según Charlot (1986), es un trabajo del pensamiento, que construye los conceptos para resolver problemas, que plantea nuevos problemas a partir de conceptos así contruidos, que rectifica los conceptos para resolver problemas nuevos, que generaliza y unifica poco a poco los conceptos en el universo matemático que se articulan entre ellos, se estructuran, se desestructuran, y se reestructuran sin cesar (pp. 67- 68).

Concebida de este modo, la Matemática se presenta como una actividad de producción, por lo que hacer matemática implica dar la posibilidad de crearla, producirla.

En cuanto a la Informática, desde su enfoque anclado a la Ciencias de la Computación³⁸ aporta conocimientos y saberes que posibilitan la comprensión, explicación y la capacidad de intervención en este mundo complejo y dinámico. Además de posibilitar al estudiantado, abordar de una manera crítica y reflexiva los límites e implicancias del desarrollo tecnológico sobre aspectos sociales, económicos, ambientales y culturales; logrando de este modo, situarse en el mundo con mayor conciencia y participación ciudadana

De modo que, Informática desde una perspectiva decolonial y emancipadora, retoma el carácter transversal de la filosofía del software libre, a fin de incorporar otras lógicas y otros sentidos en la construcción de conocimientos y en la construcción de un camino hacia la soberanía tecnológica.

En este sentido, el desarrollo del área implica una mirada holística de los conocimientos y saberes en relación a la vinculación epistemológica de ambas disciplinas y a su enseñanza. Desde esta perspectiva se concibe a la resolución de problemas como estrategia y herramienta significativa, que otorga sentido y significado a los saberes en la medida en que estos sean valiosos para su resolución. Estas ideas están en estrecha vinculación con los tipos de problemas que pueden modelizarse en cada espacio. La reflexión sobre las acciones realizadas ofrece un contexto de producción de conocimiento que contribuye a que el estudiantado se posicione de una manera más general y más teórica. Para ello, en la clase, la discusión está habilitada de tal manera que el profesorado podrá tomar producciones de sus estudiantes y transformarla en un asunto de trabajo Matemático-Informático que permita comprender y profundizar en las razones que hacen al modo del trabajo disciplinar.

Al considerar la actividad Matemática-Informática como objeto de enseñanza, se tornan para ello relevantes cuestiones que no son solo la obtención de algunos resultados y entonces se pondrán en juego las relaciones en torno al conocimiento que se va construyendo. En todo este desarrollo entran en juego los diferentes registros de representación como un aspecto esencial que emerge en la elaboración de propuestas disciplinares en relación a lo constitutivo del saber. La Informática anclada bajo el

³⁸ Fundamento que se desarrolla en texto curricular del Ciclo Básico Común.

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

paradigma de la Ciencias de la Computación, en conjunto con Matemática, amplía, resignifica y profundiza los conocimientos a enseñar.

Estos aspectos vinculantes, así como el desarrollo de los nudos disciplinares, favorecen un proceso de enseñanza y de aprendizaje que promueve prácticas tendientes a la producción colectiva y emancipadora de nuevos conocimientos. Como resultado de este proceso, se espera que dichos saberes emerjan a partir de experiencias comunes y situadas, posibilitando distintas maneras de comprender, interactuar y transformar el mundo actual y futuro de una manera más crítica y reflexiva; aportando conocimientos, saberes y prácticas que favorezcan la explicación y profundización de problemáticas socio-culturales-ambientales que nos atraviesan como sociedad.



PROPÓSITOS DE LA ENSEÑANZA

- Atender y entender sobre la diversidad de modo situado y la heterogeneidad del estudiantado y sus contextos siguiendo sus trayectorias socioeducativas.
- Promover el desarrollo de saberes que favorezcan un pensamiento crítico, complejo y holístico.
- Promover conocimientos y saberes que favorezcan la resolución de situaciones problemáticas a partir de distintos grados y niveles de complejidad.
- Desarrollar situaciones de enseñanza que permitan al estudiantado comprender la existencia de otras lógicas culturales y prácticas sociales desde una perspectiva pluriversal.
- Generar situaciones de enseñanza que faciliten la retroalimentación de conocimientos del área, desde una mirada crítica y reflexiva.
- Contribuir al desarrollo del pensamiento computacional, el razonamiento lógico y la capacidad de abstracción en la resolución de problemas.
- Reconocer las implicancias de los factores socioculturales en la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo de las matemáticas, como medio para alcanzar la etnomatemática.
- Generar situaciones de enseñanza que promuevan el reconocimiento de un otro, la diversidad de opiniones, a favor de un posicionamiento reflexivo y empático.
- Desplegar prácticas argumentativas como medio para construir y ejercer el poder que otorga el conocimiento en un contexto emancipatorio.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- Utilizar los conocimientos y saberes del área para resolver problemas desafiantes y significativos.
- Empoderar al estudiantado con los conocimientos del área permitiendo la toma de decisiones críticas y fundadas.
- Valorar la interacción social entre pares, no solo para debatir ideas, sino para acceder a nuevos conocimientos que surgen de la confrontación.
- Concebir a la interculturalidad como una práctica epistémica decolonial.
- Desarrollar prácticas argumentativas como medio para construir y ejercer el poder que otorga el conocimiento.
- Analizar críticamente las implicancias económicas, sociales, culturales, éticas, relacionadas con el desarrollo Informático, tanto en el contexto local como global.

NÚCLEOS PROBLEMÁTICOS DE ÁREA

A continuación, se presentan los núcleos problemáticos de área, los cuales están en consonancia con los planteados en el Ciclo Básico Común.

- La resolución de problemas como el medio de construcción de conocimientos situados y pertinentes en la formación de un sujeto crítico-reflexivo. La construcción de conocimientos y saberes del área convoca al estudiantado a

ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



participar de manera sostenida de un escenario en el que modelizar la situación, intercambiar explicaciones, revisarlas, comparar unas con otras analizando su claridad y su precisión, sea una práctica cotidiana en pos de conformar un sujeto crítico-reflexivo.

Comprensión y alteridad. La producción de conocimientos matemáticos e informáticos en colaboración amplía, profundiza, cuestiona, retroalimenta significados y favorece un posicionamiento reflexivo y empático, reconociendo y poniendo en valor a un "otro", a partir de un trabajo intelectual cooperativo que se potencia y complejiza de diferentes perspectivas del estudiantado.

La consideración del contexto. La construcción de conocimientos del Área atiende a la diversidad y pluralidad cultural de los diferentes escenarios socio-culturales integrando los conocimientos colectivos.

- La integración de conocimientos, reconociendo sus contextos y sus lógicas. La integración conjunta de los conocimientos de Matemática y de la Informática aportan a complejizar el nivel de explicación y comprensión de las problemáticas socio-culturales-ambientales desde una mirada holística.

ESPACIOS CURRICULARES

MATEMÁTICA

Siguiendo un camino continuo y relacionado a las cuestiones acerca de la enseñanza de la Matemática planteada en el CBC Resolución N° 1463/2018 retomamos y resignificamos lo expuesto por Sadovsky (2005) donde se promueve que el estudiantado desarrolle, en la escuela, un pensamiento matemático ligado a la concepción de qué es hacer Matemática y al modo en que sea enseñada. Se considera entonces que hacer matemática en la escuela implica desde los inicios del aprendizaje poner en juego las ideas, escuchar a otros, experimentar y discutir soluciones, resolver problemas, plantear preguntas, buscar los datos necesarios para su solución, dar justificaciones sobre lo que se afirma, proponer ejemplos y contraejemplos, construir demostraciones. Esta manera de concebir a la Matemática se centra en posibilitar el acceso de los/las estudiantes al conocimiento matemático y en la democratización de un hacer matemático para todo el estudiantado.

La construcción de conocimientos matemáticos se ve ampliamente favorecida por la resolución de variados problemas, en diversos contextos, e involucrando un hacer y un reflexionar sobre el hacer. Desde el enfoque adoptado en este diseño, se postula el planteo de problemas, la discusión de las posibles resoluciones y la reflexión sobre lo realizado. La reflexión es fundamental ya que contribuye al desarrollo de la confianza en las propias posibilidades y también el compromiso con la tarea. Por ello, resulta fundamental proporcionar instancias de trabajo áulico en las que haya lugar para la confrontación, la reflexión y la justificación de lo producido. Situaciones didácticas en las que se propicie la comunicación matemática mediante sus representaciones, se valoren las diferentes formas de resolución y se aprecie el error como instancia de aprendizaje. La aplicación de la modelación en el aula conlleva a la investigación, pues se trata de estudiar, abordar problemáticas que admiten que la matemática y la informática permitan su resolución. Desde ese lugar, se estudia, se investiga cuál sería el conocimiento más conveniente para dar respuesta a situaciones encuadradas en contextos significativos.

Se propone en la Formación General incorporar el concepto y el desarrollo de la etnomatemática, para lo cual retomamos lo enunciado por D'Ambrosio (2008) quien desde el estudio etimológico de la palabra ha planteado lo siguiente:

- Etno: como el ambiente natural, social, cultural e imaginario
- Matema: entendido como explicar, aprender, conocer, lidiar con
- Tica: como los modos, estilos, artes y técnicas.

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

La cual tiene como propósito la comprensión de las diferentes formas de conocer de las distintas culturas en su lucha por la sobrevivencia y trascendencia en el mundo.

Descartamos entender que la Etnomatemática sólo estudia las prácticas en comunidades de pueblos preexistentes, y resignificando el estudio de las prácticas propias de la cultura, prácticas motivadas a resolver problemas relacionados con las matemáticas eurocéntricas y las otras matemáticas deconilizadas. Introducir las prácticas culturales como parte del currículum posibilita un diálogo, una interculturalidad epistemológica que supere las asimetrías existentes entre las culturas. A continuación, se proponen para la modalidad Educación permanente para jóvenes y adultos los siguientes nudos disciplinares a desarrollar en Matemática, siendo desarrollados según el plan de 3 o 4 años. Considerando a la Etnomatemática como eje fundamental para realizar, reflexionar y abordar desde una perspectiva intercultural, la diversidad cultural contextual los conocimientos y saberes propios de la disciplina.

- **Lo Geométrico y la medida**

Se propone en este nudo, una profundización y una complejización de la especificidad de los saberes acerca de la construcción de problemas para la enseñanza de objetos geométricos favoreciendo el establecimiento de conjeturas, la anticipación y la validación de los objetos a partir de las relaciones que lo caracterizan. Abordando en la construcción de las actividades otro aspecto que incluya al tratamiento de la existencia o no existencia de un objeto matemático como la figura.

- **Lo Algebraico y lo Funcional**

La complejización y profundización del abordaje en la comparación de las funciones lineales, cuadráticas y exponenciales en la modelización de diferentes situaciones de aprendizaje. Vinculando las variaciones de los gráficos con las de sus fórmulas y la incidencia de tales variaciones en las características de las funciones, apelando a recursos tecnológicos para construir los gráficos y validar en forma analítica.

- **La Probabilidad y Lo estadístico**

Dando continuidad a las transformaciones en cuanto a la enseñanza de la probabilidad y de la estadística en relación con la evolución de las nuevas tecnologías facilitando los procesos de análisis de datos, que no se reduzcan al mero cálculo o algoritmo, planteado en el CBC. Se propone en la formación general complejizar y ampliar la caracterización de la probabilidad de sucesos excluyentes, no excluyentes, independientes y dependientes, para resignificar y fortalecer la toma de decisiones y analizar el funcionamiento de situaciones extra-matemáticas.

INFORMÁTICA

Informática como parte de la Formación General del Ciclo Orientado en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, propone retomar, profundizar y complejizar en enfoque propuesto en el CBC. Para ello se enfatiza el desarrollo de determinados campos de conocimientos de la disciplina, los cuales, y en coherencia con el desarrollo propuesto en el CBC y desde una perspectiva decolonial y emancipadora, deben ser atravesados por la filosofía del software libre.

En este sentido, Informática, aporta para la construcción de un estudiantado crítico, capaz de no solo transformar, sino también intervenir en el mundo actual y futuro; permitiendo complejizar el análisis y la reflexión de problemáticas referentes al acceso y recepción de las tecnologías y sus plataformas.

A continuación, se presentan los nudos disciplinares a desarrollar en Informática correspondiente a los planes de 3 y 4 años. Estos nudos están en estrecho diálogo con



ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

los desarrollados en el CBC y corresponden a un campo de conocimiento dentro de la disciplina.

Además de los nudos presentes, se considera la posibilidad incorporar otros nudos disciplinares que hayan sido propuesto en el CBC.



Nudos Disciplinarios - EPJyA 3 años

- **Base de datos**

Este nudo disciplinar propone complejizar y profundizar en el abordaje de temáticas relacionadas con las bases de datos. Retomar el concepto de dato, información y conocimiento. Profundizar en la representación de un modelo de la realidad en una base de datos a través de diagramas y en la implementación en gestores de base de datos para el almacenamiento y recuperación de la información. Retomar y complejizar el uso del lenguaje SQL para la realización de diferentes tipos de consultas e incorporar la interacción de la base de datos con un software específico.

- **Seguridad y legislación informática**

Este nudo disciplinar recupera y complejiza el desarrollo de la seguridad informática propuesta en el CBC, e incorpora los aspectos legales que subyacen en la misma. En este sentido, se propone profundizar sobre la seguridad de la computadora y de los sistemas informáticos. Retomar sobre el uso responsable por parte del estudiantado de la web, principalmente las redes sociales, entendiendo los riesgos que subyacen su uso. Incorporar un análisis crítico de los aspectos legales en el ámbito de la Informática.

Nudos Disciplinarios - EPJyA 4 años

- **Base de datos**

Este nudo disciplinar propone complejizar y profundizar en el abordaje de temáticas relacionadas con las bases de datos. Retomar el concepto de dato, información y conocimiento. Profundizar en la representación de un modelo de la realidad en una base de datos a través de diagramas y en la implementación en gestores de base de datos para el almacenamiento y recuperación de la información. Retomar y complejizar el uso del lenguaje SQL para la realización de diferentes tipos de consultas e incorporar la interacción de la base de datos con un software específico.

- **Seguridad y legislación informática**

Este nudo disciplinar recupera y complejiza el desarrollo de la seguridad informática propuesta en el CBC, e incorpora los aspectos legales que subyacen en la misma. En este sentido, se propone profundizar sobre la seguridad de la computadora y de los sistemas informáticos. Retomar sobre el uso responsable por parte del estudiantado de la web, principalmente las redes sociales, entendiendo los riesgos que subyacen su uso. Incorporar un análisis crítico de los aspectos legales en el ámbito de la Informática.

- **Arquitectura y Redes**

Este nudo disciplinar vincula de manera directa los núcleos de Arquitectura y Redes desarrollados en el CBC. Propone recuperar y profundizar los conocimientos respecto a los recursos del hardware de las computadoras, como también al análisis con respecto al hardware y software que interviene en la transmisión de datos.

CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Desde el área Matemática-Informática se promueve un diálogo interdisciplinario, que propicie la producción de nuevos conocimientos y la formación de un pensamiento crítico, reflexivo y holístico.

En este sentido se promueve el desarrollo de proyectos o temáticas que impliquen la integración de una diversidad de conocimientos y saberes que superen los propiamente disciplinares y que incluyan problemáticas de relevancia ambiental, cultural, social, entre otros.

A fin de fomentar el trabajo colaborativo y participativo, se habilita el espacio para la discusión de ideas y posibles estrategias de desarrollo, para evaluar el estado de situación, para relevar dificultades, reformular caminos, entre otras tareas. En el trabajo colaborativo se pone en práctica, cómo formular preguntas y seguir líneas de investigación, de tal forma que puedan construir nuevos conocimientos a partir de lo que conocen. El conocimiento propio que es discutido en conjunto, motiva la construcción de nuevos conocimientos, desarrolla el pensamiento crítico y posibilita un mejor entendimiento conceptual.

En consonancia con lo expuesto en el CBC, se propone a la resolución de problemas o de situaciones problemáticas como la manera de abordar la construcción de los conocimientos disciplinares.

En ese sentido, en Informática se plantea el uso de actividades "desenchufadas"³⁹ para el abordaje de gran parte de las temáticas, como también el desarrollo del pensamiento computacional como estrategia para la resolución de problemas, utilizando la descomposición en subproblemas, el diseño de algoritmos, el análisis de procesos y datos, la modelización y el razonamiento lógico en la resolución de los mismos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bell, T., Alexander, J., Freeman, I., & Grimley, M. (2009). Computer Science Unplugged: school students doing real computing without computers. The New Zealand journal of applied computing and information technology, volumen (13), pp. 20-29.
- Charlot, B. (1986). La epistemología implícita en las prácticas de enseñanza de las matemáticas. Conferencia dictada en Cannes. Citado en Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Secretaría de Cultura y Educación. Serie Documentos para capacitación semipresencial. Educación Secundaria 1° año (7°ESB). Introducción al Diseño curricular Matemática (pp 65, 69). La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- CC-2016. (2016). Una propuesta para refundar la enseñanza de la computación en las escuelas argentinas.
- D'Ambrosio, U. (2008) Etnomatemática. Entre las tradiciones y la modernidad. México: Limusa. D'Ambrosio, U.
- Jiménez Murillo, José Alfredo. (2008). Matemáticas para la Computación. México: Editorial Alfaomega.
- Resolución N° 1463/2018. Diseño Curricular CBC e Interciclo. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.
- Sadovsky, P. (2005), *Enseñar matemática hoy*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.
- Stallman, R. (2004). *Software libre para una sociedad libre*. Madrid, España: Traficantes de Sueños.
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. Communications of the ACM, Volumen 49, pp. 33-35.

³⁹ Actividad desenchufada: Se considera una actividad desenchufada, la actividad que no implique el uso de la computadora para el planteo de una temática. Este concepto surge en 2009 del proyecto "CS Unplugged" impulsado por el Grupo de Investigación en Ciencias de la Computación de la Universidad de Canterbury, Nueva Zelanda.



ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

BACHILLER EN ECONOMÍA Y ADMINISTRACIÓN



FUNDAMENTACIÓN

La siguiente propuesta para los Bachilleres en Economía y Administración de la modalidad de educación permanente de jóvenes y adultos abreva en los principios, sentidos sociales y perspectivas de la escuela secundaria definidos en el Diseño Curricular de la Provincia del Neuquén (Resolución N° 1463/2018).

Como tal recupera, en clave de derecho exigible, el sentido propio de la educación secundaria como construcción colectiva de saberes que adquieren sentido en sí mismos, y permiten al estudiantado participar de una cultura situada, e inscribir en ella su proyecto de vida con carácter emancipatorio.

Propone una profundización y complejización de la especificidad de los saberes acerca de las relaciones socioeconómicas, sosteniendo, validando, y proponiendo una formación general que le garantice al estudiantado una educación holística.

La propuesta para el Bachiller en Economía y Administración habilita la concreción de los sentidos sociales otorgados a la educación secundaria desde miradas emancipatorias, considerando la construcción de saberes científicos, artísticos, sociales, culturales, económicos y políticos como herramientas de formación para un pensamiento crítico, para recuperar una concepción de trabajo como productor de valores de uso, basada en su carácter de capacidad y potencia transformadora humana, y para ejercer pluri-ciudadanías activas y plenas como personas ético-políticas.

La construcción acorde a la realidad de la orientación enfatiza el posicionamiento político-pedagógico crítico, emancipatorio, decolonial y en derechos humanos al proponer la especificidad de conocimientos económicos que aborden y analicen lo instituido, pero profundicen y potencien lo instituyente, recuperando y validando los saberes subalternos y su potencia creadora de vida.

A la vez, se construye atravesada por las perspectivas de la educación secundaria - ambiental, de género, intercultural, de derechos humanos decoloniales y de inclusión educativa- como principios filosóficos, epistémicos, pedagógicos y didácticos que, no sólo organizan y se constituyen en modos de habitar la escuela, sino que delimitan los saberes y conocimientos a potenciar en la construcción de este bachillerato.

Esta delimitación implica considerar como fundamentales los saberes que devienen de las economías decoloniales, ecológicas, feministas, comunitarias, solidarias y sociales⁴⁰, otorgándoles prioridad en la conformación de la estructura de saberes y conocimientos.⁴¹

Todo ello, basado en una pedagogía del concepto que, en tanto construcción de tramas narrativas, proponga una teoría que sea constitutiva de la práctica y desarrolle una construcción metodológica que recupere la creatividad y potencia transformadoras del aula.

Atravesar la propuesta de la orientación por los principios, enfoques, sentidos sociales y perspectivas del diseño curricular de la Provincia del Neuquén (Resolución N° 1463/2018), implica posicionarse enfáticamente en el carácter social de las Ciencias Económicas y las especificidades que de ellas devienen: administración, contabilidad, legislaciones, entre otras.

40 En coherencia con los estudios culturales, poscoloniales, las teorías críticas, decoloniales y Epistemologías del Sur, se ha definido dar cuenta de la ruptura con la hegemonía universalista de escritura y referenciar a la otredad -otros, otras- como adjetivo de las múltiples prácticas y saberes, por lo que las múltiples economías aquí mencionadas, se nominarán economías otras en el resto del documento.

41 Incorporar la idea de economía en el sentido amplio, que comprenda por ej.: la economía social, cooperativa de los pueblos originarios, etc. Es decir que escape a la "mirada colonial" (capitalismo-Socialismo) que es ortodoxa, liberal y sesgada. (Aporte Distrito I)

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



El núcleo central y específico de análisis, abordaje, complejización, y profundización que se propone para el bachiller en Economía y Administración son las relaciones que se generan a partir del modo en que se organiza en las sociedades la sostenibilidad de la vida y de los territorios en tanto satisfacción de las necesidades humanas en comunidad sosteniendo los sistemas bio-diversos.

Dichas relaciones están atravesadas por lógicas de poder-saber, y dan sustento a los fenómenos económicos y organizacionales.⁴² Abordar las relaciones sociales económicas implica reconocer las múltiples dimensiones en ellas relacionadas - estructurales, políticas, éticas- y, por lo tanto, la comprensión de la multicausalidad de las problemáticas propias de este campo específico de conocimientos.

Proponer conocimientos situados⁴³ implica el abordaje crítico del sistema capitalista heteropatriarcal, colonial y moderno que está siendo, como parte de la realidad cotidiana del estudiantado, por un lado, y la multiplicidad de saberes construidos por los sectores subalternos e invisibilizados del sistema hegemónico, por el otro. Economía política y Economía social son los espacios curriculares que abordan, analizan y construyen estos saberes.

El abordaje de los diversos aspectos de las relaciones económicas en tanto tramas de relaciones y narrativas sociopolíticas, deviene en una estructuración de saberes y conocimientos situados que ponen en diálogo los saberes producidos por la racionalidad científica occidental con los producidos por otras racionalidades - liberadora, feminista, solidaria, agrícola campesina indígena, ambiental, entre otras-, y posibilita el abordaje de economías otras, cuyas lógicas parten de modelos generados a partir del mundo social rompiendo con la cosificación de las relaciones humanas y sociales constitutivas de toda relación económica.

La interpelación crítica, y el reconocimiento de conocimientos y prácticas otras⁴⁴, permite entender que,

los lugares no son nunca totalmente capitalistas, sino que son habitados por la diferencia económica, con el potencial de devenir en algo otro, una economía otra. Esto significa repensar la diferencia desde la economía y la economía desde la perspectiva de la diferencia. (Escobar, 2005, p. 90).

Esta interpelación implica,

desplazar el eje analítico desde los procesos de valorización de capital hacia los procesos de *sostenibilidad de la vida*, entendiendo la socioeconomía como un circuito integrado *producción-reproducción*, trabajo remunerado-trabajo no remunerado, mercado-Estado-hogares; valorando en qué medida genera condiciones para una vida que merezca ser vivida; y comprendiendo cómo las relaciones de poder se reconstruyen mediante su funcionamiento. (Pérez Orozco, 2014, p. 47)

42 Poder entendido como una trama de relaciones sociales de explotación, dominación y conflicto que disputa el control sobre los bienes comunes, el trabajo, el sexo, la subjetividad social y la autoridad - todos con sus productos y construcciones- necesaria para la reproducción y el cambio de las mismas

43 Se refiere a que todo conocimiento se produce en situaciones históricas y sociales determinadas, pese a la pretensión de objetividad, neutralidad y universalidad, y desprovisto de relaciones con los factores políticos y económicos que lo propician que se le atribuye al conocimiento científico. Conocimiento situado no es sinónimo de conocimiento local, sino que lo es desde el género, la clase social, el color de piel, la disidencia sexual, entre otras, no desde las particularidades geoespaciales y lo meramente geográfico. El proyecto decolonial incorpora a su caja de herramientas el concepto de conocimiento situado dando lugar a que los conocimientos y saberes producidos desde otros lugares de enunciación y otras perspectivas, quiebren la hegemonía epistemológica que valida una única forma de conocimiento: la razón eurocentrada e instrumental. Esos otros lugares de enunciación son la construcción de Sures epistémicos-políticos y esas otras perspectivas son la de los sectores sociales, pueblos, comunidades, explotados económicamente, oprimidos políticamente, y subordinados culturalmente donde quiera que se ubiquen geográficamente.

44 Ver nota N° 1

EXPEDIENTE

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Este desplazamiento implica también abordar críticamente el concepto de desarrollo sustentable como eje de los objetivos económicos, para suplantarlos por la sostenibilidad de buenos vivires o bien-estares como fundamento y objetivo central de las prácticas económicas.⁴⁵

Atravesar los conocimientos hegemonícamente validados con un enfoque crítico implica el análisis de la desigualdad y el sufrimiento que las diferencias en torno a la propiedad, la colonialidad, la raza, y el género producen y sus consecuencias de apropiación, expropiación, explotación y sometimiento deshumanizantes; hacerlo decolonialmente implica validar, desde las cinco ecologías propuestas por Boaventura de Sousa Santos, la multiplicidad de modos de organizar la producción y reproducción de la vida, la recuperación y valorización de los sistemas alternativos de producción de las diversas organizaciones consideradas subalternas por el capitalismo, y los conocimientos que de ellos devienen; darle un carácter emancipatorio genera el marco de reconocimiento de las resistencias a los sistemas impuestos de explotación y subhumanización, y la construcción de un presente expandido y un futuro- otro posible a partir de los conocimientos que en esas resistencias subyacen.

Desde su imposición dominante la Economía en su versión capitalista y colonial, planteada como disciplina universal, se ha convertido en un sistema de creencias -totalizante e incuestionable-, sin capacidad para entender los fenómenos diferentes, que opera como instrumento de exclusión y asume así una función política desde un "punto cero" totalizante de lo que en verdad es una práctica local convertida en diseño global.

En el decir de Quijano Valencia (2013) "la economía se constituye en manifestación del proyecto moderno/imperial/colonial y se expresa como disciplina enraizada/arraigada en la mirada, cosmología y la epistemología nativa o parroquial de Occidente" (p 109).

Como tal responde a las estructuras epistemológicas del pensamiento moderno occidental y se impone en su versión capitalista y heteropatriarcal como estructura única de percepción y organización de las sociedades, adquiriendo un estatuto totalizador y totalizante que niega la necesidad y la dependencia de otros aspectos de la vida humana, por un lado, y su inserción en una cosmología biodiversa por el otro. En esa estructuración epistemológica se produce lo "no existente" en términos de desconocimiento de otras prácticas que reproducen la Vida desde otras racionalidades que parten del sostenimiento general de los sistemas biodiversos, y de la reconfiguración de los objetivos económicos en pos de vidas que merecen ser vividas⁴⁷, y no de objetivos de acumulación.

La complejización y profundización del abordaje de la Economía política implica partir del análisis de las relaciones de poder-saber que la colonialidad del poder, del saber y del ser, y el capitalismo heteropatriarcal colonial y moderno han impuesto, identificar las lógicas subyacentes en tal imposición, y reconocer las prácticas y saberes invisibilizados y subalternizados desde las diversas formas de "producción de lo no

45 Es por eso que no se habla de desarrollo sustentable sino de sostenibilidad o desarrollo sostenible, eliminando el crecimiento económico como único patrón de medida y eje del progreso.

46 Propone Santos, B. de S. criticar las construcciones monoculturales del tiempo monolineal y el progreso infinito, de la no existencia, de la clasificación social, de la escala y de la productividad desde las ecologías de saberes, de temporalidades, de reconocimientos, de transescalas, y de productividades.

47 Frente al concepto de desarrollo identificado con el crecimiento económico, el progreso lineal y referido a lógicas productivista, y al concepto de calidad de vida acuñado por el neoliberalismo como el acceso progresivo a bienes materiales, las economías feministas comunitarias, las economías de buenos vivires y las economías ambientales proponen los conceptos de "vidas que merezcan ser vividas", "construcción de bien-estares", y "desarrollo referido a personas y no a cosas"- o alternativas al desarrollo.

ES CALIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

existente⁴⁸, para proponer crítica y emancipatoriamente la construcción de saberes socio-político-económicos otros.

El capitalismo hegemónico intenta imponer como único límite y medida el intercambio mercantil -y la acumulación como valor único e indiscutido-, sin embargo, la reproducción de la vida se resuelve mayoritariamente por fuera del mismo. Esta premisa permite no sólo cuestionar críticamente las variables impuestas para el análisis económico -ya sean políticas, jurídicas, analíticas, ideológicas-, sino también incorporar y validar otras, que efectivamente intervienen y producen saberes en las prácticas económicas.

En el ámbito de la satisfacción de las necesidades humanas, se erige como el único modo validado de extraer, producir, distribuir, y consumir; de establecer el objetivo sobre esas actividades; y de producir conocimientos sobre dichos procesos, justificando en el progreso material -desarrollo universal- las injusticias socioambientales y sus consecuencias de apropiación, expoliación, explotación, dominación e infelicidad.

Esta imposición en términos de proceso y de conocimientos, invisibiliza la multiplicidad de prácticas económicas por fuera del sistema de intercambio mercantil, sus diversas racionalidades, los conocimientos pluridiversos que producen, y las redes de articulación en que se sustentan.

Las miradas emancipatorias y decoloniales abordan críticamente los postulados de la economía política capitalista cuestionando:

a) sus resultados objetivos -desigualdad, expoliación de los bienes comunes y deshumanización-; b) las lógicas productivas que impone - el productivismo, la acumulación y el extractivismo entre otras-; c) las escalas que reconoce, d) las subalternidades que produce y justifica; y e) los desarrollos conceptuales que valida como únicos posibles.

A la vez, analiza específicamente y profundiza los conocimientos acerca de las prácticas económicas que: a) efectivamente sostienen la biodiversidad; b) se sustentan en racionalidades témporo-espaciales diversas; c) generan y se apoyan en articulaciones globales y redes de producción y comercialización; d) poseen objetivos superadores de la acumulación que consideran prioritario el bien-estar de toda la comunidad político-territorial sin destruir los sistemas de vida del territorio que se habita; e) permiten el empoderamiento de grupos y comunidades en la disputa política con el poder hegemónicamente impuesto; y f) construyen conocimientos basados en dichas prácticas con postulados teóricos emancipadores.

La propuesta emancipatoria y decolonial implica necesariamente el abordaje de la economía política⁴⁹ en tanto unidad epistemológica superando la división impuesta por la modernidad occidental, y deviene en una amplitud aún mayor cuando, al considerar las economías otras, incorpora las consideraciones ecológicas, de género y solidarias.

Al respecto, cambiar el lugar de enunciación de la definición misma de economía política, y basarla en la sostenibilidad de la vida toda, considerando a las personas como parte integrante de la biodiversidad y superando el binarismo humanidad-

48 Boaventura de Santos Sousa postula que el sistema dominante produce como "no existente" las prácticas y saberes que se producen por fuera de lo hegemónicamente impuesto., negando no sólo su efectiva existencia sino también sus resultados efectivos, las relaciones sociales que producen y los conocimientos que generan.

49 La economía, que hasta el siglo XVIII era economía política, desterró este segundo vocablo y se convirtió en economía a secas; al eliminar el adjetivo "política", los economistas podían sostener que el comportamiento económico era el resultado de leyes inherentes a la economía sin intervención de las relaciones sociales y, con ello, convalidaban los principios del laissez-faire. Más tarde, la ciencia política surgiría como disciplina escindida del Derecho y la Filosofía legitimando a la economía también como disciplina separada. La economía política había sido rechazada con el argumento de que el estado y la economía debían operar según lógicas distintas. En términos decoloniales cabría, quizás, llamarlas Economías políticas habida cuenta de las diversas experiencias, participaciones y construcciones de la vida socio-político-económica de las comunidades y sociedades.



15/06/16


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



naturaleza, subvierte completamente el abordaje de las relaciones económico-políticas y el análisis de los conocimientos que producen.

Ya no se trata de producir para el mercado, con lógica extractivista, sino de reproducir la vida manteniendo los sistemas biodiversos lo que implica transformar el clásico conflicto Capital-Trabajo en el conflicto Capital- Vida- tal cual lo plantean las economías feministas, social y solidarias, de cuidados, del bien común, ecológica, y de los buenos vivires-.

Esta mutación de la lógica productiva, cambia también la concepción de trabajo y las consideraciones políticas en el análisis de los modos en que las sociedades se organizan para desarrollar dichas lógicas, e implica reconocer que el hecho de que un modo sea dominante, no implica que no conviva en tiempos y espacios con otros modos que sostienen otras racionalidades, otros objetivos y otros modos de organización.

La economía política en tanto ciencia moderna se ha basado en el análisis conceptual de los problemas de valoración y distribución ligados a los modos de producción y, capitalismo de por medio, los patrones de acumulación de los diversos modelos que lo han atravesado. Desde los clásicos (Smith, Ricardo y Marx) hasta los neoliberales, la problemática del valor se erige como el territorio de disputa científica desde el cual analizar, explicar y validar las prácticas económicas, sus desarrollos, y sus resultados,

La teoría del valor es algo así como el corazón de la ciencia económica (y como tal fue reconocida, aunque con diversos grados de claridad) y, por lo tanto, en la suerte sufrida por ella se refleja mejor que en cualquier otra teoría los puntos cruciales de la historia misma de la economía política. (Napoleoni, 1962, p. 1569).

En el marco del sistema capitalista, las problemáticas del valor y de la distribución del ingreso han sido objeto de abordaje y de construcción de modelos, todos tendientes a garantizar los patrones de acumulación. Al hacerlo, en forma creciente de racionalización instrumental, han producido un "alejamiento" de la razón de ser de la economía que es la satisfacción de las necesidades, y han negado o invisibilizado las relaciones sociales que se producen en este campo y el ejercicio del saber-poder que las condiciona, en busca de objetivos que la modernidad colonial occidental ha impuesto como universales.

El análisis económico-político que se basa en la reproducción de la vida toda, considera a las relaciones sociales económicas como la materia prima de la economía política; a las problemáticas de sostenibilidad de la vida humana y de los sistemas biodiversos que la contienen, como el eje analítico; y a los objetivos de alternativas al desarrollo en tanto vidas que merezcan ser vividas, como los paradigmas económicos basados en otras racionalidades no lineales.

Al respecto, cambiar el lugar de enunciación de la definición misma de economía, considerarla Economías, y basarla en la sostenibilidad de la vida toda, considerando a las personas como parte integrante de la biodiversidad y superando el binarismo humanidad-naturaleza, subvierte completamente el abordaje de las relaciones económico-políticas y el análisis de los conocimientos que producen.

Ya no se trata de considerar solamente la producción para el mercado, con lógica productivista y extractivista, sino de atender a la sostenibilidad de la vida manteniendo los sistemas biodiversos, lo que implica transformar el clásico conflicto Capital-Trabajo en el conflicto Capital- Vida- tal cual lo plantean las economías feministas, de cuidados, del bien común, ecológica, y de los buenos vivires-.

Esta mutación de la lógica productiva, cambia también la concepción de trabajo y las consideraciones políticas en el análisis de los modos en que las sociedades se organizan para desarrollar dichas lógicas, e implica reconocer que el hecho de que un modo sea dominante, no implica que no conviva en tiempos y espacios con otros modos que sostienen otras racionalidades, otros objetivos y otros modos de organización.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



La propuesta de la economía ecológica considera a la economía como un sistema abierto; plantea que la unidad económica a considerar son los ecosistemas de los territorios; define como conflictos ecológico-distributivos – extracción de materiales y energía, transporte, residuos y contaminación- a las consecuencias del sistema capitalista moderno y colonial; analiza los diversos lenguajes desde los cuales estos conflictos son expresados –económico, derechos territoriales, sacralidad del territorio, racismo ambiental, biopiratería, identidad étnica-social, desigualdad entre países, seguridad y soberanía alimentaria, entre otros- y las resistencias que en tales expresiones subyacen; establece las críticas al paradigma del desarrollo sustentable señalando la falacia de algunos indicadores de (in)-sustentabilidad y la insuficiencia de los desarrollos con que la adaptable teoría neoclásica⁵⁰ responde a las consecuencias visibles de la acumulación capitalista buscando siempre formas de crecimiento; y combina en su propuesta consideraciones de la ecología política y de la economía planteando la inconmensurabilidad de los valores de las consecuencias de la explotación de los bienes comunes. Al hacerlo destruye la base de toda la teoría del valor, y los sustentos teóricos sobre estas problemáticas que se construyeron desde las teorías dominantes y habilita la utilización de diversas racionalidades y saberes para dar respuestas a la crisis civilizatoria.

La economía feminista es una definición que se hace en plural ya que abarca una serie de posicionamientos basados en una racionalidad reproductiva que tensiona los procesos económicos a escala global en relación a su impacto final en los procesos de bien-estar humano en general, y de las relaciones de poder-saber heteropatriarcales en particular.

Al respecto señalan que el abordaje de las dinámicas ampliadas de la reproducción social implica partir del lugar central que ocupan los cuidados y el análisis de los hogares que el capitalismo heteropatriarcal hegemónico atribuye casi con exclusividad al ámbito de lo femenino en su división sexual del trabajo y subvalora en su teoría del valor, y centrar el objetivo básico de la economía política en la posibilidad concreta del aprovisionamiento y el bien-estar de toda la humanidad. De este modo el eje de análisis centrado en los cuidados de la vida⁵¹, subvierte la racionalidad económica de producción y lucro y aborda la complejidad biopolítica de los modos de sujeción y explotación en el capitalismo contemporáneo, así como sus posibilidades de transformación. Esto implica reconocer,

las estructuras de género de la economía y las crisis, la evaluación de las políticas económicas desde la perspectiva de los derechos de las mujeres, los análisis de la transformación global del trabajo de las mujeres, y la economía no remunerada invisibilizada (Agenjo Calderón 2016, p. s/d).

Este reconocimiento establece que el problema económico que debe resolver un sistema político-económico es el bien-estar cotidiano de toda la población y cómo se distribuye la responsabilidad – en forma desigual atravesada por el poder- sobre este bien estar; en el decir de Pérez Orozco (2006),

es necesario trascender las dicotomías fundacionales del discurso económico androcéntrico (producción-reproducción, trabajo-no trabajo...), cuestionando la normatividad de los términos valorados, y apostando por no concederles el mismo valor analítico, sino por centrar el análisis económico

⁵⁰ El análisis económico neoclásico hace una abstracción de lo histórico y de los aspectos políticos y sociales de la realidad económica. Mientras que un estudio de Economía Política tiene en cuenta variables históricas, políticas y sociales, los análisis neoclásicos hacen abstracción en sus interpretaciones económicas de las variables.

⁵¹ Así, estas propuestas no se limitan a considerar el "ser" del sistema económico, en términos del análisis de los discursos y la visibilidad de las mujeres en ellos, ni tan sólo de estudiar las luchas por subsistir e integrarse a los mercados capitalistas, sino que trasciende al "deber ser" de este sistema, incluyendo una dimensión ética al análisis de la economía

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

en un elemento que los trasciende y a la vez los contiene: el cuidado de la vida (s/d)

La economía política feminista vincula la sostenibilidad de la vida con la reproducción justa e igualitaria de las condiciones de vida, y con la despatriarcalización, desmercantilización y universalización de los cuidados. Esta consideración amplía lo que se considera trabajo incluyendo,

no solo lo que es remunerado, sino todo lo que es necesario para la producción de la vida, de los bienes y servicios que necesitamos, de las relaciones, los afectos y los cuidados que todas las personas necesitan a lo largo de sus vidas. Esto nos permite comprender la interdependencia entre los procesos que garantizan que la sociedad se sostenga y, más allá de revelar que la reproducción de la vida es esencial para la producción de mercancías, plantea que el centro de nuestra organización social y económica no debería ser el mercado y las ganancias, sino el cuidado con la vida (Nobre, 2015, s/d)

Retoma en este punto los dos aspectos básicos –valoración y distribución– de la economía política, subvirtiendo las concepciones hegemónicas y la definición de conflictos asociados a ellas, por un lado y ampliando el espectro de lo considerado económico, por el otro. El sistema de mercado, sostienen, es sólo la punta del iceberg; la vida se sostiene por lo que no se ve.

La economía del buen vivir subvierte las concepciones de naturaleza y trabajo propias del sistema expoliativo productivista. Considera que los seres humanos somos parte de ese todo diverso que conforma un sistema de vida superando el binarismo moderno personas/naturaleza. Ese sistema biodiverso –naturaleza– se conforma como sujeto de derecho en esta concepción al punto de ser incorporado en las legislaciones. Define al trabajo como un proceso que es siempre intersubjetivo en la comunidad, y de sus integrantes con el sistema diverso en el que se asientan asignándole un sentido propio a la tierra. Combinando lógicas de propiedad familiar y comunitaria, aplica un saber socio-técnico en referencia a las obligaciones y divisiones del trabajo asentado en la memoria y el aprendizaje. El objetivo de la producción y de la distribución, son la autosuficiencia y la autodependencia, postulando que se trata de construir una sociedad con diferentes tipos de mercados basadas principalmente en la reciprocidad.

En relación a las culturas indígenas, Grebe plantea, que las actitudes relacionadas con los fenómenos de la cultura material están mediatizadas por la cosmovisión y la espiritualidad del indígena, de esta forma se da una relación profunda y respetuosa entre: persona, mundo sobrenatural y la naturaleza silvestre. Ello significa que la cosmovisión mapuche establece una relación de equilibrio y armonía con la naturaleza, atribuyéndosele vida propia, siendo el ser humano parte de ella y no su dominador. Es también expresión y medio de relacionarse con las formas de trascendencia propias de las creencias del pueblo. De esta manera, la naturaleza al formar parte de un territorio se convierte en un contexto de relaciones humanas, naturales y trascendentales para el mapuche. Pero, no así para la sociedad no mapuche u occidental, como bien afirma Williamson, G (2000, p11) para los occidentales la naturaleza es un objeto de observación, goce, uso y usufructo, lucro: es algo externo al ser. Para los indígenas en general y mapuche en particular, la naturaleza es a lo que se pertenece y por tanto la relación es entre sujetos y naturaleza de un mismo mundo. Para la primera concepción, la naturaleza puede ser usada en beneficio humano, por tanto, puede y debe ser "civilizada" (con los indígenas que están en ella), para los segundos, debe establecerse una relación que asegure la vivencia colectiva, humana y natural". (Aporte distrital)



ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



La Economía social y solidaria busca responder a las necesidades materiales y afectivas de las personas en base a la autogestión y la reciprocidad. Se basa en las personas y no en el Capital, estimula relaciones de cooperación y solidaridad; propone espacios de empoderamiento frente a realidades sociales, económicas y políticas. La economía solidaria analiza las múltiples prácticas de producción, distribución, consumo, ahorro y crédito que basan su accionar en la colectividad de propiedad y de tareas-, la satisfacción de las necesidades en territorio, la toma de decisiones asamblearias y la articulación de los diversos procesos en redes amplias; todo centrado en relaciones solidarias y en las instituciones de reciprocidad, redistribución e intercambio fuera de la lógica de acumulación mercantil tendientes a consolidar alternativas económicas frente a la hegemonía del mercado. En el ámbito de la definición de los trabajos, considera como tales, a todas a las actividades creadoras de bienes de uso y promueve la necesidad de reconocerlos y jerarquizarlos. En el decir de Quiroga Diaz y Gomez Correal (2013),

Recuperar la producción de valores de uso cuyo consumo no esté mediado por el mercado como un objetivo para el fortalecimiento de las unidades domésticas, así como del conjunto de la economía popular y de la economía social, contribuye a reconocer que en la sociedad existen capacidades de trabajo que en la actualidad no están siendo valoradas en términos monetarios, lo que implica que amplios sectores de la sociedad no pueden contribuir con su trabajo, ni cuentan con ingresos para atender sus necesidades y sin embargo pueden activarse para resolver necesidades. Una vivienda protege, aunque no sea producida como mercancía, la ropa abriga, aunque no sea comercializada. Los bienes pueden ser impulsados por la función social que suplen y no por la ganancia (s/d)

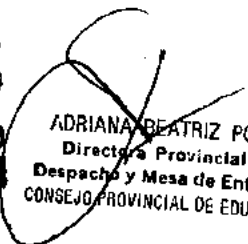
Establece la multiplicidad de transacciones, aquellas donde no existe el mercado, aquellas dentro del mercado convencional, y otras dentro de los mercados alternativos. Las transacciones donde no existe mercado son parte de las económicas otras y no pueden ser conmensurables.

En correlato con las economías feministas y del buen vivir establece la existencia de múltiples mercados que utilizan diversas racionalidades para establecer el valor, se manifiesta en concepciones otras sobre producción e intercambio basadas en la justicia y la igualdad, postula otros modos de comercialización, de consumo y de financiación, establece principios normativos orientados hacia una economía para la vida y aporta elementos para la construcción de una subjetividad social en la dirección de la reproducción de modos de vida más justos.

La apuesta por la afirmación de la vida de la economía solidaria establece que los territorios, en tanto construcción, son los lugares donde se realiza la gestión de la producción mediante el trabajo cooperativo basado en prácticas de reciprocidad utilizando una racionalidad solidaria socio-ambiental. La genealogía del cooperativismo da cuenta de las posibilidades que una organización diversa y solidaria aporta a la construcción de otras prácticas económicas,

La sociedad actual requiere de nuevos modelos económicos o experiencias concretas, que ayuden a disminuir las desigualdades del mundo en el cual vivimos, en donde la historia nos enseña que no se puede combatir estas problemáticas sólo con recursos económicos o con la caridad de los que más tienen. Hay que apuntar a la creación de nuevas relaciones entre las personas, basadas en las prácticas de igualdad, libertad, solidaridad, compromiso y responsabilidad. La Economía Social y Solidaria basa todo su accionar en poner a la economía al servicio de las personas y sus necesidades. (Aporte distrital)

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Se contraponen a la economía capitalista que tiene como centro su propia reproducción basada en el lucro, la propiedad privada y la alienación del trabajo. En el decir de Pastore (s/d),

podemos considerar la economía social como el amplio conjunto de actividades económicas desarrolladas por entidades o emprendimientos autónomos del estado que tienen objetivos de índole fundamentalmente social y que, por lo tanto, no tienen como motivación principal el afán de lucro o la rentabilidad del capital invertido (p. 6).

Dichas actividades se realizan principalmente en microproyectos de carácter grupal y asociativos que surgen de la iniciativa de sus participantes para resolver las necesidades de su comunidad o grupo, o son promovidos por el estado o por las mismas comunidades.

En un marco similar se ubica la economía campesina, caracterizada por la existencia de unidades productivas familiares como estructura básica, que desarrollan actividades de producción en diversos ámbitos –mayoritariamente agrícolas– con objetivos de autoconsumo y redes cooperativas de interrelaciones comunitarias en las que realizan sus intercambios,

La Economía campesina coloca en el centro la poliactividad de la familia, en donde la producción agrícola es una de sus tantas actividades, reconociendo así otros factores de la economía campesina como, por ejemplo: lo pecuario, el turismo, la artesanía, la pesca, la migración, lo forestal, el comercio, entre otros. Su fin es su organización económica que les permita vivir dignamente y de manera sostenible. (Rivera, D. 2015).

La economía campesina se caracteriza por basar su racionalidad económica en la relación trabajo-consumo⁵², diversas relaciones en cuanto a la propiedad y utilización de las tierras, el uso eficiente de mano de obra familiar, la utilización de saberes ancestrales, la diversificación de los cultivos, los circuitos cortos y descentralizados de comercialización, la multifuncionalidad –sustenta a las familias e integra bienes comunes con agricultura–, y diversas formas de organización y cooperación.

Plantea Forero (2002) que “la economía campesina tiene un ámbito mercantil, en el cual las transacciones se rigen por el dinero, y un ámbito doméstico resultado de los intercambios configurados por redes de solidaridad y de apoyos mutuos que se fortalecen en momentos de crisis”. (Santacoloma-Varon, L. 2015, p. 42)

El desarrollo de la economía campesina permite resguardar la sostenibilidad de la biodiversidad local ya que se transmiten generacionalmente los conocimientos sobre los agrosistemas. Dichos conocimientos permiten la respuesta efectiva ante condiciones adversas –climáticas, de mercado, políticas entre otras–, el sostén de objetivos de producción, y el aporte a la soberanía alimentaria.

El aporte de la economía campesina en la producción de alimentos sanos y en la generación de trabajo, pese al desarrollo del agronegocio, retoma la preeminencia de la producción y distribución frente a las lógicas productivistas y de la acumulación, subvirtiendo las prioridades y objetivos hegemónicos,

Se estima que a nivel mundial existen 1,2 mil millones de unidades productivas campesinas (Charvet, 2005), y este mismo autor considera que la población de familias campesinas en la actualidad, no es para nada despreciable, si se tiene en cuenta que constituye aproximadamente las dos quintas partes de la población. Por su parte, diversos estudios apuntan a que las comunidades campesinas siguen teniendo un peso importante en las sociedades modernas, a pesar de las fuertes tendencias de globalización en los diferentes ámbitos de la sociedad. Se estima que, en la última década del siglo XX, aproximadamente 1.900-2.200 millones de personas dependían

⁵² Al respecto se sugiere retomar los análisis de Chayanov.

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

de la agricultura tradicional con sistemas agrícolas complejos y diversos (Pretty y Hine, 2003) ... []que 1.500 millones de campesinos distribuidos en 380 millones de fincas en el mundo, generan mayor empleo que las actividades propias de los agro- negocios. (Santacoloma-Varón, L. 2015 pp. 42-43).



El desarrollo de actividades ganaderas y pastoriles propio de la economía campesina cuenta con otro aspecto importante que es la trashumancia y que puede ser considerado un sistema productivo en sí mismo compartiendo características de las economías campesina pero incorporando sus particularidades en relación a las temporalidades – veranada, invernada-, a la complementación de diferentes pisos ecológicos, a la conformación de su circuito económico, a las condiciones socio-institucionales de propiedad y tenencia de las tierras. En la provincia, la Ley 3016 tiene el objetivo de garantizar el derecho de las familias trashumantes a transitar con su ganado por las huellas de arreo.

En el desarrollo de la economía capitalista se produce la apropiación de los trabajos y del producto de los mismos por parte del sector dominante y la extracción de los que Marx llamó la plusvalía.

El análisis de los trabajos ancladas en procesos de acumulación capitalista, cuyo fundamento y norma es el trabajo como obligación y castigo, es el desarrollo que aborda la Sociología Orientada devenida en Sociología de los trabajos

Hay diversos tiempos y concepciones de trabajos que quedaron marginalizadas, invisibilizadas o exterminadas: los tiempos percibidos de acuerdo con los ciclos de la naturaleza: día/noche, cosecha/siembra, solsticio/equinoccio, tiempos de pariciones, tiempos de trashumancia, tiempos estacionales, entre otros. Todas estas concepciones propias de los pueblos preexistentes a la herida colonial, que superviven por la escucha y transmisión oral de estos pueblos carecen de las lógicas de producción de acumulación de riquezas; Ainy refiere a un principio de reciprocidad y Minca a un sistema de trabajo comunitario.

La conformación del proyecto capitalista-patriarcal-colonial-moderno, como matriz del poder mundial, impone identidades geoculturales inscriptas en patrones de superioridad racial europea, blanca y heteropatriarcal, también, el control/apropiación de los trabajos en América, al decir de A. Quijano (2000),

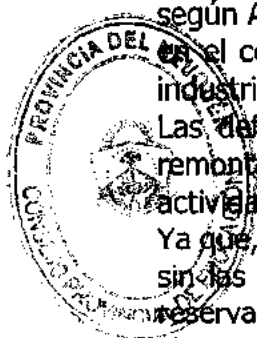
La primera identidad geocultural moderna y mundial fue América. Europa fue la segunda y fue constituida como consecuencia de América, no a la inversa. La constitución de Europa como nueva entidad/identidad histórica se hizo posible, en primer lugar, con el trabajo gratuito de los indios, negros y mestizos de América, con su avanzada tecnología en la minería y en la agricultura, y con sus respectivos productos, el oro, la plata, la papa, el tomate, el tabaco, etc. (p. 221)

El eje de la dominación colonial es la construcción de dispositivos de control y disciplinamiento de las subjetividades, así, se moldean gestos, deseos, cuerpos e ideologías en base a los requerimientos para la producción de mercancías. Su matriz estructura todos los saberes en un conocimiento monocultural y hegemónico validado como verdadero. De tal modo la filosofía secular articula las ciencias humanas y naturales a través del concepto de razón que justifica el orden social androcéntrico.

El colonialismo se impone en América, en tanto construcción geopolíticas y geohistórica, como configuración económica-política-epistémico occidental.

La acepción moderna y colonial de la categoría trabajo entendido como unidad de medida de las distintas actividades y como mercancía cuyo fundamento es el tiempo lineal y progresivo, se desarrolla entre los siglos occidentales XVII y XIX, coincidiendo con el avance colonial y moderno de la sociedad europea. De este modo, el capitalismo colonial-heteropatriarcal-racista-moderno estructura la sociedad en torno al trabajo como fundamento del orden social, la abundancia y la autonomía de las personas,

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



según Andre Gorz (1991) "la forma en que lo conocemos, lo practicamos y lo situamos en el centro de la vida individual y social fue inventada y luego generalizada con el industrialismo". (p. 25)

Las definiciones acerca de los trabajos y su permanencia hasta la modernidad, se remonta en esa linealidad histórica parroquial occidental a la concepción griega de las actividades laboriosas donde se vinculaban a experiencias de sufrimiento y de tortura. Ya que, como distingue Aristóteles están aquellas personas que pueden vivir en libertad sin las obligaciones que generan las necesidades de la vida; y a las que les queda reservado, como es el caso de los esclavos y esclavas, las labores para mantenerse vivo y servir a su amo.

Es durante la denominada Edad Media europea, y hasta fines del siglo XVIII, que la producción se organiza en torno a los talleres artesanales que progresivamente dan paso a las "corporaciones de oficio". La producción en los talleres y en el incipiente capitalismo fabril no se encuentra determinado por la racionalidad económica capitalista. La producción artesanal se entrelazaba con el trabajo a domicilio que conserva la racionalidad de un sistema de vida ligado al bienestar de una economía tradicional, al decir de Gorz (1991),

La actitud tradicional ante la vida; la ganancia tradicional, la medida tradicional del trabajo, el modo tradicional de llevar el negocio y las relaciones con los trabajadores, la clientela también tradicional y el modo igualmente tradicional de hacerse con ella y de efectuar las transacciones: este tradicionalismo dominaba la práctica y puede decirse que constituía la base del ethos de este tipo de empresarios. (p. 31)

Es así, cómo se desarrollan categorías para pensar la libre circulación y uso de la fuerza de trabajo (a la par del avance tecnológico) como co-constitutivos en la transición del taller artesanal a la fábrica capitalista.

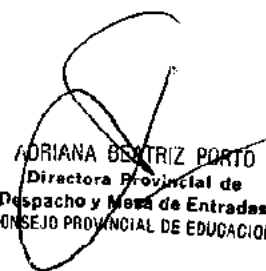
A partir de la formulación de Newton de un mundo-máquina que puede ser conocido a través de leyes físicas y matemáticas; estas teorías neoclásicas, profundizan los supuestos a partir de los cuales los sujetos económicos actúan individualmente, como los átomos que responden a leyes universales, que naturalmente buscan el equilibrio. La definición del trabajo humano a partir de este paradigma implica entenderlo como un medio para obtener beneficios despojándose de toda su calidad humana, y considerándolo contablemente como costo, masa salarial y conceptualmente como recurso humano, capital humano entre otras asignaciones.

Simbólicamente, el acceso al trabajo mercantilizado es el objetivo necesario para la subsistencia, fuente de legitimidad moral de las personas y factor de integración social. Los procesos de acumulación capitalista parten de la separación hombre-naturaleza como condición necesaria para el desarrollo y el progreso social. Tal concepción se constituye en el núcleo fundante del Taylorismo en la búsqueda de la prosperidad, la eliminación del ocio y la vagancia. Este proceso implica, también, la separación trabajo/manual, trabajo/ intelectual, la fragmentación del conocimiento y de las tareas para eliminar el tiempo muerto y lograr el máximo de eficiencia y productividad.

Para ello, contempla la división del trabajo entre las personas y también entre las personas y las máquinas, el ambiente, el cronometraje del tiempo, de los movimientos y operaciones elementales para mejorar la productividad.

Las categorías de análisis del materialismo histórico permiten ampliar y complejizar las miradas tradicionales y liberales al considerar la centralidad del trabajo industrial. El trabajo constituye un hecho social en el que los seres humanos dan sentido a la materialidad, a sus potencialidades y establecen relaciones de fraternidad que producen una transformación en el propio ser y en su entorno social. A su vez, dentro del mismo materialismo histórico los feminismos declaman nuevas miradas centradas en la intersección entre clase, género y color para complejizar aún más las relaciones entre capital y vida.

COPIA


MARIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



Coincidiendo con Federici, no se puede desvincular el análisis social de este conflicto al tener presente que la expansión del capitalismo como sistema de vida tuvo como contracara y proceso constitutivo la expansión colonial y, por ende, los genocidios a mujeres y pueblos pre-existentes.

La acumulación primitiva no fue, entonces, simplemente una acumulación y concentración de trabajadores explotables y capital. Fue también una *acumulación de diferencias y divisiones dentro de la clase trabajadora*, en la cual las jerarquías construidas a partir del género, así como de la "raza" y edad, se hicieron constitutivas de la dominación de clase y de la formación del proletariado moderno. Eso genera relaciones salariales distintas que, según Silvia Federici (2013),

Mediante las relaciones salariales, el capital organiza diferentes mercados laborales (un mercado laboral para los negros, para los jóvenes, para las mujeres jóvenes y para los hombres blancos) y opone la "clase trabajadora" al proletariado "no trabajador", supuestamente parasitario del trabajo de los primeros. Así, a los que recibimos ayudas sociales se nos dice que vivimos de los impuestos de la "clase trabajadora", las amas de casa somos retratadas como sacos rotos en los que desaparecen los sueldos de nuestros maridos. Sin embargo, es la debilidad social de los no asalariados lo que finalmente ha sido y es la debilidad de toda la clase obrera respecto al capital. (p. 63)

La Sociología del Trabajo viene a profundizar los debates en torno a los trabajos desde coordenadas de clase, género y color. Este nuevo lugar de enunciación permite ahondar en la linealidad occidental hegemónica en relación con las concepciones de trabajos, pero desde esa mirada interseccional que posibilita romper el tiempo y el espacio eurocentrado para contemplar otras formas de trabajos y redefinir los trabajos considerados tradicionales.

Se considerarán los nuevos aportes y debates del capitalismo global desde debates inter y transdisciplinarios para desenmascarar las lógicas que sostienen los trabajos migrantes complejizando la cuestión de ciudadanías y soberanías desde postulados plurinacionales y pluriculturales; los trabajos domésticos como unidad principal del desarrollo capitalista al no ser ni estar considerado como trabajo y por ende, estar atravesado por una cuestión de género, clase y color; la marginalizaciones de los trabajos campesinos-indígenas rompiendo los binarismos centro-periferia, desarrollo-subdesarrollo, progreso-atraso, trabajo de primera o "en blanco"-trabajo de segunda "en negro"; trabajos en el ámbito público y trabajos en ámbito privado; la feminización de ciertos trabajos; los no cupos de los trabajos corporizados en disidencias; entre otros.

El desarrollo del sistema capitalista que está siendo involucra actividades dentro de la Economía real dedicada a la producción para la satisfacción de las necesidades y actividades dentro de la economía financiera dedicada a obtener los recursos monetarios necesarios para la realización de las prácticas económicas.

Las actividades financieras básicas implican el análisis y la posibilidad de obtener recursos para desarrollar actividades económicas. El crecimiento del intercambio mercantil y la necesidad creciente de recursos implica una especialización de la institución crediticia aplicada tanto a la inversión como al consumo.

Los instrumentos financieros ya sean monetarios o crediticios generan, finalmente, la posibilidad de obtener rentabilidad por sí mismos sin ser aplicados a la producción para satisfacer necesidades.

Fruto del principio de acumulación y el interés por ganar espacios de mercado desde los cuales obtener rentabilidad, la economía real y la economía financiera se han ido especializando y han separado sus esferas, actuando en relación.

La globalización neoliberal ha consolidado el poder de los grandes conglomerados financieros potenciando el proceso de acumulación ficticia sin encarnarse en las

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

actividades de la economía real, con poder para diseñar el funcionamiento de todo el sistema.

Los diversos niveles en que se desarrollan las prácticas económicas están implicados en el desarrollo de las actividades financieras y quedan subsumidos a este poder de los conglomerados con un margen diverso de posibilidades de acción según su posición en el mercado.

Así, los sectores domésticos diseñan sus presupuestos en base a los recursos financieros que obtienen ya sea como fruto de sus retribuciones laborales o a través del crédito aplicándolos a la satisfacción de las necesidades y al consumo. Al respecto el crecimiento de la institución del crédito está ligado a la propuesta de consumo-s que están fuera de su alcance financiero y los mercados desarrollan un amplio espectro de estrategias comunicacionales para fomentarlos.

Los sectores organizacionales aplican sus recursos financieros al desarrollo de sus actividades ligándolas a la acumulación en el caso de las empresas mercantiles y a la producción para la satisfacción de las necesidades en el caso de las organizaciones otras- de la economía social y solidaria, microproyectos cooperativos, mutuales, clubes, entre otras-. La elaboración de presupuestos de operación organizacional y las decisiones de inversión para ampliar las actividades permiten conocer la necesidad de fondos y considerar la posibilidad de acceder a las instituciones crediticias. En el caso de las organizaciones de la economía social, el apoyo financiero básico se resuelve, en general, a través del crédito o subsidio público, aunque existen Bancos solidarios que otorgan financiamiento con lógicas solidarias

Los estados en tanto redes de relaciones de dominación dentro de un espacio político-territorial instituyen y garantizan el funcionamiento social hegemónico y son, a la vez, espacios de disputa⁵³.

La financiación de los estados implica el manejo de las finanzas públicas a partir de los presupuestos de ingresos y gastos que los mismos elaboran. Dichos presupuestos implican siempre un posicionamiento político-económico y un ejercicio del poder en el establecimiento de las políticas públicas que le dan origen y significación

El desarrollo de las políticas en relación a los diversos grados de inserción del estado en la economía, las actividades económico-financieras que postula y desarrolla para sus espacios político-territoriales, y la determinación de las políticas públicas de ingresos y gastos, sumados a las actividades financieras de los sectores domésticos y organizacionales que devienen de ellas, forman parte de los conocimientos y saberes abordados en el espacio curricular Finanzas.

El estudio de las Finanzas abarca el amplio espectro de las actividades económicas y financieras de los diversos niveles de prácticas económicas relacionado a las decisiones sobre políticas públicas de imposición, de recaudación, de inversión, y de gasto del estado considerando las relaciones intra e inter estados, y materializando concepciones acerca del funcionamiento de la economía y el rol del estado.

En el marco de la globalización neoliberal, los conglomerados financieros ejercen su dominación sobre todos los niveles de desarrollo de actividades económicas ya sea fomentando las instituciones crediticias para el, y los consumos, limitando o posibilitando el acceso al crédito para las organizaciones y ejerciendo su poder de imperio sobre los estados limitando la soberanía económica de los mismos

53 En tanto Estado Capitalista moderno dice Holloway (2011) que "La razón por la cual el estado no se puede usar para llevar un cambio radical en la sociedad es que el estado mismo es una forma de relación social que está incrustada en la totalidad de las relaciones sociales capitalistas. La existencia misma del estado como una instancia separada de la sociedad significa que, sea cual sea el contenido de sus políticas, participa activamente en el proceso de separar a la gente del control de su propia vida. El capitalismo es simplemente eso: la separación de la gente de su propio hacer", y es por eso que se constituye en territorio de disputa

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

El abordaje crítico y emancipatorio de las políticas estatales sobre finanzas públicas organiza los saberes y conocimientos en torno a los desarrollos conceptuales de la economía política cuestionando el paradigma del estado capitalista en tanto organizador y custodio de la acumulación y la apropiación. Los estados capitalistas desarrollan estructuras tributarias que sostienen la desigualdad y garantizan los procesos de concentración del capital, y elaboran políticas de gastos en relación a dichas garantías. Las decisiones sobre los modos de obtener los ingresos, las estructuras impositivas, las políticas de gastos que refieren a las decisiones públicas en torno a un proyecto emancipador, postula prácticas como el presupuesto participativo, el análisis ecológico de las políticas públicas, y la redistribución económico-financiera entre otras.

Esta postura crítica deviene en posiciones emancipatorias sobre la participación en las decisiones sobre políticas públicas a través de los presupuestos participativos, los movimientos sociopolíticos que luchan para la condonación de las deudas externas, los planteos de las economías otras sobre la aplicación de actividades financieras exclusivamente para producir satisfactores para las necesidades, los movimientos de consumo ecológico, comercio justo, entre otros.

Las decisiones sobre estructuras impositivas devienen en legislaciones que establecen las obligaciones tributarias de los particulares y las organizaciones determinando los modos en que se sistematiza la información. El espacio curricular Legislación y práctica impositiva aborda el entramado de leyes que conforman la estructura impositiva y los modos en que se reflejan en la práctica contable y fiscal. Dicho abordaje implica el análisis crítico del peso tributario que las diversas estructuras generan en la sociedad y las condiciones de desigualdad que producen y sostienen ya que " las legislaciones impositivas no son neutrales ya que responden a razones y causas históricas, y definen intereses de diversos sectores y/o factores de la sociedad de la cual son parte"⁵⁴.

La narrativa acerca de la imposición atraviesa la necesidad de financiación de los estados y las posibilidades de conseguir financiamiento para sus actividades con los diversos niveles de intervención en las actividades económicas.

El abordaje crítico de la imposición como capacidad de los estados en sus diversos niveles de establecer los hechos económicos imponibles y las cargas que sobre ellos recaen, implica analizar las estructuras de tributación y las consecuencias que las mismas tienen en las sociedades.

Las decisiones estatales acerca de los tributos en relación a las riquezas, al consumo, a la producción, entre otras, implican la materialización de políticas económicas favoreciendo la acumulación de capital.

Las autoridades de aplicación reglamentan y fiscalizan el cumplimiento de las obligaciones tributarias generando normativas de registro, balance y declaración.

El análisis de las relaciones de poder estatales en sus dimensiones económicas, sociales, culturales, legales y políticas posibilita la profundización del abordaje de los conocimientos y las prácticas de lo económico.⁵⁵ De allí la importancia del marco que aporta la Economía política para analizar la acción estatal en el marco de las prácticas económicas de una sociedad que se plasma en políticas públicas, marcos legales, organización social y conocimientos validados de modo hegemónico, y que es objeto de resistencias, luchas y propuestas contrahegemónicas y alternativas.

El abordaje del Derecho como manifestación de políticas estatales- regulador de las relaciones entre particulares, entre particulares y el estado, y entre estados- deviene de este marco de acción estatal - y supraestatal- analizado desde perspectivas críticas, decoloniales y emancipatorias, y supone desentrañar concepciones, paradigmas, saberes y prácticas arraigadas a un locus de enunciación occidental.

⁵⁴ Aporte distrital

⁵⁵ EL proyecto decolonial, las feministas comunitarias y las ecofeministas plantean que no existe "Una Economía" sino múltiples prácticas económicas y, por lo tanto, es más holístico hablar de "lo económico"

COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Para ello, es necesario entablar diálogos con enfoques filosóficos, antropológicos y sociológicos que orientan su especificidad y dan cuerpo a la disciplina desde una formación profunda, plural y de raigambre humanista.

Este posicionamiento implica profundizar la investigación de las perspectivas pluralistas que fundamentan los límites que presenta el Derecho estatal para resolver la diversidad de experiencias sociopolíticas, económicas y culturales; y así, revisar las propuestas teóricas críticas que estudian los fenómenos jurídicos desde una perspectiva empírica en trama comunitaria que produce un Derecho vivo, complejo, plural y diverso.

A la vez exige desplazar el eje de las prácticas de técnica jurídica hacia el eje de los conocimientos jurídicos enmarcados en las genealogías de las concepciones que pretenden regular. El eje de prácticas de técnica jurídica responde al paradigma del Derecho moderno/colonial anclado en un lenguaje técnico y en estructuras burocráticas que instituye ordenamientos puros enlazados a la amenaza de procedimientos legales de violencia. El eje de los conocimientos jurídico situados responde al conocimiento del devenir leyes, procedimientos, técnicas y prácticas jurídicas.

Es así que el análisis propuesto desde el espacio curricular Estado, políticas y legislaciones da cuenta de la genealogía de las concepciones que dan lugar a las regulaciones⁵⁶ estatales en tanto manifestaciones de políticas estatales públicas, y de regulaciones internacionales y supraestatales, que legalizan las relaciones político-económico-financieras en el sistema-mundo,

Se parte de considerar que todo ordenamiento legal presupone relaciones de poder que se conjugan en una sociedad, en un espacio y tiempo determinado, perpetuando los intereses de las clases dominantes. Para que el sistema capitalista se consolidara como tal, fue necesario desarrollar normativas que protejan la capacidad de apropiación del poder económico. En tal sentido, la institucionalización de la propiedad privada es el fundamento mismo del capitalismo porque a través de ella se legitima y legaliza la apropiación de los bienes comunes y de aquello que se produce socialmente en una economía de explotación de la naturaleza y de las personas.

La narrativa eurocéntrica impone la enseñanza de un derecho sesgado, que oculta relaciones de dominación y superioridad de las economías mercantilistas en las que la naturaleza y el fruto del trabajo humano —cuando no el trabajo mismo— es objeto de apropiación. El entramado de leyes legitima el proceso de acumulación de la riqueza, y la búsqueda de crecimiento económico desconoce el cuidado de la naturaleza y de los bienes comunes, generando graves problemas socioambientales, que obligan a cuestionar el paradigma monocultural del progreso capitalista y la idea de desarrollo sustentable o industrias limpias, que en nada subvierten la lógica productivista (Resolución N° 1463/2018, p. 197).

La búsqueda de horizontes más justos implica también abordar las luchas de los sectores subalternos que logran disputar sentidos e incorporar sus demandas en el marco de las legislaciones.

La posibilidad que brinda abordar de las normativas desde las genealogías de las concepciones que regulan, permite ubicarlas en el contexto de su producción, analizar los discursos en disputa, caracterizar los objetivos de normativizar ese aspecto, analizar sus resultados y sostener los espacios para su transformación a partir de la participación política.

⁵⁶ Se sugiere analizar la fundamentación de Ciencias Jurídicas en Resolución N° 1463/2018, (pp. 193-199).

SECRETARÍA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Esas concepciones están ligadas a la propiedad, la acumulación, el trabajo, los contratos, los patrimonios, la asociatividad, entre otras. El sistema hegemónico ha desarrollado legislaciones y normativas en relación a ellas, ligadas a las necesidades del sector dominante, generando resistencias del sector subalterno que logra imponer sus demandas en normativas e ir conquistando derechos.

En relación a la propiedad, el establecimiento de la propiedad privada es la base del desarrollo de todo el sistema capitalista y se asienta en la necesidad de la libre disposición sobre los medios de producción,

el fundamento del derecho a la propiedad privada se remite a un estado anterior a la vida en sociedad, vinculado al trabajo sobre la tierra y a los beneficios que de ella se derivan. Las poblaciones darán su consentimiento para que un poder civil regule, proteja y conserve a través de leyes, la libertad individual y los bienes toda vez que éstas no accionen contra sus intereses (Resolución N° 1463/2018, p. 194)

Institucionalizar la propiedad privada le permite al capital la apropiación de los bienes comunes y de todo aquello que se produce socialmente, y le garantiza la posibilidad permanente de regular las acciones en relación a ella. Es así que se desarrollan normativas referidas a las condiciones de apropiación, los tipos y registros de la propiedad, los contratos, la concentración de la propiedad, el derecho a la acumulación ligado a la propiedad y el delito contra la propiedad, entre otras.

La disputa acerca de la entronización de la propiedad desde lugares críticos, decoloniales y emancipatorios implica considerar la propiedad privada desde los derechos humanos decoloniales- y su supremacía sobre los objetivos de acumulación- los límites a la expropiación de los bienes comunes, la legislación de la propiedad comunitaria -propia de los pueblos preexistentes, la economía del Buen Vivir, las economías campesinas- y la regulación de los derechos de la naturaleza, entre otras situaciones.

En relación al trabajo, los procesos de racionalización instrumental del trabajo -devenido en mano de obra, capital humano, masa salarial- y los procesos de resistencia a la misma, sumados a las políticas laborales desarrolladas por los estados han dado como resultado normativas jurídico-administrativas que regulan los trabajos dependientes y autónomos, las relaciones de los trabajadores y trabajadoras con el estado en relación a sus trabajos, y los derechos al salario, a las licencias, a las jornadas laborales, a la agremiación, a las paritarias.

Las luchas de los sectores subalternos por el reconocimiento de los derechos en torno a los trabajos devienen en incorporación de sus demandas al cuerpo de normativas jurídicas. Las luchas obreras y las conquistas sociales, devienen en el desarrollo del keynesianismo (como modalidad económica) y el Estado Benefactor (como modalidad política), como respuesta del Capital y especie de acuerdo implícito por el cual el capitalismo admite la organización colectiva obrera y reconoce una serie de derechos sociales a cambio de un límite a las luchas obreras: el reconocimiento de la propiedad privada.

Los procesos de dependencia derivados de las deudas externas y el poder de las corporaciones financieras plantean programas de ajustes y desregulación del marco normativo laboral y de las relaciones laborales que se expresan a través del desempleo, la precariedad y la pobreza.

La liberación de los capitales y las finanzas, como prácticas de flexibilización y precarización de los contratos laborales permanentes, se traduce en incertidumbre para la y el trabajador ya que pasan a ocupar empleos temporales atados a la evaluación de resultados individuales, que socavan los acuerdos colectivos.

Desde la tecnocracia mercantil se promueve acotar la intervención del Estado e imponer recetas de equilibrio fiscal que devendrá en bienestar desde una mirada antropocéntrica, colonial y racista. Esta imposición en aras de la acumulación financiera



SECRETARÍA
DE
GOBIERNO


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



destruye las posibilidades de amplios sectores de la población – de América latina y las mayorías populares del norte global- de sostener la vida integralmente, de acceder a la educación, a la salud, a la vivienda, a la seguridad social.

Las prácticas asociativas son objeto de políticas públicas y legislaciones a partir de la necesidad de concentrar capital para la innovación tecnológica y el desarrollo de los mercados. Las posibilidades de constituir sociedades comerciales, y su consideración como persona jurídica, delimita las responsabilidades del capital en una suerte de tercerización de las obligaciones. Consecuencia de ello, las operaciones económicas y financieras del gran capital quedan exentas de responsabilidades personales. Las corporaciones económico-financieras desarrollan actividades protegidas por las legislaciones societarias con sus consecuencias de expoliación y explotación.

Determinar la importancia, entonces, de las políticas públicas en relación, a la lógica de acumulación, permite pensar en propuestas alternativas a la normativa vigente que establece diferencias y beneficios a favor de las sociedades anónimas y los grandes capitales.

La otra cara de la asociatividad está compuesta por el movimiento cooperativo y las cooperativas que lo componen como asociaciones con fines sociales de satisfacción de necesidades. La genealogía de las posibilidades colectivas de producir satisfacción para las necesidades de una comunidad, permiten comprender el entramado que las historiza y constituye. Las leyes asociadas al cooperativismo permiten el desarrollo de prácticas económicas ancladas en una racionalidad colectiva de cooperación y construcción conjunta de decisiones acerca de la sostenibilidad de la vida. Las normativas referidas a los proyectos de la economía social surgen como fruto de respuestas colectivas a las lógicas del mercado y se transforman en verdaderos movimientos que disputan sentido a las lógicas del capital.

Una epistemología decolonial supone profundizar el estudio las legislaciones buscando alternativas que procuren la participación política en un sistema jurídico abierto y horizontal, que contemple y respete la diversidad cultural –tal es el caso de las constituciones plurinacionales, y las regulaciones económicas que devienen de ellas -. Los modos de satisfacer necesidades implican la existencia de formas de organización que constituyen un componente importante en la red de relaciones socio-económicas en los territorios, por lo que la especificidad del análisis organizacional propuesto para el espacio curricular Teoría de las organizaciones, sin reducirlo a su formato empresarial mercantil o sólo a su dimensión lucrativa,⁵⁷ se torna importante para complejizar el abordaje de esta área de conocimientos.

Dicho abordaje, implica conocer y complejizar saberes específicos acerca de los tipos de organizaciones, la administración de las mismas, y los instrumentos que se utilizan para analizarlas, desarrollando una narrativa que permita desnaturalizar como únicos válidos los proyectos tendientes a la apropiación y acumulación, y potenciando las lógicas y racionalidades implicadas en las prácticas organizacionales que se despliegan a partir de la satisfacción de las necesidades, la participación colectiva, y los conocimientos, modelos e instrumentos que, para la toma de decisiones, se han construido a partir de ellas.

Es así que el análisis de las microempresas, las organizaciones cooperativas y solidarias de la economía social, empresas comunales, entre otras, se torna relevante ya que promueve el estudio de las estrategias asociativas que permiten a personas y comunidades apropiarse de los procesos productivos, y consolidar proyectos autogestivos colectivos y solidarios.

⁵⁷ Existen múltiples organizaciones que efectivamente aportan a la producción y reproducción de la vida sin lógicas de apropiación, acumulación, expoliación y explotación, y generan conocimientos y prácticas otras tendientes al buen vivir y al bien-estar social. En palabras de Perez Orozco (2014) "la economía se resuelve fuera del mercado"

ES CORIA

RESOLUCIÓN Nº 1046
EXPEDIENTE Nº 5225-000839/10 Alc. 6/16



El sólo reconocimiento de estas organizaciones dentro del espacio de producción de satisfactores para la vida implica también reconocer que existen otras formas de organizar la producción y otro tipo intercambio que no se basan en el afán de ganancias requieren estrategias de comunicación y distribución diversas, además de la deconstrucción de juicios de valor acerca de su funcionamiento basados en los estándares cosificados de la administración de la empresa capitalista.

El surgimiento de la administración y de las teorías sobre la organización, acompaña este proceso de objetivación y cosificación de las relaciones socio-económicas fuera y dentro de las organizaciones empresariales. Aparecen entonces los estudios críticos de la Administración basados en la idea del poder como dominación estructural, que introducen conceptos como ideología y las prácticas disciplinarias en el desarrollo organizacional, estudian los fenómenos del cambio, la dominación, la explotación y la desintegración de la organización basados en la desnaturalización, la reflexividad y la anti- performatividad,

El concepto de desnaturalización, sería una de las formas más efectivas de develar la naturaleza política del management o, en otras palabras, la fuerte carga valorativa que éste tiene, que está dada por su historia y por todos los objetivos perseguidos por sus principales defensores, (aquello que queda por fuera de los libros de texto). Esta naturaleza política es puesta en directa oposición con la imagen proyectada de la administración de ser una práctica racional, inserta en el orden social con el fin de mejorar el bienestar de las organizaciones y de las personas vinculadas a ellas. Los CMS –estudios críticos de administración- intentan reconstruir la “realidad” de la vida organizacional y la veracidad del conocimiento organizacional por medio de exponer su innaturalidad y su irracionalidad.... Se encuentra un compromiso con la idea de emancipación, democracia e igualdad y una forma largamente ausente del pensamiento administrativo. (Arrubla, 2016 s/d)

A las perspectivas críticas se agrega el desafío de pensar todos estos aspectos en clave emancipadora y decolonial que implica incorporar a esas especificidades, conocimientos otros⁵⁸ sobre los modos de llevar adelante negocios basados en la satisfacción de las necesidades y no en el lucro; otros modos de organizar el trabajo basado en la racionalidad cooperadora versus la racionalidad instrumental; otros modos de medir el éxito empresarial basado en la consideración de la Naturaleza no como factor productivo sino como ser vivo en relación de reciprocidad con las personas y el auténtico aporte de la organización al bien-estar de su comunidad; otros modos de “administrar las relaciones humanas” dentro de las organizaciones basado en relaciones cooperativas y decisiones colectivas.

La implementación de la toma de decisiones colectivas, el funcionamiento asambleario, la planificación participativa, la práctica cooperativista, la producción sostenible y diversificada de valores de uso en relación a las posibilidades de la biodiversidad, el trabajo en redes, las prácticas internacionales de comercio justo, son parte de las miradas que deconstruyen la naturalización de los planteos administrativos hegemónicos del funcionamiento empresarial bajo las propuestas de la eficiencia capitalista, y proponen con efectividad otros modos de “hacer negocios”.

El análisis de la toma de decisiones respecto de los diversos procesos organizacionales en función de objetivos que propone la Teoría de las organizaciones-y los modelos que ello implica- constituye otro de los abordajes importantes para el bachiller en economía y administración, enfatizando la necesidad de priorizar la utilización de otras lógicas de consideración de objetivos y resultados en pos de la construcción colectiva de las mismas. Es en esa toma de decisiones que los sistemas de información utilizados en

58 Ver nota nº 1

COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

las organizaciones-y el estado-, se toman fundamentales por lo que se abordan y desarrollan en el espacio curricular Sistemas de Información contable.

Un sistema de información,

Abarca personas, recursos, procesos en actuación interrelacionada con el fin de brindar la información necesaria para la toma de decisiones [...] Constituye una red que intercomunica todas las áreas de una organización a los efectos de lograr la captación de datos, su procesamiento y posterior emisión de información para la toma de decisiones (Rosemberg, R. 2004, p. 106)

Los sistemas de información contable comprenden un bagaje de instrumentos y herramientas que, si bien se manifiestan técnicamente en la contabilidad, se basan en desarrollos conceptuales que les dan origen y significación reflejando relaciones económicas y financieras. En el decir de Zgaib (2007),

Para enseñar contabilidad el punto de partida debería estar fuera de las fronteras de esta disciplina. Si admitimos que la contabilidad debe reflejar hechos de carácter económico-financieros, deviene poco razonable adentrarnos en las fronteras contables sin un conocimiento previo de la naturaleza y peculiaridades de los fenómenos económico-financieros. (negritas del autor). ¿Podrán nuestros alumnos interpretar los objetivos de la contabilidad sin saberes previos acerca del funcionamiento de la economía y sus diferentes agentes? ...Ese desconocimiento previo puede contribuir a vaciar el contenido de la contabilidad y colocar otro ladrillo en la pared. De ese modo, la contabilidad y sus prácticas siguen aislándose de su entorno". (pp. 48-49)

Esta concepción, implica enmarcar a la contabilidad como un subsistema de información que está inserto epistemológicamente en el campo más amplio de la economía y, a la vez que refleja hechos económicos y financieros -de las organizaciones y los estados-, también tiene la posibilidad de "condicionar la construcción de la subjetividad social al racionalizar instrumentalmente dichos hechos, "Los sistemas de información contable deber ser concebidos como un conjunto de técnicas, procedimientos y recursos que pueden servir a los fines de una intervención crítica y creativa en el contexto social, político y cultural" (aporte distrital)

Por lo que su abordaje desde una mirada crítica y emancipatoria implica analizar el marco de relaciones en el que está inserta la construcción de sistemas de información contable para permitir al estudiantado construir miradas que transformen la realidad social.

Considerando la complejidad propia del siglo XXI y la densa trama de las relaciones humanas en las que se desarrollan socialmente los adolescentes y los jóvenes, la escuela secundaria demanda de una formación económica dinámica y actualizada que les permita a los estudiantes, como sujetos económicos (Serra, Giner y Vilar, 1996), conocer, interpretar e intervenir sobre la realidad social con una mirada crítica de sus condiciones económicas (AAVV 2017, p. 13)⁵⁹

Conocer y abordar los conceptos implicados en la construcción de los Sistemas de información contable en tanto herramientas de análisis tal cual lo plantea la dimensión contable de las prácticas económicas -instituida también legalmente tanto en el plano privado como en el público- es una especificidad que la orientación propone, y que permite la profundización y complejización del análisis organizacional.

Los sistemas de información contable brindan información básica para la toma de decisiones, y permiten sistematizar las prácticas económicas organizacionales, a la vez



ES COPIA

59 Aporte Borrador sujeto a revisión.


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN Nº 1046
EXPEDIENTE Nº 5225-000839/10 Alc. 6/16

que sirven de prueba en las relaciones con otras organizaciones comunitarias y el estado.

También en este ámbito, la institucionalización hegemónica ha invalidado otras contabilidades y otras matemáticas⁶⁰ en su posibilidad de explicar y validar funcionamientos organizacionales con lógicas no lucrativas, no productivistas y no explotativas, pero recuperarlas y proponerlas es parte de los conocimientos críticos y emancipatorios de este diseño.

El diseño de Proyectos Económicos Sociocomunitarios, integrando los saberes y conocimientos que se profundizan en la orientación, permite desarrollar lógicas de bien común, potenciar los trabajos como capacidad creadora de valores de uso⁶¹ y proponer modos asociativos de producción y distribución diversos que generan otros tipos de mercados y resuelvan con éxito las necesidades de sus comunidades. Su planificación implica establecer las necesidades de las comunidades en las que se insertan, y construir asociativamente las condiciones de producción y distribución, considerando el sostenimiento de los sistemas biodiversos, la resolución de las problemáticas sociales y la participación colectiva en la toma de decisiones.

Los microproyectos de carácter colectivo organizan la producción para la satisfacción de las necesidades asumiendo formas mercantiles de intercambio y formas no mercantiles basadas en la reciprocidad y el don para su distribución. Implican priorizar las necesidades humanas por sobre el lucro, definir los trabajos como quehaceres colectivos y creadores de valores de uso, establecer a la economía como medio y no como fin último, producir sosteniendo los sistemas de vida, considerar a las personas por encima del capital, tomar decisiones colectivas, y asumir la propiedad colectiva de los bienes comunes. Se basan en modos de gestión cooperativa, modelos de balance social, fórmulas de circulación y distribución de la riqueza social, prácticas ecológicas y sostenibles de economía entre otras concepciones. Organizan las prácticas económicas con criterios que combinan la economía con la solidaridad. El cooperativismo aporta el recorrido asociativo y las formas jurídicas que permiten la constitución de estos microproyectos en cooperativas. La constitución de cooperativas escolares es una práctica que permite el aprendizaje relevante y el desarrollo de prácticas de bien común.⁶² Abordar el diseño de proyectos económicos sociocomunitarios implica el Análisis y evaluación de los mismos en sus aspectos económicos –posibilidades de satisfacción de necesidades– y financieros –posibilidades de financiación e inversión. Conocer el funcionamiento de las financiaciones y establecer la necesidad y posibilidad

60 Ver documento ESO Orientación en matemática y física.

61 En palabras de Hinkelammert y Mora (2005): El análisis del valor de uso mira el proceso económico bajo el ángulo de las condiciones de posibilidad de la vida. Formula, por tanto, la pregunta de cómo tiene que ser producido, distribuido y consumido el producto para que el ser humano pueda vivir, esto es, cómo se puede realizar el proceso de reproducción en términos de un proceso de reproducción de la vida humana. Esto no implica una reducción del ser humano al producto ("eres lo que comes"), pero sí significa que ningún valor humano puede ser realizado si no entra en esta simbiosis con los valores de uso (s/d).

62 Una cooperativa es una asociación autónoma de personas que se han unido voluntariamente para hacer frente a sus necesidades y aspiraciones económicas, sociales y culturales comunes por medio de una empresa de propiedad conjunta y democráticamente controlada. Se basan en valores de ayuda mutua, responsabilidad, democracia, igualdad, equidad y solidaridad. Particularmente, una cooperativa escolar es una asociación de alumnos, dirigida por los propios alumnos y promovida por los docentes. Es un medio para despertar la visión clara de las responsabilidades cívicas, sociales, morales y económicas y armonizar los intereses con la comunidad. Tiene una finalidad educativa y formativa. El fin secundario es el económico. Como objetivos generales pueden tener: educar en principios cooperativos, ofrecer aprovisionamiento de material didáctico y demás artículos de uso y consumo, estimular al ahorro, auspiciar y realizar tareas de índole cultural, artística, deportiva y creativa, llevar adelante tareas productivas artesanales, industriales o similares, desarrollar la capacidad creadora y hábitos de trabajo grupal. Las actividades pueden diversificarse formando comisiones de trabajo. (aporte distrital)

RESOLUCIÓN N° 1 0 4 6
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



de las mismas permite diseñarlos en forma contextualizada. El conjunto de conceptos y técnicas de análisis, útiles para la comparación y evaluación económica de alternativas, es uno de los ejes de la Matemática Financiera. El valor del dinero en el tiempo, el principio de equivalencia, los intereses y descuentos, las amortizaciones, las tablas de amortización, los flujos de caja, son algunos de los conceptos que permiten la evaluación de operaciones financieras y de proyectos de inversión. En el marco de las economías otras, se transforman en herramientas útiles para diseñar las posibilidades concretas de producción en la economía real y para tomar decisiones en relación a las inversiones.

Informática Orientada como parte de la formación específica de la orientación en el economía y administración propone retomar, profundizar y complejizar el enfoque propuesto en el CBC. Haciendo énfasis en el desarrollo de algunos campos de conocimientos de la disciplina, los cuales, y en coherencia con el desarrollo propuesto en el CBC y desde una perspectiva decolonial y emancipadora, deben ser atravesados por la filosofía del software libre.

En este sentido, se propone para este espacio curricular, abordar problemáticas propias de la orientación, que impliquen el diseño y creación de base de datos, reconociendo la relevancia que tienen las mismas para sistematizar, almacenar y recuperar datos de manera eficiente. Como también es uso de herramientas que permitan la implementación de fórmulas y funciones y el uso de diferentes formas de representación gráfica para organizar y visualizar distintos tipos de información. Tareas que resultan centrales en la administración de una organización.

También se promueve abordar cuestiones que hacen con la seguridad de los sistemas informáticos y los aspectos legales se subyacen en los mismos.

En este sentido, Informática, aporta al estudiantado la posibilidad de comprender no solo la importancia que tiene la "información" en las organizaciones, sino también la lógica que se utiliza en la construcción de los sistemas informáticos específicos.

SOCIEDADES, POLÍTICAS Y SUBJETIVIDADES

Existe una urdimbre que entreteje lo social y político que, a la vez, recrea modos en que se configuran las subjetividades. Esa imbricación no puede pensarse sin las relaciones de poder-saber que le subyacen y constituyen en cuanto tal.

Ese poder, por otro lado, no debe pensarse exclusivamente como coercitivo, en el sentido de que sea localizable como institución y en función de que se lo detente o no; en otros términos, el poder no se posee, antes bien, se ejerce, es estrategia y por tanto sólo existe en acto, lo cual implica necesariamente concebirlo en su carácter relacional. El poder, así entendido, no solamente oprime, sino que también despliega una trama simbólica, lenguajes dentro de los cuales la disputa, el consenso y, sobre todo, determinados órdenes discursivos, confrontan en la pretensión de imponerse por sobre otros también posibles, en su aspiración de erigirse como discurso dominante.

Por otro lado, cualquiera sea el orden simbólico discursivo, responde en cuanto tal a determinados intereses identificables a partir de su procedencia o lugar de enunciación, condicionado siempre por el horizonte histórico en el cual se inscribe.

De allí que en tanto acto de enunciación, la trama simbólica discursiva que a partir del mismo se despliega actúa a la manera de dispositivo⁶³ racional, cuya politicidad es

63 Tomamos la definición de dispositivo según Foucault en una entrevista que da a Giorgio Agamben: 1) (el dispositivo) es un conjunto heterogéneo, que incluye virtualmente cualquier cosa, lo lingüístico y lo no-lingüístico, al mismo título: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas de policía, proposiciones filosóficas, etc. El dispositivo en sí mismo es la red que se establece entre estos elementos; 2) El dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta y siempre se inscribe en una relación de poder; 3) Es algo general, un resseau, una "red", porque incluye en sí la episteme, que es, para Foucault, aquello que en determinada sociedad permite distinguir lo que es aceptado como un enunciado científico de lo que no es científico.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

dable identificar, atendiendo a los procesos o formas de subjetividad que tiende a configurar, sea promoviéndolas o bien reproduciéndolas en vista de intereses que, según la época y relaciones de poder vigentes, son puestos en disputa.

La sociedad actual, transita por el régimen histórico del Capitalismo en su vertiente Neoliberal, es abiertamente influenciada por discursos tendientes a configurar subjetividades según el paradigma empresarial, donde prevalece la lógica de la mercancía y la competitividad como parámetro de la propia existencia.

Esteriotipos dominantes como el de "empresario de sí mismo" constituye un cabal ejemplo de ello, y devela un modo característico de politicidad que privilegia, según su propia lógica, un tipo determinado de personalidad o subjetividad en desmedro de otras también posibles, de otros modos de ser y hacer.

Un enfoque epistémico que priorice la perspectiva crítica, decolonial y emancipatoria constituye, en tanto lugar de enunciación, la posibilidad de entretener nuevos entramados simbólicos y discursivos, dando lugar a miradas disruptivas, a cosmovisiones⁶⁴ capaces de confrontar y resignificar lo instituido validando otros modos posibles de ser y estar en el mundo.

En términos de Sousa Santos, esto implicaría desenmascarar las formas de ser y estar hegemónicas construidas a partir de las cinco lógicas de no existencias que genera cinco monoculturas descritas en la fundamentación general; y dar lugar a un diálogo ecológico con otras formas de ser y estar en el mundo que permitan hacer emerger esas ausencias, transformándolas en entidades capaces de existir produciendo conocimientos y saberes que promuevan nuevas existencias.

Romper con la imposición de una clasificación social excluyente genera diálogos y conflictos con otros sistemas de clasificación, en los márgenes o subterráneos, de carácter anticapitalista. Con esto hacemos referencia a la ecología de los reconocimientos y los diversos campos de la experiencia social en torno a las clasificaciones y reconocimientos, complejizando la producción de las subjetividades y sus sentidos.

PROPÓSITOS

Los propósitos generales de la orientación en Economía y Administración han sido contruidos a partir de la fundamentación epistemológica y los aportes distritales.

- Aportar herramientas teóricas y metodológicas para contribuir a la complejización y profundización de la especificidad de los conocimientos sobre las prácticas económicas en la búsqueda de la sostenibilidad de la vida, favoreciendo un pensamiento situado, complejo y holístico, que permita al grupo estudiantil, validar-se y validar sus conocimientos y experiencias económicas a la vez que las potencie como personas ético-políticas, transformadoras del sistema-mundo en el que vivimos.
- Plantear una propuesta pedagógica a partir de cartografías sociales e iconoclastas, que retome la posibilidad de una reconstrucción epistemológica articulada de las prácticas políticas, sociales y económicas; y, como espacio de articulación entre la exigencia de validación cultural y política y de redistribución económica y social, permita al estudiantado construirse como personas ético-políticas, desde una opción pluriversal, para promover sociedades más justas, diversas y libres.

64 En el sentido lato del término, referido a una totalidad o entidad cultural desde la cual se fundamenta, explicándola, una determinada manera de ver e interpretar el mundo y/o realidad. En tal sentido, cualquiera sea el saber o conocimiento del que se trate, la praxis que lo identifica, o aquello que la distingue de otros saberes, conocimientos y prácticas, etc., es precisamente el particular modo en que, desde su perspectiva, algo es cognoscible; lo cual responde o, en todo caso, se desprende, de una, la propia y singular cosmovisión.

ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



- Promover, desde una ecología de saberes, el diálogo intercultural que visibilice las múltiples formas de construcción de conocimientos sobre las prácticas económicas que las diferentes racionalidades producen para desmontar, desde un Sur epistémico-político, la jerarquización de los conocimientos y la desigualdad en las formas de distribución del conocimiento científico.
- Profundizar el abordaje de las especificidades de los conocimientos políticos, económicos y sociales de carácter situado, a partir de núcleos/problemas comunes, que trasciendan las características particulares de cada escuela, y que se concreten didácticamente en el aula como parte de un contexto económico social, cultural, territorial y político.
- Contribuir a edificar una imaginación socioeconómica, epistemológica y democrática, que trabaje con el lenguaje de la esperanza y de la posibilidad desde las dimensiones de deconstrucción de las lógicas dominantes, y de reconstrucción y validación de las lógicas invisibilizadas, potenciando un aprendizaje relevante.

OBJETIVOS

Que los/las estudiantes:

- Construyan conocimientos económicos, contextualizándolos históricamente, que rompan con la relación directa entre la noción de economía y la de capitalismo dando cuenta del conflicto Capital-Vida, y potencien las prácticas colectivas de reproducción de la vida, sostenibilidad de los sistemas biodiversos y producción de valores de uso como los objetivos económicos deseables en una comunidad.
- Profundicen el análisis de la economía política en tanto unidad epistemológica potenciando el carácter sociopolítico de las economías
- Aborden, analicen y validen las conceptualizaciones construidas por la economías social y solidaria, y los conocimientos teórico-prácticos que de ella devienen como propuestas capaces de resolver el conflicto Capital-Vida y generar buenos vivires sostenibles.
- Logren problematizar las categorías estructurantes de la ciencia económica dominante -escasez, recursos, acumulación, mercancía, valorización, desarrollo, crecimiento, plusvalía, entre otras- que explican y justifican el sistema capitalista heteropatriarcal moderno y colonial imponiéndolo como el único posible.
- Analicen críticamente las problemáticas socialmente relevantes que la imposición del sistema hegemónico produce – desigualdad, deshumanización, expropiación de los bienes comunes, alienación, extractivismo, productivismo, entre otras-, y construyan saberes y prácticas emancipadoras para sus comunidades.
- Profundicen las relaciones entre el poder estatal, las políticas públicas y las legislaciones vigentes como tramas narrativas de relaciones de saber-poder.
- Analicen las regulaciones político-económicas del sistema mundo y sus imposiciones como manifestaciones de las desigualdades político-económicas territoriales.
- Aborden las concepciones acerca de las organizaciones desde racionalidades diversas validando las lógicas de producción y comercialización que buscan el bien común y no el lucro.
- Validen las prácticas organizacionales que se despliegan a partir de la satisfacción de las necesidades de una comunidad, la participación colectiva, y los conocimientos, modelos e instrumentos que, para la toma de decisiones, se construyen.

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



- Construyan conocimientos significativos acerca de las estrategias asociativas que permiten a personas y comunidades apropiarse de los procesos productivos y consolidar proyectos autogestivos colectivos y solidarios.
- Apropien de las herramientas conceptuales que permiten construir, entender y analizar los sistemas de información contable de una organización.
- Planifiquen proyectos económicos sociocomunitarios aplicando conocimientos económicos, legales, administrativos y contables que satisfagan necesidades concretas dentro de su comunidad y se sustenten en los principios y prácticas culturales de la solidaridad, la cooperación, la reciprocidad y la sostenibilidad de los sistemas de vida.

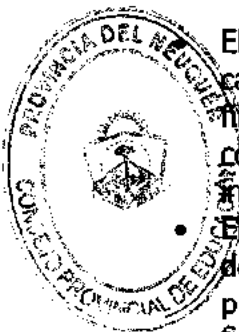
NÚCLEOS PROBLEMÁTICOS

De esta fundamentación epistémica y pedagógica para el Bachiller en Economía y Administración devienen los siguientes núcleos problemáticos:

- La unidad epistémica entre economía y política desde un lugar de enunciación crítico, permite: a) problematizar los modos en que una sociedad se organiza para satisfacer sus necesidades; b) reproducir la vida sosteniendo los sistemas biodiversos de su territorio; c) identificar las relaciones de saber-poder establecidas en dicha organización, y sus manifestaciones regulatorias.
- La propuesta emancipatoria y decolonial de relaciones socioeconómicas: a) cuestiona las consideraciones monoculturales referidas al tiempo, el progreso, la clasificación social, la imposición de la primacía de lo global, y lo productivo; b) tensiona las consideraciones hegemónicas que subalternizan otras experiencias naturalizando ideas sobre el atraso, la inferioridad natural, lo local y lo improductivo; c) reconoce en igualdad de condiciones las experiencias otras de trabajo, producción, y organización en la construcción de buenos vivires y de territorios, las racionalidades que las sustentan, la participación político-democrática que proponen, y las redes de comunicación e información que las conectan.
- Las ontologías, epistemologías, y metodologías de las prácticas económicas sociales y solidarias se constituyen en respuestas a las problemáticas derivadas de la imposición del sistema capitalista, heteropatriarcal, moderno y colonial, y permiten ampliar miradas, validar realidades y saberes de sectores subalternos, y disputar sentido a las concepciones económicas dominantes.
- El abordaje crítico de las actividades económico-financieras del estado capitalista implica cuestionar su posición como organizador y custodio de la acumulación y la apropiación, y las políticas públicas que de dicha posición devienen, y postular la necesidad de políticas fiscales de redistribución que garanticen las condiciones para la generación de buenos vivires.
- La problematización de las teorías económicas y administrativas generadas por la racionalización instrumental de las relaciones socioeconómicas, y de la construcción y lectura de los indicadores económicos e informaciones contables institucionalizadas, permite abordar las respuestas creativas y situadas al mal-estar social y a las problemáticas de la desigualdad, la contaminación y la explotación, y los conocimientos que de ellas devienen, en igualdad de jerarquía desde una ecología de saberes.
- Las perspectivas críticas, emancipatorias y decoloniales de la administración implican cuestionar el eje de la eficiencia como organizador de las prácticas empresariales e incorporar diversas racionalidades en torno a la producción asociativa de valores de uso, las consideraciones acerca de los trabajos, y la toma de decisiones colectivas y asamblearias acerca de la producción y el intercambio.

RECIBIDA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho / Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



El sistema de información contable está inserto epistemológicamente en el campo más amplio de la economía y, a la vez que refleja hechos económicos y financieros de las organizaciones y los estados, también tiene la posibilidad de condicionar la construcción de la subjetividad social al racionalizar instrumentalmente dichos hechos.

- El análisis crítico los marcos político-económico de los que devienen los sistemas de información contable permite cuestionar la legitimidad y legitimación de procesos decisorios, políticas empresariales y estatales, y prácticas económico-financieras de las organizaciones.

NUDOS PROBLEMÁTICOS DE LOS ESPACIOS CURRICULARES

Los nudos problemáticos propuestos para los espacios curriculares devienen de la fundamentación epistemológica y de la categorización de los aportes distritales.

Los espacios curriculares son:

Para Trayectorias de 3 años:

- Sistemas de información contable
- Teorías de las organizaciones
- Economía política
- Sociología orientada
- Informática orientada
- EPA: Análisis y evaluación de proyectos/Sistemas de información contable
- EPA: Teorías de las organizaciones/Finanzas

Para Trayectorias de 4 años:

3º año:

- Teorías de las Organizaciones
- Sistemas de Información Contable
- Informática Orientada
- Sociedad, Política y Subjetividades
- EPA: Proyectos Económicos Sociocomunitarios/ Economía Política y Social
- EPA: Estado, Políticas y Legislaciones / Construcción de Ciudadanía

4º año

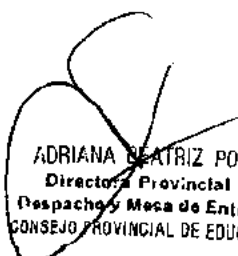
- Teorías de las Organizaciones
- Economía Política y Social
- Sistemas de Información Contable
- Análisis y Evaluación de Proyectos
- Estado, Políticas y Legislaciones
- EPA: Proyectos Económicos Sociocomunitarios / Análisis y Evaluación de Proyectos
- EPA: Sistemas de Información Contable / Legislación y Práctica Impositiva
- EPA: Teoría de las Organizaciones / Estado, Política y Legislaciones

ECONOMÍA POLÍTICA Y SOCIAL

Las relaciones capitalistas heteropatriarcales coloniales hegemónicas imponen la lógica de la acumulación como eje vertebrador de las prácticas económicas, el intercambio mercantil como único modo de relación, y el desarrollo sustentable como objetivo prioritario, produciendo desigualdad, expropiación de los bienes comunes y del trabajo, y subhumanización.

La violencia de las relaciones sociales capitalistas. Expropiación de bienes comunes, explotación de los trabajos, y alienación de las personas en el centro del sistema

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



capitalista. Las lógicas de valoración y distribución en la constitución de los modos de producción. Los patrones de acumulación capitalista. La acumulación productiva y financiera. La concentración del capital y el conflicto capital-vida. Las relaciones monopólicas y la dominación hegemónica de los conglomerados económicos. Las consideraciones acerca de los trabajos de cuidado en la base de los sistemas económicos. La racionalidad instrumental y la explotación de los trabajos. Las relaciones capitalistas en los territorios y las prácticas de subalternización de las diferencias. Los sectores económicos y las unidades de producción en la interacción mercantil. La ficción del desarrollo sustentable y el progreso, y la construcción de sostenibilidad de la vida. La globalización dominante, y la valorización de las escalas locales de producción y distribución.

Las relaciones de saber-poder implicadas en la separación de la economía y la política, generan una racionalización instrumental de las relaciones socio-económicas y construyen conceptualizaciones y modelos matemático-formales que invisibilizan las relaciones sociales que les dan origen.

Las teorías económicas dominantes y su imposición hegemónica. La racionalización instrumental de las relaciones socio-económicas como legitimadoras de las sociedades de mercado, de las políticas públicas y de la construcción de subjetividad-es.

El bienestar general, el interés individual, la riqueza, y la renta diferencial. La división internacional y sexual del trabajo. La ficción de la libre competencia y los modelos abstractos del mercado.

Valor de cambio, valor de uso y el origen de la plusvalía. El ejército industrial de reserva y su capacidad de disciplinamiento de la fuerza de trabajo. Las relaciones de explotación. La constitución del trabajo como mercancía y del mercado laboral. La desigualdad de poder en el mercado laboral y la necesidad mutua.

El monetarismo y la provisión de dinero requerida por el sistema. El Keynesianismo, la demanda agregada y el pleno empleo. El intercambio centro-periferia. Latinoamérica y el deterioro de las condiciones del intercambio. Producción de mano de obra intensiva y producción de mano de obra extensiva. La industrialización sustitutiva de importaciones y la teoría de la dependencia. El neoestructuralismo y la orientación de la industrialización a los mercados externos. Economía política y políticas económicas. Políticas económicas e intervención estatal. Diversos niveles de intervención estatal. Intervención en políticas monetarias, financieras, laborales, y comerciales. La configuración de las políticas macroeconómicas. Mercados financieros y políticas estatales.

El liberalismo y el estado gendarme de los contratos entre particulares como estructura de seguridad para los mercados y garantía de acumulación. El estado productor de bienes y servicios, y las condiciones del bienestar. Globalización neoliberal y desregulación de los mercados. El Imperialismo económico neocolonial.

Racionalización instrumental de las relaciones socioeconómicas y construcción de indicadores económicos como abstracciones matemáticas. Mercado-s y equilibrio. Consideraciones acerca de la competencia y el monopolio.

La organización del trabajo y la racionalización creciente del proceso productivo. La expropiación del conocimiento obrero. Línea de montaje, estandarización y productividad. Producción y consumo en masa. La flexibilidad de las tareas de producción y el obrero polivalente. Obsolescencia programada y obsolescencia percibida.

La constitución del mercado como centro de producción de sentido-s culturales, jurídicos y legales, controlando y regulando las relaciones humanas, instituyendo jerarquías de ciudadanía-s, legitimando prácticas legales e ilegales que lo retroalimentan y lo constituyen como lo incuestionable, genera violencias y mal-estar

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Encomiendas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

social que se traduce en prácticas político-económicas de resistencia fundadas en la búsqueda de buenos vivires, en la producción para la satisfacción de las necesidades con lógicas solidarias y ecológicas, y en el empoderamiento de las comunidades político-territoriales.

El mercado y los mercados. La legitimidad en torno a la acumulación y las prácticas que devienen de ella. Las relaciones de los estados capitalistas con los mercados en sus espacios político-territoriales. El mercado como estándar de medida y justificación de lo productivo, lo eficiente, lo legal, lo desigual. Las resistencias a las relaciones mercantiles.

La resistencia de los sectores populares a las lógicas y funcionamiento de los mercados. Prácticas económicas que permiten des-localizar y des-producir. Movimientos de resistencia contra el capitalismo global. La lucha por el reconocimiento de prácticas y saberes en el campo de la economía política. La resolución de la sostenibilidad de la vida fuera del intercambio mercantil. Movimientos sociales que disputan poder y sentido en las prácticas económicas territoriales. La disputa por la propiedad en los territorios. Articulaciones globales de organizaciones de producción y distribución. Redes de comercio justo. Sociedades más justas y principios no capitalistas. Redes de producción solidarias y participación democrática desde el Sur Global. Organizaciones económicas populares. Cooperativas. Vínculos abiertos, plurales y voluntarios. Movimientos urbanos por el derecho a vivienda. Movimientos indígenas por la recuperación de sus territorios. Trabajos cooperativos y participación democrática. Potencial emancipador de prácticas ancladas en la reciprocidad y generosidad. Imperativos ecológicos en los procesos de producción. La subversión de la lógica del crecimiento y el progreso, movimientos por el decrecimiento económico. La construcción de alternativas al desarrollo sustentable.

La propuesta de la economía ecológica y la consideración de la economía como un sistema abierto. El ecosistema como unidad económica y los conflictos ecológico-distributivos. los lenguajes diversos que expresan los conflictos y la resistencia que manifiestan. Las críticas al paradigma del desarrollo sustentable, la falacia de algunos indicadores de (in)-sustentabilidad y la insuficiencia de los desarrollos d la teoría neoclásica. La teoría del valor y la inconmensurabilidad de los valores de las consecuencias de la expoliación de los bienes comunes.

La economía feminista y la racionalidad reproductiva. El lugar central de los cuidados y el análisis de los hogares. La división sexual del trabajo y la subvaloración de los trabajos domésticos. La posibilidad concreta del aprovisionamiento y el bien-estar de toda la humanidad y la complejidad biopolítica de los modos de sujeción y explotación en el capitalismo contemporáneo. La sostenibilidad de la vida y la reproducción justa e igualitaria de las condiciones de vida.

La economía del buen vivir y la pertenencia a los sistemas de vida. Los derechos de la naturaleza. El trabajo como proceso intersubjetivo en la comunidad, lógicas de propiedad comunitaria y familiar y demandas por su reconocimiento. La producción para el autosustento y la autodependencia y los saberes sociotécnicos basados en la memoria y el aprendizaje. El intercambio y Xafkintv (trafkintv)

La economía social y solidaria valida la producción para la satisfacción de las necesidades sosteniendo los sistemas de vida, la primacía de las personas por sobre el capital, la propiedad colectiva, la consideración del trabajo como hacer creador de valores de uso, y la participación colectiva en la toma de decisiones, constituyéndose en productora de modelos y modos de establecer y desarrollar prácticas económicas. La economía solidaria y la acción colectiva. La satisfacción de las necesidades en territorio, la toma de decisiones asamblearias y la articulación de los diversos procesos en redes amplias. Las relaciones solidarias, la racionalidad socioambiental y las instituciones de reciprocidad, redistribución e intercambio. La economía para la vida y



ES COPIA

ADRIANA BÉATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

la construcción de subjetividad social, las personas como parte de los sistemas de vida y los derechos de la naturaleza. El trabajo como proceso intersubjetivo en la comunidad, lógicas de propiedad comunitaria y familiar y demandas por su reconocimiento. La producción para el autosustento y la autodependencia y los saberes sociotécnicos basados en la memoria y el aprendizaje.

La economía campesina y la producción agroecológica y autosustentable. Las redes cooperativas de intercambio en la economía campesina. La racionalidad económica basada en el balance trabajo-consumo. Relaciones diversas de propiedad y utilización de la tierra. Diversificación de cultivos y soberanía alimentaria.

Conocimientos sobre los agrosistemas y resguardo de la biodiversidad local. La trashumancia y las temporalidades en la producción. Complementación de diferentes pisos ecológicos y conformación del circuito económico.

SOCIOLOGÍA ORIENTADA – SOCIOLOGÍA DE LOS TRABAJOS

El abordaje problematizador de los trabajos permite atravesar su concepción desde perspectivas emancipatorias.

La historia social del trabajo. El color, la clase y el género. las diversas experiencias de trabajo: el trabajo doméstico, trabajo de cuidados, trabajo artesanal, trabajo industrial, trabajo campesino. Los trabajos como hacer creador de valor de uso.

La visión mercantilizada de los trabajos anclada en la racionalidad instrumental es fuente de alienación y objeto de resistencias.

La necesidad y la libertad en la constitución de la fuerza de trabajo. La valorización de los trabajos en el universo capitalista. Valor de cambio de los trabajos. La plusvalía. Formas de apropiación/control/distribución de las fuerzas de trabajo y de la producción. La articulación de todas las actividades mercantiles y relaciones laborales en un mismo espacio/tiempo en función del capital y el mercado. Expropiación de las actividades económicas y de producción. La apuesta por la productividad en el marco de la acumulación: taylorismo, fordismo, toyotismo, el trabajo postoyista. La gestión obrera como resistencia a la explotación capitalista.

La racionalidad económica capitalista y el determinismo. Capitalismo, Geopolítica y control del trabajo asalariado y sus productos. Escalas centro-periferia del mercado mundial desde el locus de enunciación occidental.

La alienación del trabajo y sus productos, y la desigualdad, generan resistencias que producen prácticas emancipatorias y de empoderamiento, y construyen subjetividades emancipadas.

Subjetividades y trabajos: el color y el género de los trabajos, alienación, estereotipos, masificación, individualización. División sexual de los trabajos. Trabajos no remunerados. Ámbito privado doméstico feminizado. Estrategias de supervivencia. Economías de rebusque: trabajo a domicilio, venta ambulante, micro-emprendimientos, auto-empleo, mendicidad, trabajo infantil, entre otras.

Economías populares: redes de trueque, cooperativas y asociaciones de enseñanza, redes comunitarias de intercambios y reciprocidad.

Procesos de ajuste, migración y hogares transnacionales. Lógica de acumulación, flexibilización de marcos normativos y desregulación del mercado laboral. Desigualdad social y desempleo temporal y permanente. Precariedad y exclusión. Extensión de la edad jubilatoria.

FINANZAS

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Los conglomerados financieros ejercen relaciones de poder interviniendo en las economías de los espacios político-territoriales a través de las instituciones crediticias y generan resistencias que se materializan movimientos sociopolíticos que luchan potenciando demandas acerca de las deudas externas, de los diseños de políticas públicas soberanas, del fomento de las organizaciones de la economía social entre otras.

La concentración del capital y el capitalismo financiero. Los conglomerados económicos y su poder de imperio en la globalización. Los organismos de crédito internacionales y sus políticas macroeconómicas. Las consideraciones acerca de los créditos internacionales y sus pautas de amortización. Endeudarse para producir o endeudarse para especular. Las deudas de los estados y sus consecuencias en las poblaciones. Movimientos globalizados contra las deudas externas.

Las políticas públicas acerca de estructuras impositivas de los espacios político-territoriales diseñan el contexto de realización de las prácticas económicas, estructuran las relaciones entre los particulares y las organizaciones con el estado, y determinan las condiciones de posibilidad de construir buenos vivires.

La organización del estado como espacio de disputa. Consideraciones sobre las actividades financiera de los estados y su relación con las políticas públicas. La generación de buenos vivires ¿gasto o inversión? Las obligaciones estatales sobre la sostenibilidad de la vida y la garantía de la acumulación. La financiación de las actividades del estado. El caso especial de las empresas estatales. El poder de imponer de los estados. Genealogía de la imposición. Las políticas fiscales y la estructura impositiva. Regresión, proporcionalidad o progresión de la imposición. Las consecuencias de las decisiones fiscales de los estados en la población. Las deudas externas y su carácter de imposición.

Los presupuestos participativos implican la construcción colectiva de las políticas públicas en torno a la satisfacción de las necesidades de las comunidades y la asignación redistributiva de los recursos del estado, generando procesos de empoderamiento social y político.

Los presupuestos participativos y sus elementos. La construcción de presupuestos participativos. Análisis de necesidades comunitarias y proyectos públicos. La asignación de prioridades. La participación en las políticas públicas y el empoderamiento de la comunidad.

La institución del crédito funciona como posibilitadora de la producción para la satisfacción de las necesidades toda vez que se aplica a la misma con criterios de cooperación y solidaridad.

La financiación de las actividades organizacionales. Los presupuestos organizacionales. La institución del crédito y la desigualdad. Las políticas públicas y las condiciones crediticias. Las consideraciones organizacionales acerca de los créditos y su amortización. El crédito para la producción y el desarrollo de la economía social y solidaria. Los Bancos de la economía solidaria y del bien común.

Las estrategias comunicacionales del poder financiero potencian los consumos de los sectores domésticos creando necesidades ficticias que condicionan la construcción de subjetividades y de criterios de integración social.

El marketing y la creación de necesidades ficticias. La ficción de la integración y movilidad social asociada al consumo y los consumos. Potenciación de conductas consumistas. El interés y la usura en la base de las ofertas de créditos. El crédito personal y a financiación a través de sistemas de crédito, tarjetas y otros sistemas.

ES COPIA


ADRIANA BENÍTEZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

LEGISLACIÓN Y PRÁCTICAS IMPOSITIVAS

El análisis crítico y emancipador de las legislaciones impositivas en un espacio político-territorial, permite la construcción de concepciones acerca de las actividades financieras de los estados capitalistas y sus políticas fiscales, analizando los resultados sociales de la tributación y disputando la construcción de estructuras tributarias más justas.

Los estados y la posibilidad de imponer. Genealogía de la tributación. Las leyes tributarias como entramado de las políticas públicas. Estructura impositiva y consideraciones acerca de la justicia tributaria. Impuestos sobre el consumo, estructura regresiva y desigualdad. Impuestos sobre la riqueza, estructura progresiva y justicia. Las tasas y las contribuciones. La capacidad contributiva.

Los niveles de estado y su capacidad imponible. La coparticipación federal de los impuestos nacionales. Los impuestos provinciales y municipales.

Configuración del hecho imponible y alícuotas. Normativas y regulaciones en torno a los datos impositivos, el cálculo de los impuestos y las obligaciones de declarar. Legislación impositiva y liquidación de impuestos. Balance impositivo y declaraciones juradas. Los sistemas electrónicos en las relaciones impositivas entre estado, organizaciones y particulares.

ESTADO, POLÍTICAS Y LEGISLACIONES

Los estados capitalistas desarrollan normativas –constituciones y derecho positivo- que protegen la capacidad de apropiación y acumulación del poder económico, priorizan la institucionalización de la propiedad privada, y legitiman y legalizan la apropiación de los bienes comunes, del trabajo y de aquello que se produce socialmente, en un marco de expropiación y de explotación humana.

Los estados capitalistas y la legislación. La expresión de los derechos y de las obligaciones en el derecho positivo.

La genealogía de la concepción de propiedad en el capitalismo. Las regulaciones en torno a la propiedad. Propiedad privada y derechos. La propiedad ligada a la acumulación. Condiciones de apropiación y contratos comerciales. La registración de los bienes y los derechos prioritarios sobre la propiedad. Configuración de delitos contra la propiedad.

La definición de los trabajos. El trabajo como mercancía y la constitución de un mercado laboral. La desigualdad en la disputa capital-trabajo. Genealogía de la apropiación del trabajo en el capitalismo y su relación con la normatividad jurídica. Las políticas estatales y la legislación laboral. Los mercados internacionales, el estado y las legislaciones laborales.

Las luchas sociales en relación a los derechos laborales. La incorporación de las mujeres al mercado laboral y la subordinación femenina en la concreción de los derechos laborales, las disputas por la igualdad. La relación de dependencia y el desarrollo del trabajo autónomo. La Ley del Contrato de Trabajo y sus accesorias como fruto de la disputa acerca de la apropiación del trabajo. La institucionalización de los derechos sociales al trabajo, al salario, a la jornada laboral, a las licencias, y a la sindicalización como consecuencia de las luchas de los trabajadores subalternos. La participación sindical. Las paritarias y los convenios colectivos de trabajo en el marco de las diversas actividades. Las disputas de género en el ámbito laboral: ley de cupo trans.

Los derechos y obligaciones en relación al trabajo autónomo. Condiciones de trabajo y normatividad. Las regulaciones estatales en el desarrollo profesional. El resguardo de los derechos. La institucionalización de colegios y consejos profesionales. Matriculaciones, responsabilidades y derechos.

ES CORA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Las inscripciones impositivas y laborales. La seguridad social en el ámbito del trabajo dependiente y autónomo. El derecho a la protección de la salud. La responsabilidad y los seguros en el resguardo de los trabajos y sus productos.

La asociatividad como respuesta a las necesidades de concentración. La ficción de la persona jurídica y las responsabilidades personales. Genealogía de las condiciones y objetivos de la asociación: de las sociedades comerciales a las cooperativas. Mutuales y asociaciones civiles en la satisfacción de las necesidades. La conformación de los conglomerados económicos y el ejercicio del poder.

Los derechos humanos decoloniales e interculturales disputan sentido a la universalidad del derecho individual, y a la imposición de la lógica occidental capitalista y colonial de apropiación-acumulación de los bienes comunes, los cuerpos-territorios y sus producciones.

La consideración de los territorios y los derechos de la naturaleza. La sostenibilidad de los sistemas de vida y las normativas nacionales e internacionales de protección del ambiente. Los derechos de propiedad comunitaria y las disputas en torno a su consecución. Los derechos preexistentes y la configuración de las injusticias originarias. La configuración de los delitos contra las personas.

El derecho a la organización colectiva y la participación en la creación de los derechos.

TEORIA DE LAS ORGANIZACIONES

Existen una multiplicidad de organizaciones que se despliegan a partir de la satisfacción de las necesidades de su comunidad, produciendo valores de uso, sosteniendo los sistemas de vida de sus territorios, considerando la multiplicidad de los trabajos y validando la participación colectiva como ejes de su desarrollo.

Las organizaciones que producen satisfactores para las necesidades humanas. La eficiencia como capacidad para la sostenibilidad de la vida. Las organizaciones colectivas de producción y distribución. Cooperativas, proyectos productivos, unidades campesinas, comunidades indígenas. Los trabajos colectivos y creativos. La producción de valores de uso en el centro de las organizaciones. Las racionalidades solidarias, socioambientales, reproductivas, ecológicas, campesinas, indígenas, sinérgicas y participativas en las prácticas organizacionales. Proceso-s de producción e intercambio colectivos y cooperativos. Circuito-s económico-s que se generan en la construcción territorial y el interjuego de escalas espacial-territorial. La producción y el comercio justo, las redes de intercambio. La práctica participativa, autogestiva, social, y solidaria de los microemprendimientos y las cooperativas. La planificación de las prácticas económicas en base a las necesidades de la comunidad, y la producción para el autoconsumo y el intercambio. La comercialización y las necesidades del consumidor. Los Grupos de Consumos, los Canales Cortos de Comercialización, y la sostenibilidad socio-económica y ambiental de agriculturas campesinas. La visibilización de la tarea económica de movimientos sociales, grupos barriales, emprendimientos de la economía social en la satisfacción de necesidades comunitarias en territorio.

La incorporación de diversas racionalidades de producción e intercambio a las lógicas organizacionales cuestiona el objetivo de la acumulación, el eje de la eficiencia, el análisis de las productividades, y el disciplinamiento laboral; y propone objetivos de satisfacción de las necesidades, el eje de la sostenibilidad a partir del trabajo cooperativo y solidario, el análisis de diversos modos de producción y distribución, y la participación y empoderamiento colectivos.

Las organizaciones como sistemas abiertos en interrelación con la producción de territorios. Organizaciones y procesos productivos. Los diversos trabajos en las organizaciones. Los procesos de producción en las organizaciones. Racionalidad

ES CORA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Desarrollo y Mesa de Enlace
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1 0 4 6
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

occidental, ciencia y tecnología en el centro del debate sobre la innovación. Otras racionalidades en las organizaciones y los procesos productivos. La eficiencia considerada como la posibilidad de sostenibilidad de la vida y las decisiones organizacionales. La administración de las organizaciones como proceso complejo y múltiple. Los procesos administrativos. Planificación estratégica y planificación participativa. La toma de decisiones en función de los objetivos y metas organizacionales. Valorización y presupuestos. El control y las acciones correctivas. Decisiones sobre la producción y necesidades de la comunidad. La incorporación de nuevos productos y sus ciclos de producción. El aprovisionamiento de las materias primas y los insumos, y su relación con los bienes comunes. Los tipos de procesos productivos. La utilización de energía y la disputa en relación a la posibilidad de renovación. La consideración de las normas en procesos y productos. La disposición del espacio de producción, la normativa y la seguridad. Normalización y utilización de estándares. La calidad del producto y la calidad del proceso considerados en función de la sostenibilidad y los trabajos. Los estándares para establecer la calidad de los productos. Certificación y relaciones con otras organizaciones. Controles internos y externos sobre la producción. La consideración acerca de los costos de producción. La distribución y la comercialización. Análisis del mercado y los mercados. Decisiones sobre comercialización y formación de precios. El marketing y la creación de necesidades. Cadenas de valor y distribución. Transportes y contaminación, nuevas consideraciones acerca de la medición de la eficiencia. Redes de comercialización y la globalización de las organizaciones de comercio y precio justo. Políticas organizacionales en relación a los trabajos. Las decisiones sobre los trabajos y la distribución de las tareas. La especialización y la racionalización instrumental de los trabajos. La retribución de los trabajos, salarios, convenios colectivos, incentivos no salariales y acción sindical. Las consideraciones de igualdad en los trabajos femeninos y de sexualidades disidentes. Las formas de organizar los trabajos en las organizaciones y la rigidez de las estructuras. La distribución del poder en las organizaciones. La organización por proyectos y la participación. Las decisiones financieras, los objetivos de las organizaciones y las posibilidades del entorno. Inversión y procesos productivos. La elaboración de presupuestos financieros. El acceso al crédito y la posibilidad de inversión. El control sobre los flujos financieros. La dirección organizacional como espacio de decisión, y la toma de decisiones colectivas. Las decisiones asamblearias en las organizaciones y los niveles de jerarquías. La importancia de la información en los procesos administrativos de las organizaciones. Los flujos de información en las estructuras organizativas. La construcción de sistemas de información y el procesamiento de datos. La transformación, el transporte y el almacenamiento de la información en las organizaciones. Las redes comunicacionales. La evaluación de la información proveniente del ámbito externo e interno para la toma de decisiones. La comunicación y la información en las organizaciones. Los procesos de control organizacional y su relación con los objetivos y metas. Tipos de control y acciones correctivas. La legitimidad y legitimación de procesos decisorios, y de políticas y prácticas económico-financieras de las organizaciones.

Las variadas formas de producción e intercambio existentes generan diversos tipos de mercados, todos exitosos en la generación de bien-estar para sus comunidades. Comunidades y producción. Territorios y sostenibilidad de la vida. Las relaciones campesinas y urbanas, y la producción y la comercialización. Lógicas campesinas en los procesos productivos y eficiencia productiva. Agroecología y procesos productivos. Las relaciones de reciprocidad comunitarias en los múltiples mercados. Circuitos cortos de comercialización y relaciones comunitarias. Otros modos eficientes de producir y

Es copia


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN Nº 1046
EXPEDIENTE Nº 5225-000839/10 Alc. 6/16

comercializar: el trueque, la feria, la minga, la trashumancia entre otras. La globalización de las redes de comercialización alternativa.

Los procesos de agregación de valor y las industrias. La producción artesanal y la formación de precios. Normativas en relación a la calidad de los productos artesanales. Trabajo artesanal y relación tiempo-producto.

La disponibilidad financiera en la producción y comercialización comunitarias. Bancos comunitarios y redes de financiación. Las monedas alternativas y su capacidad comercial.

SISTEMAS DE INFORMACIÓN CONTABLE

La construcción de sistemas de información contable implica la utilización de información proveniente del entorno y de la organización, y su procesamiento, para sistematizarla y organizarla como base para la toma de decisiones.

Los hechos económicos y su análisis. Las actividades de las organizaciones, sus circuitos, sus comprobantes y la producción de información contable. La información del ambiente externo y la información del ambiente interno en la construcción de los datos. Los patrimonios y su valuación. Poder estatal y definiciones contables. Herramientas de representación de los patrimonios y los resultados de las organizaciones. Técnicas de registración. Rubros y análisis de los diversos aspectos de las organizaciones. El procesamiento electrónico de datos y las relaciones con el entorno. Los softwares de sistemas de información contable. Módulos y utilización. Normativas sobre la información contable. Libros obligatorios y libros auxiliares. La contabilidad descentralizada y los centros de costos. El balance y los estados contables. Las regulaciones en la presentación.

Los informes contables, sus implicancias en la racionalización instrumental de las actividades organizacionales y la relación con el estado.

PROYECTOS ECONÓMICOS SOCIOCOMUNITARIOS

La planificación de proyectos económicos sociocomunitarios implica el reconocimiento de las necesidades de una comunidad y el desarrollo creativo de soluciones para las problemáticas que en ella se observan, considerando como objetivo la generación de bien-estar colectivo.

La planificación participativa de proyectos económicos sociocomunitarios. El diagnóstico participativo y la detección de las necesidades. La definición del proyecto. Los objetivos y metas del proyecto. Diseño de las tareas de producción y comercialización. Elaboración de presupuestos. La financiación de los proyectos. Determinación del marco legal de la organización. La relación con el entorno y el estado. La evaluación del diseño y el control de las actividades y tareas.

Las estrategias asociativas de los proyectos colectivos solidarios generan apropiación de los procesos productivos en sus territorios, incorporan racionalidades diversas en sus prácticas y lógicas de funcionamiento, y validan principios y prácticas ecológicas, sostenibles, feministas, cooperativas, solidarias y de reciprocidad.

Los proyectos colectivos y la asociatividad. Cooperativas de producción, de distribución, de trabajo y de consumos. El desarrollo de proyectos colectivos territoriales. Las relaciones con la comunidad y las redes de intercambio. Las ferias el trueque y la minga, organización participativa de producción y comercialización. La toma de decisiones asamblearias y las racionalidades diversas.

ES CUBIERTA

ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS

Los proyectos económicos sociocomunitarios analizan y evalúan la información del entorno en relación a sus posibilidades concretas de financiación.

El desarrollo de las actividades producción y distribución, y las necesidades de financiación. El financiamiento propio y el financiamiento ajeno. La financiación de las inversiones y la institución del crédito. Narrativa acerca del interés y la usura. Los estados y la financiación de los proyectos productivos, créditos y subsidios. Conceptos y técnicas de análisis. El valor del dinero en el tiempo y el principio de equivalencia. Intereses y descuento. Amortizaciones y las tablas de amortización. Los flujos de caja. La financiación y las decisiones de producción y comercialización.

INFORMÁTICA ORIENTADA

- **Base de datos**

Este nudo disciplinar propone complejizar y profundizar en el abordaje de temáticas relacionadas con las bases de datos. Retomar el concepto de dato, información y conocimiento. Profundizar en la representación de un modelo de la realidad en una base de datos a través de diagramas y en la implementación en gestores de base de datos para el almacenamiento y recuperación de la información. Retomar y complejizar el uso del lenguaje SQL para la realización de diferentes tipos de consultas e incorporar la interacción de la base de datos con un software específico.

- **Seguridad y legislación informática**

Este nudo disciplinar recupera y complejiza el desarrollo de la seguridad informática propuesta en el Ciclo Básico Común (CBC), e incorpora los aspectos legales que subyacen en la misma. En este sentido, se propone profundizar sobre la seguridad de la computadora y de los sistemas informáticos. Retomar sobre el uso responsable por parte del estudiantado de la web, principalmente las redes sociales, entendiendo los riesgos que subyacen su uso. Incorporar un análisis crítico de los aspectos legales en el ámbito de la Informática.

- **Arquitectura y Redes**

Este nudo disciplinar vincula de manera directa los núcleos de Arquitectura y Redes desarrollados en el CBC. Propone recuperar y profundizar los conocimientos respecto a los recursos del hardware de las computadoras, como también al análisis con respecto al hardware y software que interviene en la transmisión de datos.

Además de estos nudos disciplinares, es posible abordar otros nudos propuestos en el CBC.

SOCIEDADES, POLÍTICAS Y SUBJETIVIDADES

Las resistencias en clave de diferencias en perspectiva de clase, color y géneros contra el sistema de cultura heteropatriarcal, capitalista, racista, colonial y genocida.

Agón político y antagonismos sociales. Deconstrucción y construcción de politicidad en clave emancipatoria y decolonial. Saberes, conocimientos y prácticas pertenecientes a cosmovisiones y epistemologías contrahegemónicas. El análisis de las relaciones capitalistas en tanto constitutivas de formas de subjetivación. La constitución de subjetividades desde lógicas reproductivas, solidarias y liberadoras como ruptura de la lógica del capital ampliado. Ontologías de territorios transidos por la clase, el género, el color, raza, como resistencias locales frente a la cultura dominante de carácter

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

heteropatriarcal, capitalista, racista, genocida. Epistemicidios: procesos de opresión, explotación y silenciamiento de grupos, territorialidades, de saberes, conocimientos y prácticas sociales. Nuevas sociedades y ciudadanías desde perspectivas pluriversales y plurinacionales. Las epistemologías del Sur antiimperial y la propuesta de una ecología de los saberes.

Las lógicas del saber-poder en la producción y reproducción de aquello considerado como "normalidad". La dimensión socio-histórica y política en la construcción de los cuerpos normales. Las disonancias, las diferencias y las ontologías de las diversidades. Poder disciplinario, poder de normalización y biopoder. Las identidades como construcciones socioculturales no esencialistas. Los cuerpos-territorio en tanto efecto de prácticas sociales y simbólico-discursivas. Formas de ser y estar no binarias. Géneros, sexualidades, feminismos y transfeminismos.

Genealogías acerca del sujeto y procesos de subjetivación: problematizar el paradigma gnoseológico moderno y colonial, de origen y vertiente cartesiana. El orden simbólico del lenguaje es constitutivo del sujeto como ser hablante, sexuado y mortal. La performatividad de los lenguajes y sus potencias.

El paradigma gnoseológico de la época moderna y colonial basado en la noción de sujeto y sujeto puro trascendental confrontado desde cosmovisiones cuya configuración epistémica remite a otros modos del ser y estar. Los procesos de subjetivación y la distinción entre un orden estructural y previo del lenguaje, y su dimensión socio-histórica plasmada por las diferentes tramas simbólicas. Sujeto del inconsciente y subjetividad. El advenimiento del sujeto al lenguaje y el lenguaje en su performatividad política. Lenguajes sociales y proyectos epocales. El problema ético y político en torno de la subjetividad: su construcción histórica mediante dispositivos y tecnologías del yo.

ESPACIOS DE PEDAGÓGICOS DE ARTICULACIÓN – EPA –

Todos los EPA planteados tanto, para la Trayectoria de 3 años como la de 4 años, se constituyen a partir de la articulación de los nudos disciplinares específicos de los espacios curriculares que los integran, recuperando las categorías conceptuales para la resolución de problemáticas sociales relevantes.

CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

En coherencia con los Marcos generales del diseño curricular de la Provincia del Neuquén construido por el colectivo docente, para el Bachillerato en Economía y Administración, se propone pensar-nos en clave metodológica.

Lo metodológico es categorizado como una construcción que articula el conocimiento como problema de enseñanza y de aprendizaje, y reconoce la problemática de las/los sujetos que intervienen en esos procesos, en relación a los territorios y los contextos en los que se encuentran insertas e insertos - áulicos, institucionales, territoriales, sociales, simbólicos y culturales-.

En este aspecto, es importante diferenciar conocimientos situados de conocimientos contextualizados, considerando el contexto como la posibilidad de plantear conocimientos cercanos al estudiantado en su práctica vital como problemas que les permitan construir conocimientos situados desde la clase, el género, el color de la piel, la disidencia sexual, entre otras. De este modo, la escala es una forma de cercanía que permite construir desde otros lugares de enunciación y otras perspectivas, saberes pertinentes y relevantes.

Las estrategias docentes diseñadas a partir de un objeto de estudio específico, pensadas en relación a las/los sujetos participantes de una situación pedagógica desde

ES
CO
PIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

un recorte específico de conocimientos y saberes en un contexto situado, son consecuencia de considerar la construcción metodológica como estilo de formación.

El punto de partida es la pedagogía crítica y del concepto, en tanto trama narrativa, que permite recuperar la potencia creativa y transformadora del aula considerando la significatividad y situacionalidad del estudiantado. Esto habilita la retroalimentación permanente entre orientaciones curriculares, definiciones institucionales y propuesta didáctica constructiva, y posibilita pensar-nos desde un curriculum situado y dinámico. Esta construcción metodológica es dialéctica y requiere la elaboración de un diagnóstico, la elaboración de una propuesta que relacione dicho diagnóstico con los conocimientos y saberes propuestos, la puesta en acto de la propuesta pedagógica, y la revisión crítica.

El diagnóstico permite la elaboración de un mapa institucional y áulico que indica el posible recorrido de la propuesta pedagógica y las problemáticas a ser presentadas como conflictos cognitivos. Los espacios curriculares, todos entramados en las Ciencias Económicas y sus didácticas, elaboran sus objetivos de aprendizaje, seleccionan su entramado conceptual para abordar los nudos problemáticos, y diseñan sus propuestas de actividades áulicas y extra-áulicas desde una perspectiva ético-política en la que la teoría es constitutiva de la práctica. En ese sentido es importante desnaturalizar lo hegemónicamente establecido en términos de selección y secuenciación, para promover un abordaje que, desde cada espacio curricular, permita construir conocimientos sobre los núcleos problemáticos generales.

La propuesta pedagógica es puesta en práctica atravesada por múltiples variables y dimensiones: la diversidad de tareas; la complejidad del acto pedagógico; la inmediatez; la indeterminación de la situación; la implicación personal, y la opacidad e imprevisibilidad de las otras y los otros, entre otras posibles. La posibilidad de revisión crítica implica reflexionar lo que sucede en el aula, reorganizar esquemas de pensamiento, y mediar activamente entre teoría y práctica reconstruyendo críticamente intervenciones y posicionamientos teóricos.

La propuesta didáctica específica de un espacio curricular en diálogo de saberes - con los otros espacios de la formación específica y de otras áreas-, expresa las intencionalidades pedagógicas, epistémicas y políticas de la misma, partiendo del contexto y las particularidades del estudiantado en interrelación con sus cartografías sociales para construir saberes situados.

Se retoma en ese sentido, y se profundiza, el posicionamiento del área Ciencias Sociales, políticas y económicas establecido en el diseño curricular de la provincia,

Las definiciones epistemológicas y metodológicas estructurantes del área, promueven y posibilitan romper con la linealidad del tiempo, con la centralidad de ciertos espacios-territorios por sobre otros, con la visión 'objetiva' de los procesos sociales, e incorpora nuevas problemáticas como centrales para desarrollar nuevas cartografías a partir de las/los sujetos y sus acciones. La estructura de contenidos del área está comprometida con la formación ética y política del estudiantado, procura aportar herramientas conceptuales e instrumentales para habilitar el ejercicio de la crítica sobre la 'cuestión social', la intervención autónoma y el ejercicio de ciudadanías activas y plenas" (Resolución N° 1463/2018, p. 222).

Para pensar nuestra acción ético-política, el aula es considerada como uno de los espacios públicos de actividad política y una trinchera, desde donde visibilizar que las prácticas sociales son colectivas y recurrentes, generadoras de subjetividad social, y objeto de acción ético-política, y eso permite reconocerse en el mundo, decidir cómo evaluarlo y qué hacer con él.

Para ello, se propone la utilización de una lógica que implique problematizar-conceptualizar, permitiendo que en las clases aparezca el mundo de representaciones y significaciones del estudiantado con el propósito de que pueda ser confrontado con



ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

los conocimientos y saberes curriculares desde otros lugares de enunciación, desnaturalice la explicación hegemónica, valide sus experiencias, sus escalas, sus lógicas de evaluación del contexto, y habilite así la toma de posiciones y el desarrollo del pensamiento autónomo.

Es importante entonces, planificar la enseñanza a partir de las prácticas y concepciones de la vida social del estudiantado, problematizarlas, y construir saberes que analicen situacionalmente dichas prácticas y desafíen el poder explicativo de enfoques y categorías económicas,

Generar a partir de la problematización el conflicto cognitivo, entendido como la búsqueda de respuestas más abarcadoras y argumentativamente sustentables, es el motor metodológico de estas propuestas que tensionan y confrontan, tanto las informaciones disponibles como las categorías de análisis con las que se inicia el proceso de aprender y conocer. (Resolución N° 1463/2018, p. 222).

Las propias prácticas se conforman como locus de conocimiento político-pedagógico y didáctico situado, cuando ponemos en diálogo nuestros conocimientos y saberes, con los de las/los estudiantes, sus territorios, sus contextos, sus intereses y deseos. El trabajo colaborativo es el eje de la construcción de propuestas formativas emancipatorias, lo que implica un cambio en la cultura política, epistémica, pedagógica y ética, en y desde las aulas, y la consiguiente apropiación de las construcciones colectivas y solidarias como "modos de" vivir y conocer.

La elaboración de materiales de enseñanza a partir de los núcleos problemáticos y de los nudos de los espacios disciplinares, permite la ruptura con la concepción espacio curricular cerrado y estanco, y habilita la posibilidad de mostrar muchos mundos en presente. Remarcar la condición de presente implica también investigar y presentar los diversos y efectivos modos -contrahegemónicos y emancipatorios- en que la sostenibilidad de la vida se resuelve. El acceso a las redes de comunicación e información es un apoyo concreto en la búsqueda de estas prácticas y saberes, y su presentación al estudiantado habilita la construcción de su "ser en los mundos con otros" al romper con la linealidad, que presenta como única posible el sistema dominante.

En pos de vislumbrar algunas orientaciones didácticas desde las cuales comenzar a elaborar materiales de la enseñanza desde estos marcos epistémicos, políticos y pedagógicos, resulta necesario partir de la reflexión acerca de la diversidad de concepciones como parte del proceso de problematización. Esto permite el posicionamiento respecto de la existencia de múltiples experiencias, múltiples saberes y múltiples prácticas.

Desde esta posición ético-política se debe reconocer y conceptualizar las relaciones sociales generadas en la búsqueda de realización de las necesidades, como punto de partida para historizarlas. Es importante en este camino, el planteo y la validación de las diversas escalas y productividades ya que implican narrativas otras respecto de los objetivos de los procesos de realización de necesidades.

El reconocimiento de los variados modos de realización de necesidades, de sus lógicas productivas en función de sus objetivos, y de los saberes que producen y transmiten habilita una apertura que pone en diálogo el modo hegemónico con los modos otros, validando también a quienes los construyen en una trama colectiva-individual que empodera.

Trabajar con diversidad de recursos y fuentes de información como fuentes periodísticas- orales y documentales-, datos estadísticos, prácticas cooperativas de experiencia directa, materiales audiovisuales, herramientas de análisis económico, producciones artísticas, obras literarias, entre otras, y estrategias metodológicas como estudio y comparación de casos, elaboración de proyectos de investigación y trabajo



ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

colectivos, ateneos de debate sobre temas controversiales, seminarios y foros, viabilizan procesos de problematización y de conceptualización.

Los proyectos de trabajo colectivo a partir de problemas, aportan desde la multiplicidad de saberes y prácticas, la posibilidad de la democratización del conocimiento. A la vez, producen una ruptura en los espacios-tiempo de la clase y el tiempo universal calendárico, lineal y gregoriano.

Este proceso de reconocimiento, análisis y problematización debe realizarse abordando una concepción compleja y situada de sistema capitalista-patriarcal-colonial y moderno. La utilización de las Tics se constituye en un apoyo pedagógico en el trabajo áulico ya que permite el análisis de las tramas conceptuales de los datos, que los diversos softwares económicos, administrativos y contables producen. Al respecto, la utilización de dichos softwares reconduce las prácticas hacia la consideración de las teorías que las constituyen, permitiendo la construcción de saberes que trasciendan la práctica concreta en un momento dado, y habiliten la construcción de conocimientos de abordaje de múltiples prácticas. En el marco del devenir permanente de las ciencias de la computación y el desarrollo de softwares cada vez más abarcativos, es el conocimiento conceptual el conocimiento relevante y pertinente para la vida.

La concretización de los análisis acerca de las necesidades de una comunidad en un proyecto cooperativo y colectivo que permita realizarlas, deviene de la integración de los saberes con que los diversos espacios curriculares abordan los nudos problemáticos, y permiten la apropiación teórico-práctica de los mismos a la vez que establecen una relación entre el aula y la comunidad.

CUADROS

Trayectoria de 3 años

• 3° Año

EPJA - Bachiller en Economía y Administración - 3º Año - Trayectoria de 3 Años						
No	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	
1	SISTEMAS DE INFORMACIÓN CONTABLE	TEORÍAS DE LAS ORGANIZACIONES	SOCIOLOGÍA ORIENTADA	EPA TEORÍAS DE LAS ORGANIZACIONES / FINANZAS	Genealogías de Procesos Sociotécnicos	
2			INFORMÁTICA ORIENTADA		Metemática	Problemáticas Socioambientales
3						
4	EPA ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS / SISTEMAS DE INFORMACIÓN CONTABLE	ECONOMÍA POLÍTICA	Lengua y Literatura	Lenguas Otras	EPA Lengua y Literatura/Lenguas Otras	
5						
6						

ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



Áreas	Asignaturas	Horas frente a Estudiantes Individuales	Horas frente a Estudiantes Dupla (EPA)	Horas Articulación	TOTAL HS DOCENTE
Formación Específica	INFORMÁTICA ORIENTADA	2	-	1	3
	TEORÍAS DE LAS ORGANIZACIONES	3	2	1	6
	FINANZAS	-	2	1	3
	SISTEMAS DE INFORMACIÓN CONTABLE	3	2	1	6
	ECONOMÍA POLÍTICA	2	-	1	3
	SOCIOLOGÍA ORIENTADA	2	-	1	3
	ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS	-	2	1	3
	TOTAL	12	8	7	27
Formación General					
Matemática	Matemática	2	-	1	3
Lenguajes y Producción Cultural	Lengua y Literatura	1	1	1	3
	Lenguas Otras	1	1	1	3
Ciencias Sociales, Políticas y Económicas	Genealogías de Procesos Socioculturales	2	-	1	3
Ciencias Naturales	Problemáticas Socioambientales	2	-	1	3
TOTAL		8	2	5	15
TOTAL FG + FE		20	10	12	42

Trayectoria de 4 años

- 3° Año

EPJA - BACHILLER EN ECONOMÍA Y ADMINISTRACIÓN - 3° AÑO - TRAYECTORIA DE 4 AÑOS					
Hs	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	VIERNES	VIERNES
1	TEORÍAS DE LAS ORGANIZACIONES	SISTEMAS DE INFORMACIÓN CONTABLE	SOCIEDAD, POLÍTICA Y SUBJETIVIDADES	Matemática	Geopolítica
2			EPA PROYECTOS ECONÓMICOS SOCIOCOMUNITARIOS / ECONOMÍA POLÍTICA Y SOCIAL	Lenguas Otras	Lengua y Literatura
3					
4					
5			EPA ESTADO, POLÍTICA Y LEGISLACIONES / Construcción de Ciudadanía		
6	INFORMÁTICA ORIENTADA	EPA Matemática / INFORMATICA ORIENTADA		Física	Física

COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



Áreas	Asignaturas	Horas frente a Estudiantes Individuales	Horas frente a Estudiantes Dupla (EPA)	Horas Articulación	TOTAL HS DOCENTE
FORMACIÓN ESPECÍFICA	INFORMÁTICA ORIENTADA	1	1	1	3
	TEORÍAS DE LAS ORGANIZACIONES	5	-	1	6
	SISTEMAS DE INFORMACIÓN CONTABLE	5	-	1	6
	ECONOMÍA POLÍTICA Y SOCIAL	-	2	1	3
	ESTADO, POLÍTICA Y LEGISLACIONES	-	2	1	3
	SOCIEDAD, POLÍTICA Y SUBJETIVIDADES	2	-	1	3
	PROYECTOS ECONÓMICOS SOCIOCOMUNITARIOS	-	2	1	3
TOTAL		13	7	7	27

Formación General

Matemática	Matemática	2	1	1	4
Lenguajes y Producción Cultural	Lengua y Literatura	3	-	1	4
	Lenguas Otras	3	-	1	4
Ciencias Sociales, Políticas y Económicas	Geopolítica	2	-	1	3
	Construcción de Ciudadanía	-	2	1	3
Ciencias Naturales	Física	2	-	1	3
TOTAL		12	3	6	21

TOTAL FG + FE	25	10	13	48

• 4° Año

EPJA - BACHILLER EN ECONOMÍA Y ADMINISTRACIÓN - 4° AÑO - TRAYECTORIA DE 4 AÑOS					
Hs	LUNES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	
1	TEORÍAS DE LAS ORGANIZACIONES	SISTEMAS DE INFORMACIÓN CONTABLE	INFORMÁTICA ORIENTADA	Problemáticas Socioambientales	
2					
3		ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS	ECONOMÍA POLÍTICA Y SOCIAL	Lengua y Literatura	
4					
5	ESTADO, POLÍTICA Y LEGISLACIONES	EPA PROYECTOS ECONÓMICOS SOCIOCOMUNITARIOS / ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS	EPA SISTEMAS DE INFORMACIÓN CONTABLE / LEGISLACIÓN Y PRACTICA IMPOSITIVA	EPA Sociología/Geopolítica	Lenguas Otras
6					EPA Lengua y Literatura / Lenguas Otras

ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

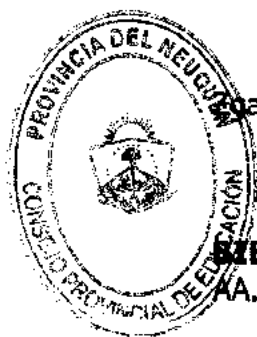
Áreas	Asignaturas	Horas frente a Estudiantes Individuales	Horas frente a Estudiantes Dupla (EPA)	Horas Articulación	TOTAL HS DOCENTE
FORMACIÓN ESPECÍFICA	TEORÍAS DE LAS ORGANIZACIONES	4	1	1	6
	SISTEMAS DE INFORMACIÓN CONTABLE	3	2	1	6
	ECONOMÍA POLÍTICA Y SOCIAL	4	-	1	5
	LEGISLACIÓN Y PRÁCTICA IMPOSITIVA	-	2	1	3
	ESTADO POLÍTICA Y LEGISLACIONES	2	1	1	4
	PROYECTOS ECONÓMICOS SOCIOCOMUNITARIOS	1	1	1	3
	ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS	2	1	1	4
	INFORMÁTICA ORIENTADA	2	-	1	3
		18	6	8	34
Formación General					
Lenguajes y Producción Cultural	Lengua y Literatura	2	1	1	4
	Lenguas Otras	1	1	1	3
Ciencias Sociales, Políticas y Económicas	Geopolítica	-	2	1	3
	Sociología	-	2	1	3
Ciencias Naturales	Problemáticas Socioambientales	2	-	1	3
TOTAL		5	6	5	16
TOTAL FG + FE					
		23	14	13	50

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agenjo Calderón, A. *Repensando la economía feminista desde las propuestas de(s) coloniales* Revista de Economía Crítica, n°22, segundo semestre 2016,
- Arrubla, J. P. (2016) *Los "Estudios Críticos de la Gestión": Un nuevo campo de investigación*, recuperado de <https://www.academia.edu/7163447/>
- Escobar, A. (2005) *Más allá del tercer mundo. Globalización y diferencia*. recuperado de <http://biblioteca.icanh.gov.co/DOCS/MARC/texto/303.44E74m.pdf>
- Bauman, Z (2001). *En busca de la política*. Buenos Aires. Argentina. Fondo de Cultura Económica
- Gorz, A. (1991). *La metamorfosis del trabajo*. Madrid. España. Editorial Sistema.
- Holloway, J. (2011) *Doce tesis sobre el anti poder*, recuperado de <http://www.johnholloway.com.mx/2011/07/30>
- Nobre, M. (2015) *Economía solidaria y economía feminista: elementos para una agenda*. Sao Pablo. Brasil. Publicación de SOF Sempreviva Organização Feminista. Edit. Pigma Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-.
- Pérez Orozco, Amaia (2014) *Subversión feminista de la economía*. Edición Traficantes de Sueños.
- Quijano Valencia, O. (2013) *EcoNOMía, ecoSimías y perspectivas decoloniales. Elementos sobre visiones y prácticas de diferencia económico/cultural*. Bogotá Colombia.
- Resolución N° 1463/2018. *Diseño curricular Jurisdiccional nivel secundario. Ciclo Básico Común y enlace pedagógico Interciclo*. 2018. Neuquén. Argentina
- Rivera, D. (2015). *La importancia de diferenciar la Agricultura Familiar y la Economía Campesina*. América Latina en Movimiento. Recuperado en <https://www.alainet.org/es/active/80676>
- Rosenberg, R (2004) *Sistemas de información Contable I*. Buenos Aires. Argentina. Ediciones Santillana.
- Santacoloma-varón, Luz Elena. (2015) *Importancia de la economía campesina en los contextos contemporáneos: una mirada al caso colombiano*. En: Entramado.

ES GOTA

ADRIANA BASTRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



Julio - vol. 11, no. 2, pp. 38-50, recuperado de
<http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2015v11n2.22210>

gaib, Alfredo O. (2007). *Didáctica de la contabilidad: La pared*. En: Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad Nacional de Mar del Plata. Año 13. N° 29 Julio/Diciembre.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

AA.VV. (1995). *Prevención y Teoría de la Pena*. Santiago. Chile. Editorial Jurídica Conosur

Aguilera, F y Alcántara, V. comp. (2011) *De la Economía ambiental a la economía ecológica*. Barcelona: ICARIA Ed.

Anderson, Perry. (2000) *Los orígenes de la posmodernidad*. Barcelona, Anagrama.

Barkin D y Lemus B. *La economía ecológica y solidaria, una propuesta a nuestra crisis*. (2011) México DF. México Revista sustentabilidades n° 5.

Berardi, Franco (2005). *Generación post-alfa: patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Tinta Limón, Buenos Aires.

Bordoli, M. (2016) *El cooperativismo de trabajo como germen de una nueva economía. Aportes para el debate desde el campo filosófico*. Revista Idelcoop n° 220 pp. 43/62.

Camacho, I. (1996) *Economía alternativa en el sistema capitalista*, en Revista de Fomento Social, Córdoba, N°51.

Carpi, J., (1997) *La economía social en un mundo en transformación*, en Revista Ciriec-España, Valencia, N°25.

Documentos varios sobre "otra Economía posible" en:

http://www.socioeco.org/bdf_auteur-205_es.html

Dussel, E. (2015) 16 *Tesis de economía política*. México DF, México. Siglo XXI.

De La Torre Rangel J. (2006) *El Derecho como arma de liberación en América Latina. Sociología Jurídica y uso alternativo del Derecho*. CENEJUS, Centro de Estudios Jurídicos y Sociales P. Enrique Gutiérrez, Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/derecho/torre.pdf>

Grabois Juan. (2014) *Organización y Economía Popular. (1,2,3,4) Cuadernos de formación*. C.A.B.A. Argentina. Confederación de Trabajadores de la economía popular

Helfrich, Silke (2012) *Bienes comunes: un marco y un caleidoscopio de prácticas sociales para otro mundo posible*. Recuperado de <http://rio20.net/propuestas/bienes-comunes-un-marco-y-un-caleidoscopio-de-practicas-sociales-para-otro-mundo-posible/>

Hidalgo Capitán, A.L. (2011). *Economía política global. Una introducción*. Edición electrónica gratuita. Texto completo en www.eumed.net/libros/2011b/942/

Lamarca, Lapuente, C. (2004) *Ella para él, él para el Estado y los tres para el mercado: Globalización y Género*. Recuperado de <https://www.hipertexto.info/desglobaliza/>

Lanz Rodriguez, C. (2011), *"Buen vivir": una opción para cambiar el modo de vida*. recuperado de <https://www.aporrea.org>.

Le Breton D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires. Argentina. Ediciones Nueva Visión

Leff Enrique (coord.). (2002) *Ética, vida, sustentabilidad*. México. México. Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente. Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe.

Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental y diálogo de saberes. Significancia y sentido en la construcción de un futuro sustentable*. Polis .Revista Latinoamericana en línea, 7. Recuperado de :<http://polis.revues.org/6232>

ES COM-1A

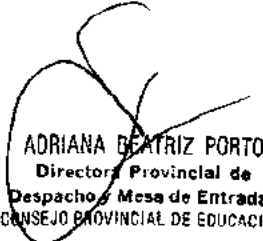
ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

- Mc Laren, Peter. (1984) *La vida en las escuelas*. México DF, México. Ed Siglo XXI
- Marañón Pimentel, B. (2014) *Buen vivir y descolonialidad: crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Económicas.
- Martínez-Alier, J. (2010) *Hacia una economía sostenible: dilemas del ecologismo actual*. Capítulo catalán en el Club de Roma
- Martínez-Alier, J. (1998) *Curso de economía ecológica*. Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente. Oficina Regional para América Latina y el Caribe- Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe. México, D.F. México
- Max Neef, M. (1993) *Desarrollo a escala humana*. Montevideo. Uruguay. Ed Nordan-comunidad.
- Max Neef, Manfred (2007). *La dimensión perdida. Cultura y economía solidarias*. Montevideo. Uruguay. Ed Nordan comunidad.
- Max Neef, Manfred. (1986) *La economía descalza. Señales desde el mundo invisible*. Colección Pensamiento Descalzo 1. Montevideo. Uruguay. Buenos Aires Argentina Coedición de CEPUR-Centro de Alternativas de Desarrollo y NORDAN-Comunidad.
- Ocaña Pérez Galia. (2011) *La estructura económica y su incidencia en el desarrollo local*. Observatorio iberoamericano del desarrollo local y la economía social revista académica, editada y mantenida por el grupo eumed.net de la universidad de Málaga. Año 5. Número 11
- Pessolano, D. (2016). *Economía de la vida* Polis, N° 45.
- Piciñam, M. et al. (2010). *Propuesta para un KVME FELEN MAPUCE*. Newken, Puel Mapu. Neuquén, Argentina. Gráfica Althabe
- Ranciere J. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires. Argentina. Ediciones Nueva Visión
- Razeto, L. (1993), *Debate comunicando acerca de la llamada economía popular*, en Comunicando: Boletín de Informaciones Inter-organizaciones, París, Cedal, N°24, nov.
- Razeto, L., Calcagni, R., (1989) *Para un proyecto de desarrollo de un sector de economía popular de solidaridad y trabajo*. Santiago, Chile. PET/ TPH.
- Razeto, L., (1997) *Los caminos de la economía de solidaridad*. Buenos Aires, Argentina. Lumen – Humanitas.
- Rojas, M Coord (2011) *El buen vivir y la disolución de la idea de progreso en la medición del progreso y del bienestar. Propuestas desde América Latina*. pp. 103-110 México DF. México Foro consultivo científico y tecnológico, AC.
- Rojo Vivot, A. (2004) *Elaboración de proyectos*. Santa Cruz. Argentina. Creativos Servicios Gráficos.
- Santos, B. de Sousa. (Org.) (2002). *Produzir para viver; os caminhos da produção não capitalista*. Rio de Janeiro, Brasil. Civilização Brasileira.
- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México, México. Siglo XXI
- Sartelli, E. (comp.) (2007) *Contra la cultura del trabajo. Una crítica al sentido de la vida en la sociedad capitalista*. Buenos Aires Argentina. Ediciones R y R.
- Vélez-Tamayo, J. M. (2014). *Construcción del concepto de economía solidaria: una mirada a la teoría económica comprensiva*. Cooperativismo & Desarrollo, 22(105), 17-29. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.16925/co.v22i105.690>
- Zaffaroni E. (2017). *Derecho penal humano y poder financiero*. Conferencias de Guatemala. Rosario. Santa Fe. Argentina. Remanso Editor
- Zaffaroni E. (2012). *La Pachamama y el humano*. Buenos Aires. Argentina. Ediciones Colihue



ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN Nº 1046
EXPEDIENTE Nº 5225-000839/10 Alc. 6/16

Zaffaroni E. *La crítica en tiempos de totalitarismo corporativo. Apuntes de cátedra libre*
Criminología de la liberación. Asociación Latinoamericana de Derecho Penal y
Criminología.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



Prof. CRISTINA A. STORIONI
Ministra de Educación y
Presidente del
Consejo Provincial de Educación
Provincia del Neuquén

Prof. MARCELO S. JENSEN
Vocal Nivel Secundario,
Técnica y Superior
C.P.E. - Ministerio de Educación
Provincia del Neuquén

Prof. MARIA ALEJANDRA LI PRETI
Vocal Nivel Inicial y Primario
C.P.E. - Ministerio de Educación
Provincia del Neuquén

Prof. MARISABEL GRANDA
Vocal de Nivel Medio, Técnica
y Superior
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

Prof. GABRIELA MANSILLA
Vocal Rama Inicial y Primaria
Consejo Provincial de Educación

Prof. LEANDRO POLICANI
Vocal por los Consejos Escolares
Consejo Provincial de Educación

EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

FUNDAMENTACIÓN

TODA EDUCACIÓN ES SEXUAL

Pensar un espacio curricular específico para dar cumplimiento a una ley (26.150) es de por sí un avance. Esta garantiza en su artículo primero el derecho del estudiantado a recibir Educación Sexual Integral (ESI) en todas las escuelas públicas del país (de gestión estatal o privada) cualquiera sea su modalidad y niveles, laica o confesional, al tiempo que establece que todas las docentes y todos los docentes tienen el derecho y la obligación de brindarla.

Un primer paso en la concreción de ese derecho es aproximarnos a una definición político-epistémica de la sexualidad que la historicice, que la problematice. Al respecto, la definición de sexualidad de la Organización Mundial de la Salud (OMS) presente en la Ley Nacional 26.150 señala que "Es un aspecto central del ser humano, presente a lo largo de su vida. Abarca al sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. Se vivencia y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales".

Es este un piso epistémico desde el cual pensar a la sexualidad ya no en singular sino en plural, esto es, empezar a hablar de sexualidades permeadas por el género, la clase, el color, entre otras condiciones. Sexualidades que echan a andar una serie de ideas e imágenes que son profundamente históricas, situadas y construidas en el registro de la subjetividad social.

Pensar cómo se conforman esas subjetividades, justamente, ponerlas en cuestión y pensar nuevas, es parte de la tarea del espacio curricular ESI.

Y en el marco de este diseño curricular pensamos la ley de Educación Sexual Integral como parte de los avances normativos desde los cuales desarrollar una educación emancipatoria.

Mientras la ley de Educación Sexual Integral nos invita a emprender nuevos desafíos en nuestra práctica educativa, este diseño curricular nos desafía a interseccionarla por el marco emancipatorio, decolonial y crítico.⁶⁵

Después de haber desarrollado los sentidos político-culturales de la ESI en el Ciclo Básico Común, creemos necesaria una profundización de los abordajes de la ley para desarrollar una propuesta que permita al estudiantado de la escuela secundaria de Neuquén, no sólo conocer las problemáticas planteadas por la ESI, sino también hacer de ella un espacio de conocimiento, problematización y construcción de nuevos sentidos. Todo esto pensando que las sexualidades son una construcción cultural e histórica y, por ello, objeto de luchas y resistencias dentro de un sistema mundo patriarcal, capitalista, moderno y colonial. Trabajar esa construcción, conocer quiénes han sido parte y quiénes excluidos, cuáles son los mecanismos de legitimación de las sexualidades, será parte de este espacio pedagógico, tanto en el trabajo con estudiantes como en la relación inter-área con docentes.

Abordarla desde un pensamiento emancipatorio y decolonial nos permite hacer visibles las estructuras socio-culturales que configuraron las sexualidades, y también en un diálogo sur-sur, conocer las sexualidades otras, invisibilizadas, algunas extinguidas y otras en resistencia por sostenerse y sobrevivir.

De este modo, la ESI se plantea como el espacio donde cruzar, poner en tensión, discutir y producir sentidos otros sobre las sexualidades en vínculo con el sistema mundo en el que nos situamos. Pensaremos para incomodarnos, des-acomodarnos y problematizar todo, desde la incomodidad dada por este desafío en nuestra práctica.

⁶⁵ Marco Socio Político Pedagógico del Diseño Curricular, (Resolución N° 1463/2018).

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Este espacio curricular llamado ESI nos invita a formarnos o des-formarnos.
Nos invitamos a una educación de la que no salgamos indiferentes.



PROPÓSITOS

- Propiciar espacios de reflexión y deconstrucción de las sexualidades y el poder.
- Habilitar espacios de reflexión, debate y apropiación en torno a las sexualidades atravesadas por los derechos humanos y su ejercicio.
- Problematicar los sentidos de la ESI para hacer de ellos insumos de conocimientos y saberes.
- Historizar los cinco ejes de la ESI para construir, desde el marco político pedagógico emancipatorio, decolonial y crítico, una mirada propia de ellos:
 1. Cuidado del cuerpo y la salud.
 2. Respeto por la diversidad.
 3. Valorar la efectividad.
 4. Ejercicio de derechos.
 5. Incorporación de la perspectiva de género.
- Proponer nuevos abordajes de los ejes de la ESI desde metodologías de diferentes disciplinas (arte, etnografías, juego, literatura, etc.) para complejizar las experiencias del estudiantado.

EJES ESI

1. CUIDADO DEL CUERPO Y LA SALUD

¿De qué hablamos cuando hablamos de cuerpo o cuerpos?

Pensando en el enunciado que abre el pensamiento moderno occidental "Pienso, luego existo" (Descartes, 1975(1637)) podemos ver cómo la construcción de subjetividades no sólo deja de lado, sino que desconfía de la corporalidad y de lo que la sensibilidad nos proporciona como información. La realidad la percibimos con los sentidos, pero las "verdades" o construcciones subjetivas son preferentemente racionales.

La modernidad occidental, a través de las instituciones creadas (fábrica, escuela, cárcel, hospital, entre otras) escindió al cuerpo del pensamiento o racionalidad, no así del conocimiento y el poder. Podemos pensar, como ejemplo, la estructura edilicia basada en el panóptico de Bentham⁶⁶, que permite vigilar y controlar desde el centro del edificio todo lo que en él suceda, y así proporcionar conocimientos de quienes los habitan. Esta estructura edilicia es la que prima en todas las instituciones estatales antes nombradas. La modernidad se materializó en instituciones, edificios y, muy especialmente, en los cuerpos.

En la observación de los comportamientos físicos como fenómenos y como objeto de estudio, las ciencias elaboran su método y saber, por un lado, pero también todo lo que el Estado construye como disciplina será puesto e impuesto sobre los cuerpos.

Si retomamos la definición de Foucault del Cuerpo Dócil⁶⁷ para el proceso en la construcción de los Estados Nacionales, podemos decir que los cuerpos de esos Estados también fueron contruidos, cuerpos dóciles, manipulables y donde no estuvo exenta la racialización para catalogar, clasificar y pensar una ciudadanía monocultural.

⁶⁶ Jeremias Bentham (Houndsditch, 1748 - Londres, 1832) pensador utilitarista.

⁶⁷ Ha habido en el curso de la edad clásica un descubrimiento del cuerpo como objeto y blanco de poder. Cuerpo que se manipula, que se da forma, que se educa, que obedece. El gran libro del Hombre-máquina ha sido escrito en dos registros:

- el anátomo-metafísico, del que Descartes había compuesto las primeras páginas, y que médicos y filósofos continuaron (óptica médica y filosófica). Se trata aquí de funcionamiento y explicación; de un cuerpo analizable.
- el técnico-político, que estuvo constituido por reglamentos (militares, escolares, hospitalarios) y por procedimientos empíricos y reflexivos. Se trata aquí de sumisión y utilización; de un cuerpo manipulable.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Ejemplo de esto es el disciplinamiento de cuerpos en la escuela y el ejército bajo concepciones por las cuales la fisonomía determinaba el carácter (la clasificación lombrosiana⁶⁸ de rostros, visión que aún podemos rastrear como vigente).

La salud no queda fuera de ese modelo de disciplinamiento de los cuerpos, y nuevamente el aporte de Foucault resulta importante cuando nos cuenta el caso de Alexina B,⁶⁹ caso que muestra hasta donde se puede estigmatizar las corporalidades disidentes en el afán de catalogar con un modelo médico que responde a la lógica de una ciencia racista, heterocisnormativa y violenta. Este caso muestra cómo la idea de salud hegemónica es capaz de castigar un cuerpo hasta la muerte (tanto matándolo como dejándolo morir).

Este modelo de salud científico occidental también irrumpió en nuestros territorios, pensando los cuerpos, justamente, como territorios, en tanto objeto y escenario de disputas y colonización. Podemos citar al respecto, la campaña de esterilización forzosa y secreta de comunidades campesinas de Bolivia en la década del 60 por parte de fuerzas "de paz" norteamericanas, (reflejado en la película Yawar Mallku (Sangre de cóndor)).⁷⁰

A través de estos casos, podemos pensar la modernidad capitalista en términos de colonialidad y poder donde la raza se instituye como categoría central de la misma y sobre la que se clasifica los cuerpos (Quijano, 2014).

En esta construcción moderna, eurocéntrica y heterocisnormada de los cuerpos, la escuela se ha constituido como un lugar de producción de subjetividades. Desde la sanción de la Ley Nacional N° 1.420 se buscó universalizar-homogeneizar ese modelo corpóreo nacional.

La política en los cuerpos genera modelos, estereotipos y prejuicios. Esta corpopolítica⁷¹ del sistema-mundo patriarcal, capitalista y moderno colonial⁷² va creando, construyendo, dando forma a cuerpos que clasificará como peligrosos, enfermos, anormales y serán perseguidos y controlados por lógicas de salud, educación, seguridad entre otras herramientas disciplinadoras lo largo de la historia.

En las últimas décadas del siglo XX y principios del presente, los feminismos han teorizado y problematizado directamente esta corpopolítica y no sólo denunciando, sino también, generando nuevas categorías para nombrar los cuerpos invisibilizados y estigmatizados. Ejemplo de este proceso es la teoría Queer y en ella una pedagogía Queer que propone una visión indeterminada de las corporalidades y las sexualidades.

Al respecto, Paul Preciado nos aporta una definición de cuerpo,

El cuerpo es un texto socialmente construido, un archivo orgánico de la historia de la humanidad como historia de la reproducción sexual, en la que ciertos códigos se naturalizan, otros quedan elípticos y otros son sistemáticamente eliminados o tachados. (Preciado, 2002, p. 23).

Desnaturalizar el cuerpo parece ser el desafío. Entender que éste se construye, desandar esa construcción, criticarla y proponer otras miradas y otras corporalidades es la tarea pedagógica.

En este buscar entre los márgenes respuestas a las preguntas por los cuerpos invisibilizados o estigmatizados, aparecen activismos que nos muestran cómo impacta

68 Cesare Lombroso (Verona, 1836 - Turín, 1909) Criminólogo italiano. Postuló una clasificación de rostros y según su forma el carácter y propensión a la delincuencia.

69 Basado en las memorias de una persona hermafrodita en la Francia de fines del siglo XIX que, sometida a confesiones por parte de curas y médicos, terminó suicidándose. En 1978, Michel Foucault edita "Herculine Barbin llamada Alexina B." dando a conocer este testimonio.

70 Sangre de cóndor ("Yawar Mallku") Año: 1969. Director: Jorge Sanjinés

71 Con esta categoría hacemos referencia a la concepción del cuerpo como territorio sociohistórico de construcción y disputa de signos, huellas, marcas. La corpopolítica es una categoría desarrollada desde las Epistemologías del Sur por autores como Ansaldua, Grosfogel, entre otros.

72 Son los sustantivos que el Giro Decolonial le otorga a la organización del planeta a partir de la conquista de África y Abya Yala por parte del capital mercantil europeo.

COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

la corpo-política. Entre ellos, el Activismo gordx es un activismo joven, de jóvenes que buscan mostrar esa disidencia y enfrentar a esa mirada normada. Enfrentan la idea de cuerpo saludable, deseable, bello, etc. Desafían los estereotipos con sus cuerpos gozosos y, de este modo, interpelan la mirada.

Partir de dejarnos interpelar por el propio cuerpo, tanto personal como colectivamente. Preguntarnos cosas sobre mi cuerpo, sobre el cuerpo de las otras, y construir un cuerpo expenso, un espacio para la acción y la reflexión. Resulta fundamental hablar de nuestras propias carnes, esas carnes defectuosas, inseguras, miedosas, angustiadas. Nuestras carnes, las que sobran, las que faltan, las que duelen, las que están viejas, las que están enfermas, las que no son funcionales, las que mueren incluso.

De ahí la interdependencia de empezar a transitar. Nadie, sea cual sea la corporalidad que encarne, es realmente autosuficiente. (Contrera-Cuello, 2016, p. 56).

Así, entendiendo al cuerpo como una dimensión de nuestra identidad personal y colectiva, debemos considerar la influencia del contexto histórico, cultural, social, económico, jurídico, etc., la forma de cuidarlo y de valorarlo, las concepciones sobre el sexo y el género que prevalecen en la sociedad de la que formamos parte, la forma de cuidarlo y de valorarlo, las concepciones sobre el sexo y el género.

Este eje busca el reconocimiento del cuerpo sexuado y sus distintos cambios como parte fundante de las identidades de las personas, de manera que adquiere particular relevancia el fortalecimiento de la autonomía y la autoestima, con la finalidad de adoptar decisiones sobre la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular, que permitan vivir una sexualidad sin ningún tipo de coacción, violencia, discriminación o afección. La salud implica un completo estado de bienestar físico, psíquico y social, y no se puede reducir a la ausencia de enfermedades, al tiempo que es una cuestión colectiva e individual que incluye las condiciones de vida y de trabajo, de educación, las redes sociales y el acceso a los recursos que garantizan la vida (OMS, 2006). En este contexto, la escuela es un ámbito donde se habilita el construir conocimientos y saberes ligados a cómo es y cómo cuidar el propio cuerpo y el de las personas con las cuales interactuamos. Esto implica también, la dimensión biológica del cuerpo en interacción con las demás dimensiones –comenzando por la genitalidad–, para problematizar ideas estereotipadas sobre lo que se espera de cada uno y cada una, tensionando los saberes y mitos sobre las relaciones sexuales en la adolescencia y etapas posteriores de la vida, el período menstrual, las infecciones de transmisión sexual y los métodos anticonceptivos y comprender que la apropiación de estos conocimientos están ligados al amor, al goce y al placer.

Otro activismo, nada emergente ya que tiene muchos años, es el que lucha por la sanción de una ley de interrupción voluntaria del embarazo. Busca que se reconozca el derecho de decidir sobre el propio cuerpo a la hora de definir gestar o no. En esta lucha se visibiliza claramente cómo se ha construido desde la salud y las leyes una tutela de los cuerpos. En este sentido, en este espacio se propone brindar todos los conocimientos científicos para generar debates que tensionen las distintas miradas al respecto, en pos de ampliar derechos.

Objetivos:

- Deconstruir la conceptualización de cuerpo, hacia una definición de cuerpos sexuadxs-políticxs-diversxs-históricxs.
- Proponer el cuidado del cuerpo y la salud en tensión con la construcción de la subjetividad "cuerpo" y "salud".
- Desarrollar una educación sexual integral como espacio de conocimiento y problematización de esas lógicas que generan y disciplinan cuerpos.
- Propiciar el autoconocimiento y autocuidado del cuerpo y la salud.
- Identificar las prácticas de cuidado, de registro de los cuidados hacia la propia integridad y la de las otras y los otros.

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

- Proponer nuevas construcciones y nuevos problemas a partir de estos procesos de desnaturalización de lo dado.



2. RESPETAR LA DIVERSIDAD

Yo, reivindico mi derecho a ser un monstruo
ni varón ni mujer
ni XXI ni H2o
yo monstruo de mi deseo
carne de cada una de mis pinceladas
lienzo azul de mi cuerpo
pintora de mi andar
no quiero más títulos que cargar
no quiero más cargos ni casilleros adonde encajar
ni el nombre justo que me reserve ninguna Ciencia
Susy Shock

Este eje asume que las personas que habitamos las escuelas somos diferentes según nuestras provisorias y siempre en construcción múltiples identidades: políticas, ideológicas, religiosas, rango etéreo, orientación sexual, identidad de género, entre otras y nos invita a problematizar las desigualdades en términos de jerarquización de esas diferencias. Si bien en este eje se contemplan las diversidades existentes, se hace foco en la diversidad sexual refiriendo específicamente a las orientaciones sexuales, diversidades corporales (intersexualidad) e identidades de géneros.

A continuación, vamos a leer a activistas travestis que están produciendo teorías otras sobre la diversidad y que por sí solas problematizan la idea de normalidad, identidad, otredad, entre otras. Producen quiebres de sentido tanto en el discurso que producen como en los modos de producción, no se han privado de cantar, escribir poesía, editar libros, estar en los juzgados, en los medios de comunicación, en la calle y siempre juntas.

A partir de la producción de la Teoría Trans Latinoamericana, se abre e inaugura una nueva mirada, que no es que no existiera, pero hoy tiene producción y voz propia. Por todo esto la diversidad debe ser abordado desde estas miradas, desde estas teóricas que, empapadas de la experiencia y formación colectiva, están situando la discusión sobre diversidad en un ámbito más rico para el análisis que solo la catalogación y clasificación de las diversidades.

Aquí no se piensa sólo la identidad de género, y es a partir de esa construcción y desnaturalización, que se pueden pensar otros problemas y producir otros sentidos y subjetividades otras,

La humanidad está hasta hoy entendida como la realidad sistémica heterocentrada hombre-mujer, de cuyo entender binario venimos teniendo resultados tales como que, desde que enunciaron la ley primera "No matarás", la muerte ha venido siendo el negocio más productivo del sistema en lo macro: civilizaciones heterosexuales contra civilizaciones heterosexuales. y en lo micro, familias y hogares heterosexuales violentando, expulsando y hasta matando por acción y omisión a sus infancias. Entonces, desde la Teoría Trans Latinoamericana afirmamos que "No queremos ser más esta humanidad" (Susy Shock), y al decirlo intentamos salirnos del par simétrico: "No soy hombre, no soy mujer, hoy voy siendo travesti". Este gerundio explica mi sólo por hoy pero no lo cierra. Iré viendo si desde mi compromiso y amor responsable me salgo de esa fotografía otra, ajena y opresiva, para desde mi lugar y tiempo hacer una crítica con todos aquellos registros que poseo, desde los que puedo

COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN Nº 1046
EXPEDIENTE Nº 5225-000839/10 Alc. 6/16

confrontar cualquier teoría para situacionalmente ratificar o rectificar cualquier constructo teórico, todo saber. (Wayar, 2018).

Respuesta de Lara Bertolini al ser entrevistada sobre el fallo que permitió que su documento la identifique como "feminidad travesti",



Sin dudas. Durante el invierno de 2018, se dictamina la sentencia favorable por el travesticidio de Diana como crimen de odio agravado por su identidad de género, en donde en todo el fallo se traduce que la identidad de Diana era Travesti. Cuando sale el fallo y se entiende que el crimen de Diana fue un travesticidio, entendí que tenía una herramienta legal muy poderosa para reclamar al Estado, si se le reconoció a Diana su identidad ya lamentablemente asesinada ¿por qué no reconocer mi identidad como feminidad travesti en vida? ⁷³

Querida Señorita Dolores,

Por fin después de tantísimo tiempo, tengo la posibilidad de escribirte y es maravillosa la oportunidad, ya que es un nuevo libro la excusa para hacerlo. Pero no un libro cualquiera, sino un libro pensado desde las crianzas, palabra que adopté como propia ni bien la conocí en Brasil hace unos años, porque al pensarla como una acción también nos incluye. Ahí, en esa palabra tan bella, los niños y las niñas son también devenir, son proceso, son un camino de abrazo cuidadoso, junto al juego y al pan y sobre todo junto a otrxs... ¿Y porque te lo cuento a vos? Porque fuiste mi primera maestra de la primaria, en 1º y 2º grado de la Escuela 28 de Villa León, Ituzaingó, en la década del 70. Y yo que necesito tanto hablar del privilegio de tener la mamá y el papá que tuve, que no solo nunca dejaron de abrazarse en todas las decisiones y caminos que fui eligiendo, sino que amaron esas decisiones y esos caminos, yo que lxs nombró cada vez que me pongo a discutirle a este mundo sus paternidades y maternidades mezquinas y esas familias que tiran pibes y pibas a la calle, a la guerra, al abandono, a la violencia, a la indiferencia, etcetera, etcetera... que tantxs, de lxs nuestrxs pueden dar cuenta, porque han sido muchxs de esxs niños y niñas desabrazados por correrse del molde, del mandato... yo también necesito nombrarte, querida Seño, porque vos, que eras abuela y pecosa y toda colorada y bien bajita y usabas anteojos como los que a mí me tocó usar en esos mismos años, también nos marcaste de una manera definitiva, como cuando llamaste a nuestrxs padres y madres a una reunión y les dijiste que no nos ibas a enseñar solo lo que la curricula te exigía hacer, porque si lo hacías, nos íbamos "a secar", así dijiste. Y entonces nos propusiste que tuviéramos "otro cuaderno" en el que aprender otras cosas. Con tal firmeza, esxs niñitos y niñitas que éramos lo escondíamos con tal rapidez y disimulo, y poníamos en su lugar el "cuaderno oficial" cada vez que alguien ajeno al nido de nuestra aula aparecía, porque nadie debía saberlo, nadie debía encontrarlo y entonces nos enseñaste a defendernos también de ese posible censor a nuestra aventura.

Muchos años después, le pregunté a ex compañerxs que era lo que hacíamos en ese "otro cuaderno" y nadie se acordaba con precisión. Solo sé que, gracias a vos, sé, y sabemos muchxs, que existe siempre otro cuaderno en donde escribir...

Por eso te quiero agradecer, "yo, primer hijo de la madre que después fui..." te lo agradezco porque también te tuve para poder desplegar las alas...

Donde quiera que estés, siempre va mi abrazo.

Susy Shock.

73 Entrevista a Lara Bertolini recuperada de: www.pagina12.com.ar/179078-soy-lo-que-soy

ES
COPIA


ADRIANA PATRICIA PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

OBJETIVOS

- Propiciar que voces otras nombren y se nombren, que formatos otros de textos irrumpen en estos espacios que son, de por sí, modos de pensar la diversidad, encarnarla, corporizarla y apalabrar, no como acto de dádiva, sino como acto político pedagógico.
- Construir prácticas de respeto y valoración por lo diferente y propiciar el análisis y la problematización de las desigualdades como procesos sociohistóricos de jerarquización de las diversidades.
- Conocer los movimientos y activismos que con sus luchas consiguen la ampliación de derechos en términos jurídicos anti-discriminatorios.
- Ampliar la diversidad, sin quedar circunscripta la diversidad al género, las identidades, sexualidades, etc., sino abrirla a más sentidos y subjetividades, corporalidades y territorios.



3. VALORAR LA AFECTIVIDAD

Si seguimos con la línea de romper con la noción de ese cuerpo separado de la mente inaugurado por Descartes y su "cogito, ergo sum" (pienso, luego existo) y el pensamiento moderno y colonial, podemos decir que los afectos, las emociones y la sensibilidad se manifiestan corporalmente. Y que los discursos y mandatos sociales influyen en las elecciones que hacemos y en las maneras de vincularnos con otras personas. En este sentido, este eje nos invita a desarrollar la solidaridad, la escucha, la toma de decisiones y el respeto, nociones sobre lo público y lo privado, a poner en palabras lo que nos pasa por el cuerpo, pero también a registrar y respetar las necesidades y deseos de las/los otros, de manera de no vulnerar los derechos de otras personas -abuso, violencia de género y sexual-. Asimismo, el poner en diálogo los conflictos o tensiones presentes en las relaciones interpersonales no implica anularlos, sino que habilita el poder abordarlos, ya sea para llegar a acuerdos o para explicitar desacuerdos, desde el diálogo y sin la utilización de las violencias, y en caso que se produjeran que no haya silencio pedagógico.

Si hacemos la historización de lo emocional, podemos traer a cuento la implantación del modelo patriarcal donde lo emocional está ligado a lo femenino y lo racional a lo masculino. El mundo privado y el público en esa misma distinción binaria. Pero ésta connotación femenina de lo sensible va de la mano de la idea de aquello que debe ser controlado, tanto el mundo afectivo como a sus portadoras, los cuerpos femeninos. Como bien lo plantea "Calibán y la bruja" (Federici, 2004), el desarrollo capitalista se da sobre la apropiación del cuerpo femenino y la reproducción como forma de dominación y por lo tanto objeto de control.

Ese control no fue sólo sobre la fuerza de trabajo, hubo una construcción cultural que posibilitó el desarrollo de todo lo que hoy conocemos como ciencia, la racionalidad, siempre en masculino.

Ese saber, en tanto construcción histórica eurocéntrica, proviene de ese desarrollo. El saber del cuerpo, las emociones, los afectos, no son tomados como saberes legítimos. Son fluctuantes, inseguros, no observables objetivamente, como pretende el desarrollo científico positivista.

Lo que se aprehende mediante el cuerpo no es un saber legítimo, según las normas de la ciencia moderna positivista y mucha de la aún vigente,

Las emociones son intencionales en el sentido de que tratan "acerca de algo": involucran una dirección u orientación hacia un objeto (Pankum) (...) involucran una postura ante el mundo, o una manera de aprehenderlo (Ahmed, 2004, p. 28).

Para Ahmed las emociones son modos de aprehender el mundo, también son construidas a partir de la realidad, son relacionales y circulan. Las emociones son parte del conocimiento, el cuerpo conoce completamente.

COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



Considerar que las emociones son mediadas y no inmediatas nos recuerda que el conocimiento no puede separarse del mundo corporal de los sentimientos y las sensaciones; el conocimiento está ligado a lo que nos hace sudar, estremecernos, temblar, todos estos sentimientos que se sienten, de manera crucial, en la superficie del cuerpo, la superficie de la piel con la que tocamos y nos toca el mundo (Ahmed, 2004, p. 260).

Si comprendemos un "cuerpo mente" que rompa la división cartesiana, si visualizamos la construcción político ideológica colonial y patriarcal sobre la cual la emoción debe ser controlada y ella enmarcada en la feminidad, podemos preguntarnos cuánto de ello es parte de la educación, de la escuela.

¿Cuánto de ese pensamiento aparece cuando las emociones y los afectos forman parte de las escuelas?

¿Cuánto de lo sensible no es tenido en cuenta?

Cuando algo no funciona en el aula, cuando no podemos dar una clase, cuando nos equivocamos, cuando hay un evento extra escolar que moviliza la escuela. ¿Qué cambiaría si eso también fuera insumo para conocer?

OBJETIVOS

- Generar las condiciones para la expresión de los distintos puntos de vista respetando las diferencias.
- Reflexionar en torno al conflicto como parte de la complejidad del aula, de las relaciones que en ella se establecen. El choque de visiones del mundo, de las experiencias e identidades.
- Conocer y expresar, ser cuerpos completos en el aula, ser afectados, tomando los afectos como parte de los saberes que juegan en el espacio escolar. Problematicarlos, historizarlos, usarlos como insumos, puntos de partida, no negarlos, que no haya silencio pedagógico.

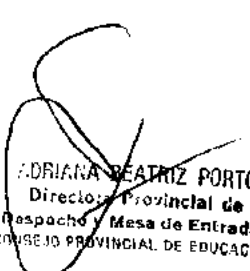
4. EJERCICIO DE DERECHOS

En el marco del diseño curricular podemos tomar la perspectiva de derechos humanos (Resolución N° 1463/2018) que nos invita a poder pensar las injusticias y sus desigualdades y también ser capaces de imaginar nuevos derechos, a sumar y reelaborar los ya existentes. Teniendo en cuenta que los derechos son conquistas de los pueblos.

Dentro del desarrollo curricular en ESI, se propone pensar ciudadanías plurinacionales y pluriculturales que ejerzan esos derechos y comprendan el marco socio histórico en el que éstos se producen, no como "lo dado" sino como parte de un proceso más amplio que requiere compromiso en su defensa y producción.

Dentro del paradigma de los derechos humanos, podemos mencionar la Convención de los Derechos del Niño de 1989, que produjo un quiebre en la forma de concebir las infancias y adolescencias, ya que hasta el momento el paradigma reinante había sido el tutelar por el cual las niñas y los niños eran propiedad de las personas adultas, y con dicha convención se establece un sistema de protección integral por el cual pasan a ser sujetos de derecho, pudiendo tomar algunas decisiones respecto a su vida (autonomía progresiva) y participar activamente de los procesos que les afectan directamente. Asimismo, se considera al Estado y las personas adultas dentro de la escuela como garantes de sus derechos. En nuestro país esta convención se tradujo en las Leyes provincial 2.302 y nacional 26.061, donde se plantea el interés superior de niños, niñas y adolescentes, principio por el cual frente a una tensión entre derechos, el que prevalece es el del niño, niña o adolescente por sobre el de la persona adulta; por ejemplo, cuando alguna persona adulta de la familia concurre a la escuela a plantear que no quiere que a su hija o hijo se le enseñe ESI, el derecho que prima es el del niño, niña o adolescente a recibir ESI.

COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Resguardo y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN Nº 1046
EXPEDIENTE Nº 5225-000839/10 Alc. 6/16



Dicho Programa nace para materializar dentro de las escuelas lo que plantean distintas leyes nacionales de ampliación de derechos sociales: de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (25.673), de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño (23.849), de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (23.179), y de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (26.061). Con la Resolución del Consejo Federal de Educación Nº 340 se incorporaron las leyes que se sancionaron luego de la 26.150: Ley de Educación Nacional (26.206), Ley de Matrimonio Igualitario (26.618), Ley de Identidad de Género (26.743), Ley Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género (27.234), Plan de reducción del Embarazo no Intencional en la Adolescencia (ENIA). En este contexto, la ESI plantea que las educandas y los educandos tienen el derecho a recibir información científicamente validada, a vivir sin violencia y sin discriminación por identidad de género ni orientación sexual, a decir "no" frente a situaciones que puedan ponerles en situaciones de vulnerabilidad.

En el proceso que llevó a la sanción de la ley de identidad de género (Ley Nacional Nº 26.743) sancionada en el año 2012 hubo una participación del movimiento LGBTI+, sobre todo la comunidad trans y travesti. Si bien la ley reconoce el derecho a nombrar y ser nombrado/nombrada con la identidad autopercebida y el trato digno, logros abismales a lo que se contaba hasta ese momento, la ley reconoce identidades binarias y el colectivo trans y travesti está hoy luchando por poder registrar esa identidad. Poder ser "nombrados" y "registrados"⁷⁴ con identidades no binarias.⁷⁵ En las escuelas de la Provincia del Neuquén se cuenta con la Resolución Nº 1.320 del Consejo Provincial de Educación sancionada en el año 2018, que aprueba el protocolo para el registro del cambio de las personas que están atravesando o atravesaron algún cambio de identidad.

Los avatares de las leyes no son el correlato de la vivencia de las personas y por esto es necesario educar en derechos humanos para que el horizonte de derechos se vaya ampliando en función de los cambios socioculturales y en tanto herramienta para combatir desigualdades estructurales.

OBJETIVOS

- Promover las condiciones institucionales para el conocimiento y ejercicio de los derechos humanos y las leyes en las cuales se sustentan, particularmente las referidas a la sexualidad.
- Generar espacios de conocimiento y reconocimientos como sujetos de derechos.
- Conocer los procesos de producción de derechos.
- Propiciar la reflexión sobre los procesos de luchas y resistencias sociales, culturales, territoriales y situarse en ellos.

5. RECONOCER LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

En las instituciones escolares se educa por y para: "por" la necesidad de reconocimiento de todas las subjetividades que transitan las escuelas en todas sus modalidades; y "para" estimular e interpelar sujetos que vez se interpelen a sí mismos y adquieran herramientas que le permitan desnaturalizar realidades que se presentan como dadas, comprenderse a sí

⁷⁴ Poder nombrar con la letra "e" es parte de la batalla, el lenguaje inclusivo busca poder visibilizar identidades otras, no binarias. Este es otro ejemplo de la lucha por conquistar derechos. En la medida que el lenguaje inclusivo sea reconocido se podrán nombrar esas identidades hoy invisibilizadas.

⁷⁵ Hombre trans, feminidad travesti, o ninguna marca como se logró en Mendoza en el año 2018 y el fallo a favor de Lara Bertolini como feminidad travesti. Todavía son búsquedas de precedentes judiciales, parte de las alternativas de lucha en la conquista de derechos.

SECRETARÍA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

mismos y problematizar en la convicción de que podemos transformar y transformarnos. (Resolución N° 1463/2018, p. 79).

La perspectiva de género es el enfoque que mejor ha expresado la necesidad de una educación sexual con la categoría de integral, ya que aporta una mirada amplia de la sexualidad como construcción de las subjetividades.

Los enfoques que históricamente han abordado la educación sexual han sido parciales, por caso, la educación sexual vinculada con la anatomía, los cambios de cuerpo y la prevención de enfermedades de transmisión sexual o la anticoncepción; este enfoque biologicista y médico se impuso durante mucho tiempo en las escuelas, ya sea en las clases de biología o educación para la salud o con consultorías de profesionales de la salud avalado y solicitado por las mismas docentes y los mismos docentes.

Desde esta perspectiva, la de género, podemos recorrer todo lo ya escrito que se enmarca en ella.

La perspectiva nos plantea un sistema cultural y político como es el Patriarcado que organiza las desigualdades. La forma de pensar las desigualdades dentro de un sistema patriarcal ordena la mirada y visibiliza lo que se ha construido como hegemonía sobre la vida más cotidiana, la política, las leyes, la economía, los cuerpos, las identidades y claro, la educación. Nos permite cuestionar lo que nos aparece como dado, cerrado e inamovible,

podemos avanzar en la comprensión de la perspectiva de género, en tanto ésta implica reconocer la diferencia sexual; comprender que en las relaciones de género interviene el poder (...) y que ellas son construcciones sociales e históricas que impactan en la subjetividad de las personas y actúan en todas las instituciones y organizaciones de la sociedad. (Merchán y Fink, 2016, p. 26).

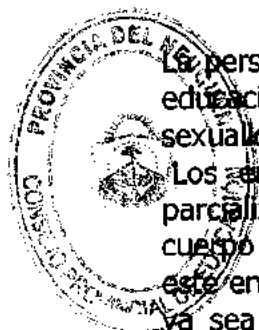
De esta manera, podemos problematizar el valor diferencial que se da a las personas por el género con el que se identifican: hay un valor social mayor para lo masculino en detrimento de lo femenino y otras identidades. En las escuelas se nos enseña a ser varones o mujeres desde expectativas estereotipadas para uno y otro género -donde irrumpen otras identidades que no se identifican con el binarismo ofrecido-, por lo que debemos mirar las propias prácticas docentes y las relaciones que establecemos con colegas y estudiantes desde esta perspectiva para apuntar a disminuir y desaparecer las desigualdades establecidas históricamente: ¿cómo nos relacionamos con nuestra y nuestros colegas varones, mujeres y de otras identidades sexogenéricas? ¿esperamos los mismos aprendizajes por parte de estudiantes mujeres, varones y con otras identidades? ¿habilitamos la palabra de igual manera a estudiantes independiente del género con que se identifiquen? ¿cómo es la utilización de los espacios escolares (patios, pasillos, bibliotecas), por parte de los distintos géneros?

Asimismo, ese valor diferencial asignado a las personas por el género al que pertenecemos, se desarrolla en un marco de violencia hacia las mujeres y otras identidades sexogenéricas, que se reproduce a partir de los roles esperados para cada género y en algunos casos se traduce en otros tipos de violencia, ya sea en el marco de una relación de pareja -violencias de género- como en expresiones de odio -ataques, hostigamientos, abusos, femicidios, travesticidios, violaciones correctivas, entre otras. En este sentido, la escuela debe ser el ámbito donde estas desigualdades puedan ser revisadas, problematizadas, desandadas.

OBJETIVOS

Visibilizar y analizar críticamente esta estructura de saber-poder, nos permitirá:

- Desnaturalizar prácticas y saberes que se ponen en tensión a partir de estos abordajes de género.



ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

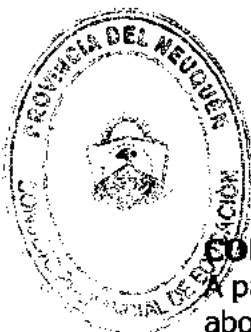


- Reconocer las asimetrías de poder entre las identidades de género como promotores de violencias.
- Conocer los movimientos y activismos que luchan para erradicar todas las violencias contra las feminidades en general y las mujeres en particular, logrando que el Estado instituya normas jurídicas al respecto.
- Propiciar formas de relaciones equitativas entre los géneros: nuevas masculinidades, nuevas feminidades, otras identidades sexogenéricas.

Conocimiento y saberes

- **El cuerpo y los cuerpos como construcciones históricas:** Abordar la corporalidad como territorio de disputas y de construcción de subjetividades, desde la lógica hegemónica. Conocer las resistencias a los modelos impuestos. Los cuerpos en los medios de difusión y las redes sociales, el grooming.
- **La diversidad como visión que rompe la hegemonía:** Desde la producción intelectual, artístico-poética y performativa, legislativa, periodística, entre otras, conocer trayectorias de vida que discuten la "normalidad" y la idea de humanidad como construcciones de sentido y subjetividad cerradas.
- **La dimensión "cuerpo-mente" como productora de sentidos:** Reconocimiento de saberes propios de sumar la afectividad como insumo de los saberes puestos en juego en la escuela. El conflicto, su abordaje y reconocimiento. El placer y el goce como parte constitutiva de la sexualidad. El consentimiento. La distribución del deseo.
- **Los procesos de producción de derechos como desarrollos sociales significativos:** Estos procesos dan cuenta de las luchas y resistencias al orden hegemónico. Reconocer en trayectorias colectivas e individuales la construcción de ciudadanías críticas en torno a las sexualidades. Leyes nacionales y provinciales de ampliación de derechos.
- **El enfoque de género como perspectiva desnaturalizadora:** conocer los mecanismos que la cultura patriarcal ha puesto en juego para construir la estructura social que la sostiene. Reconocer en la vida cotidiana, institucional, política, etc., estas prácticas problematizándolas.
- **Las violencias:** sus espacios, redes de circulación y legitimación. Las estrategias de organización, de resistencia y resguardo colectivas. Violencias de género.
- **La palabra como productora de sentido:** la palabra como constructo cargado de significaciones sociales que entran las lógicas del saber/poder y las luchas por nombrar la experiencia. Las formas de nombrar al otro u otra. El lenguaje inclusivo. La "normalidad" objetivizada en el lenguaje.
- **La producción de mensajes propios con perspectiva de género:** La construcción colectiva de conocimientos a partir de espacios de comunicación. La palabra, la reflexión/acción atravesada por diferentes lenguajes capaces de generar escenarios políticos estratégicos para la intervención y desnaturalización de los sentidos hegemónicos sobre la construcción de un otro u otra y un nosotros/as/es inclusivo.
- **El concepto de salud y la salud como derecho:** la salud sexual y reproductiva desde el marco normativo, las distintas prácticas ancestrales y actuales del cuidado del cuerpo y la salud. El propio cuerpo como fuente de sabiduría y guía por lo que es un cuidado para cada uno o cada una en su individualidad y estos cuerpos y el cuidado en lo colectivo.
- **Las relaciones sexuales en la adolescencia y etapas posteriores:** la genitalidad, ciclos menstruales, métodos anticonceptivos y abortos,

ES COPIA



prevención de ITS y de embarazos no intencionales, deseo y placer, toma de decisiones, consentimiento y respeto, diálogo, cuidados y géneros. Embarazo, adopción y fertilización asistida, maternidad y paternidad como proyectos de vida, formas de vida distintas a la maternidad y paternidad, distintas configuraciones familiares, distintas formas de vivir la adultez y la vejez, la muerte como parte de la vida.

CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

A partir de lo propuesto, la ESI en la escuela se propone como un espacio que permita abordar desde distintas metodologías la problematización de la sexualidad como construcción subjetiva.

El espacio curricular propone dinámicas que puedan dar cuenta del abordaje propuesto:

- Trabajo con etnografías de experiencias colectivas e individuales en tanto construcción y problematización de identidades. El trabajo sobre etnografías permitirá, desde el testimonio y su potencia pedagógica, conocer y relatos de vivencias cercanas y cotidianas, pero puesta bajo el análisis crítico, desnudar las estructuras patriarcales más arraigadas.
- Producción de relatos propios ya sea desde la historia oral, lenguajes artísticos o performativos, experiencias de trabajo comunitario y educación popular.
- Espacios de coordinación con las disciplinas de las otras áreas.
- Abordaje de problemáticas institucionales.

Estas dinámicas se materializan en un espacio taller que permita un desarrollo propio como la coordinación con el resto de la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

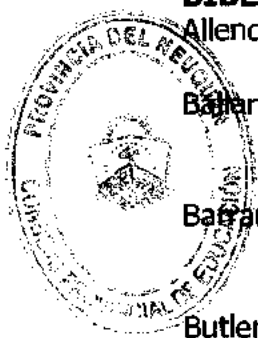
- Ahmed S, (2004). *La política cultural de las emociones*. México: UNAM.
- Anzaldúa, G. (2016) *Borderlands. La Frontera. La nueva Mestiza*. Trad. Carmen Valle. Madrid, España: Capitán Swing.
- Contreras, L. y Cuello, N. (comp.) (2016). *Cuerpos sin patrones. Resistencias desde las geografías desmesuradas de la carne*. Buenos Aires, Argentina: Madreselva.
- Federici, S. (2004). *Caliban y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*, Madrid, España: Traficantes de sueños, Recuperado en <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Caliban%20y%20la%20bruja-TdS.pdf>
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Foucault, M. y Serrano, A. (2007). *Herculine Barbin llamada Alexina B.* Madrid, España: Talasa.
- Grosfoguel, R. (2013). *Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/eoistemicidios del largo siglo XVI*. Recuperado en: <http://www.revistatabularasa.org/numero-19/02grosfoguel.pdf>
- Merchán, C. y Fink, N. (comp.) (2016). *Ni una menos desde los primeros años. Educación en géneros para infancias más libres*. Buenos Aires, Argentina: Las Juanas-Chirimbote.
- Preciado, P. (2002). *Manifiesto contrasexual*, Madrid, España: Opera Prima.
- Shock S. (2018). *Crianzas. Historias para crecer en toda la diversidad*. Buenos Aires, Argentina: Muchas Nueces.
- Quijano, A. (2002). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Recuperado en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf> Ley 26.150 de Educación Sexual Integral

ES CUBIERTA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

Wayar M, (2018). *Una teoría lo suficientemente buena*, Buenos Aires, Argentina: Muchas Nueces.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

- 
- Allende, S.; Reybet, C. y Zurbriggen, R. (2009). *Documento Programa Provincial de Educación Sexual Integral*. Consejo Provincial de Educación. Neuquén.
- Ballerín Domingo, P. (2006). *Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación*. Junta de Andalucía. España: Consejería de Educación.
- Barrañcos, D. (2009) Prólogo en Felitti, k.; Elizalde, S. y Quelrolo, G. *Género sexualidades en las tramas del saber: Revisiones y propuestas*. Buenos Aires: Ed. Libros del Zorzal.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*, Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Cabral, M. y Benzur, G. (2005). Cuando digo intersex. Un diálogo introductorio a la intersexualidad. En *Cadernos Pagu* (24), pp. 283-304.
- Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito. (s/f). *Derecho al aborto. Guía para docentes*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Comisión Internacional de Juristas (ICJ). (2007). Principios de Yogyakarta: Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género. Disponible en: <http://www.refworld.org.es/docid/48244e9f2.html>
- Connell, R. W. (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. En: *Revista Nómadas*, Nº 14.
- Cuello, N. y Morgan Disalvo, L. (comp) (2018). *Críticas sexuales a la razón punitiva. Insumos para seguir imaginando una vida juntxs*, Neuquén, Argentina: Ed. Precarias.
- Cuadernillo Educación Sexual Integral, contextos de privación de la libertad, CPE, 2019.
- Fernández A. M. y Siqueira Peres, W. (comp.) (2013). *La diferencia desquiciada. Género y Diversidades Sexuales*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Faur, E. (2007). Derecho de niños, niñas y adolescentes, desafío para docentes. La educación en sexualidad. En: *Revista el Monitor de la educación*, Año 5, Nº 11.
- Lagarde, M. (2016). *Claves feministas para mis socias de la vida*. Buenos Aires, Argentina: Batalla de ideas.
- Lagarde, M. (2001). *Claves feministas para la autoestima de las mujeres*. España: Editorial Horas y Horas.
- Maffia, D. (comp.) (2003). *Sexualidades Migrantes. Género y transgénero*. Buenos Aires: Feminaria Editora.
- Maffia, D. (2006). *Lo que no tiene nombre*. Instituto interdisciplinario de estudio de género. Universidad de Buenos Aires.
- Marina, M. (2010). *Serie Cuadernos de ESI. Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria I. Contenidos y propuestas para el aula*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Marina, M. (2011). *Revista Educación Sexual Integral: para charlar en familia*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Marina, M. (2012). *Serie Cuadernos de ESI. Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria II. Contenidos y propuestas para el aula*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación de la Provincia del Neuquén. Equipo Provincial ESI. (2017). *Cuadernillo Desafíos, miradas y temores en el abordaje de la Educación Sexual Integral. Aportes a la Práctica Docente*. Neuquén.

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

- Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. Revista Novedades Educativas (184).
- Morgade, G. (2011). Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa. Buenos Aires: La Crujía.
- Morgade, G. (s/f). Niñas y niños en la escuela: cuerpos sexuados, derechos humanos y relaciones de género. Portal on-line "La inclusión, un espacio para pensar la inclusión y la igualdad educativa desde el Mercosur". Ministerio de Educación de la Nación.
- Navia, N. (2018). Educación Sexual Integral. Contextos de Privación de la Libertad. Ministerio de Educación del Neuquén – Equipo Provincial ESI. Neuquén.
- Shock, S. (2017). *Hojarascas*, Buenos Aires, Argentina: Muchas Nueces.
- Varela, N. (2012). *Íbamos a ser reinas: Mentiras y complicidades que sustentan la violencia contra las mujeres*. Buenos Aires: Ediciones B.
- Varela, J. (2018). *Tengo unas flores con tu nombre (guía práctica de sororidad)*, Buenos Aires: Maiten.
- Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*, Barcelona, España: Egales. Recuperado de: <http://www.caladona.org/grups/uploads/2014/02/monique-wittig-el-pensamiento-heter>

MARCO NORMATIVO NACIONAL

- Ley 23.179 (1985) Convención sobre la eliminación de toda forma de discriminación contra las mujeres.
- Ley 23.364 (1986) Prevención de trata de personas.
- Ley 23.592 (1988) Actos Discriminatorios.
- Ley 23.849 (1990) Convención de los Derechos de niños, niñas y adolescentes.
- Ley 24.417 (1994) Protección contra la Violencia Familiar.
- Ley 25.273 (2000) Creación de un sistema de inasistencias justificadas por razones de gravedad.
- Ley 25.673 (2002) Creación del programa nacional de salud sexual y procreación responsable.
- Ley 25.929 (2004) Parto Humanizado.
- Ley 26.061 (2005) Protección integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.
- Ley 26.150 (2006) Creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral.
- Ley 26.206 (2006) Ley de Educación Nacional.
- Ley 26.378 (2006) Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Ley 26.485 (2009) Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales.
- Ley 26.618 (2010) Matrimonio entre personas del mismo sexo. Modificación al código civil.
- Ley 26.743 (2012) Ley de identidad de género.
- Ley 26.842 (2012) Ley de trata de personas y asistencia a sus víctimas.
- Ley 26.862 (2013) Ley de Fertilización Asistida.
- Ley 27.234 (2015) Jornadas Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género.
- Ley 27.499 (2019) Ley Micaela de Capacitación Obligatoria en Género para todas las personas que integran los tres poderes del Estado.
- Resolución N° 1463/2018. Documento Curricular Jurisdiccional Nivel Medio. Ciclo básico y enlace pedagógico interciclo. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Decreto N° 1006/2012. Reconocimiento Igualitario para hijos e hijas. Consejo Federal de Educación.

Resolución N° 45/2008. Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Consejo Federal de Educación.

Resolución N° 155/2011. Aprobación de la modalidad Educación Especial. Consejo Federal de Educación.

Resolución N° 311/2016. Promoción de la Inclusión Escolar de estudiantes con discapacidad. Consejo Federal de Educación.

Resolución N° 322/2017. Aprobación de la Campaña Nacional: "Prevención del Embarazo no Intencional en la Adolescencia" en el marco del Programa de Educación Sexual Integral. Consejo Federal de Educación.

Resolución N° 340/2018. Aprobación e implementación de Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para Educación Sexual Integral para cada nivel educativo. Consejo Federal de Educación.



MARCO NORMATIVO PROVINCIAL

Acta de colaboración entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Salud y Desarrollo Social. (2017). Implementación de Consejerías Integrales de Salud y Educación.

Constitución Provincial. (2006). El artículo 45 incorpora la perspectiva de género e igualdad de oportunidades.

Ley 2066 (1994) Adhesión a la Ley Nacional 23.179 de la Convención para la Eliminación de Toda Forma de Discriminación Contra las Mujeres.

Ley 2222 (1997) Salud Sexual y Procreación responsable. Y modificatoria.

Ley 2302 (2003) Protección integral de la niñez y adolescencias.

Ley 2479 (2004) Alumnas embarazadas. Justificación de inasistencias.

Ley 2717 (2010) Creación de la Comisión Interinstitucional de Intervención Contra la Trata de Personas.

Ley 2785 (2011) Régimen de protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia familiar.

Ley 2786 (2011) Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres.

Ley 2901 (2014) Modifica la ley 2.635 del Programa de Prevención Escolar en el ámbito del Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

Ley 2945 (2014) Ley Orgánica de Educación.

Resolución N° 144/2007. Protocolo Sobre Maltrato Infantil. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

Resolución N° 611/2007. Ampliación del Anexo 1 de la Resolución N° 144/2007, que incorpora una planilla de indicadores de detección de situaciones de riesgo en la infancia. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

Resolución N° 1331/2015. Aprobación del Protocolo Interno de Intervención Educativa frente a la Violencia Familiar. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

Resolución N° 1256/2017. Adhesión a la Resolución CFE N° 311/2016 y a la Resolución MEyD 2.509/2017. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

Resolución N° 1058/2018. Día de las Infancias. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN Nº 1046
EXPEDIENTE Nº 5225-000839/10 Alc. 6/16

Resolución Nº 1320/2018. Protocolo para el Registro del Cambio de Identidad. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

ES CORIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



Prof. CRISTINA A. STORIONI
Ministra de Educación y
Presidente del
Consejo Provincial de Educación
Provincia del Neuquén

Prof. MARCELO S. JENSEN
Vocal Nivel Secundario,
Técnica y Superior
C.P.E. - Ministerio de Educación
Provincia del Neuquén

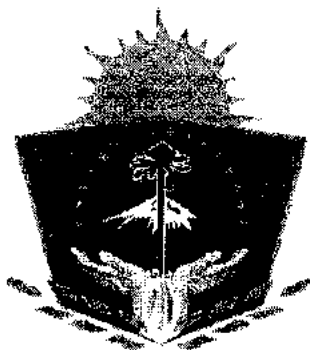
Prof. MARIA ALEJANDRA LI PRETI
Vocal Nivel Inicial y Primario
C.P.E. - Ministerio de Educación
Provincia del Neuquén

Prof. MARISABEL GRANDA
Vocal de Nivel Medio, Técnico
y Superior
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

Prof. GABRIELA MANSILLA
Vocal Rama Inicial y Primaria
Consejo Provincial de Educación

Prof. LEANDRO POLICANI
Vocal por los Consejos Escolares
Consejo Provincial de Educación

ANEXO IV



Provincia del Neuquén
Ministerio de Educación
Consejo Provincial de Educación



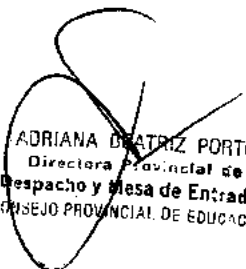
DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL
NIVEL SECUNDARIO
EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS

- CICLO ORIENTADO -

BACHILLER EN
TURISMO

Agosto 2019

2a COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

AUTORIDADES PROVINCIALES

Gobernador
Cr. Omar GUTIERREZ

Vicegobernador
Cr. Rolando Ceferino FIGUEROA

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Ministra de Educación
Prof. Cristina Adriana STORIONI



CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

Presidente
Prof. Cristina Adriana STORIONI

Vicepresidente
Prof. Gabriel D'ORAZIO

Vocales
Prof. Marisabel GRANDA
Prof. Marcelo JENSEN
Prof. Alejandra LI PRETI
Prof. Gabriela MANSILLA
Prof. Leandro POLICANI

Directora Provincial de Educación Secundaria
Lic. Ruth Alejandra FLUTSCH

Director Provincial de Educación Técnica, Formación Profesional y CERET
Prof. Oscar Alcides FRASSONE

Jefe de Supervisores
Prof. Héctor Fabián MALDONADO

Equipo Técnico de la Dirección Provincial de Educación Secundaria y de la
Dirección Provincial de Educación Técnica, Formación Profesional y CERET

Prof. Gisela BRANCHINI
Lic. Hector Osvaldo COLOS
Prof. Marcos Manuel CORTEZ
Lic. Claudio Andrés GODOY
Prof. María Marcela GUEVARA
Prof. José Ceferino GRAMAJO
Dr. Nestor Fabián MARTÍNEZ
Psp. Ruth Marisol MIERS
Ing. Alejandro PRENNA
Prof. Rosa Camelia TARABAY

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

MESA CURRICULAR PROVINCIAL



Coordinación General
Universidad Nacional del Comahue
Facultad de Ciencias de la Educación
Dra. Silvia Noemí BARCO
Dra. María Josefa RASSETTO

Representantes Poder Ejecutivo
Lic. Ruth Alejandra FLUTSCH
Prof. Oscar Alcides FRASSONE

Representantes Asociación de Trabajadores de la Educación del Neuquén (ATEN)
Prof. Cecilia GONZALEZ
Prof. Jose Heriberto Jesús GIRINI
Prof. Marcelo LAFÓN

Supervisor
Prof. Gustavo RUIZ

Representantes Distritales
Docentes del Nivel Secundario

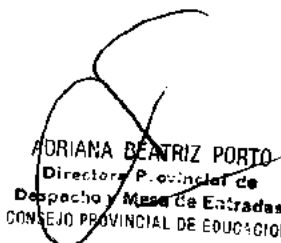
Gabriela María Del Rosario ALCAZAR
Laura Gabriela ANCHELERGUEZ
Ana Mariela BEHOTAS
Héctor Alberto CABEZAS
Roberto DAVIES
Fabián DAVILA
Ronaldo Elvio ESTEVEZ
Natalia M. GAMBAZZA PEROTTI
Andrea Janet GARRO
Liliana GONZÁLEZ
Verónica Sonia GRASSANO
Ramon Sebastian GUZMAN
Walter MARIN BARROS
Laura Jimena OCAMPOS
Laura Gabriela PAREJA
Miguel Alejandro ROMAN
Raquel Blanca SANCHEZ
Paula VARGA
Natalia VIVANCO

EQUIPO DE REFERENTES

ÁREAS DE CONOCIMIENTO

Lenguajes y Producción Cultural
Prof. Judith Elena DEL PINO
Prof. Soledad Paulina ESPINOSA
Prof. Eliana Soledad GRAZIANO
Prof. Irina MARTÍ CUARTAS

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Prof. Claudio OLIVIERI
Prof. Damián TOGNOLA
Prof. Sandra Carol YORDANOFF



Ciencias Sociales, Políticas y Económicas
Lic. Sandra ARRATIA
Prof. Laura FRANQUELLI
Lic. María Laura MARTÍNEZ
Prof. Valeria PANOZZO GALMARELLO
Prof. Máximo PONZONI

Ciencias Naturales
Mg. Bibiana AYUSO
Prof. Paola BRITO
Prof. Andrés Alejandro FIGUEROA
Prof. Marcela HÁJEK
Esp. Myriam Cristina ORTIZ

Matemática e Informática
Prof. Daniela Soledad CACERES
Prof. Marcos Manuel CORTEZ
An. Durval José VALLEJO

Tecnología
Prof. Enrique Omar BURGOS PALACIOS
Prof. Marcelo Moisés DÁVILA

Educación Física Integral
Prof. Felipe José DE LA VEGA
Prof. Julia DE LUCÍA

Educación Sexual Integral
Mg. Bibiana AYUSO
Prof. Judith CELESTE
Prof. Judith Elena DEL PINO
Prof. María Celeste FERNÁNDEZ
Esp. Gabriela Laura TAGLIAVINI

Comunicación y Medios
Prof. Eliana Soledad GRAZIANO

ES
COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

ORIENTACIONES EDUCACIÓN PERMANENTE DE JOVENES Y ADULTOS



Bachiller en Ciencias Sociales
Lic. Sandra ARRATIA
Prof. Laura FRANQUELLI
Lic. María Laura MARTÍNEZ
Prof. Valeria PANOZZO GALMARELLO
Prof. Máximo PONZONI

Bachiller en Comunicación
Prof. Eliana Soledad GRAZIANO

Bachiller en Economía y Administración
Lic. María Laura MARTÍNEZ

Bachiller en Turismo
Lic. Mara JALIL

Responsable del Proyecto
Dirección Provincial de Educación Secundaria

Edición y Diagramación
Prof. Marcos Manuel Cortez

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

**MODALIDAD DE EDUCACIÓN PERMANENTE
DE JÓVENES Y ADULTOS**



FUNDAMENTACIÓN

Los aportes del pensamiento pedagógico latinoamericano como la **Educación Popular**, las formas organizacionales de la educación de adultos en la década del 60 en nuestro país, así como la creación de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) y las políticas similares desarrolladas en las diferentes jurisdicciones, son los antecedentes para la construcción de la identidad de esta modalidad.

“La educación popular debe ser concebida como un paradigma orientador de las acciones educativas en relación a una política para la educación a lo largo de toda la vida. Este paradigma tiene como rasgos centrales una perspectiva epistemológica, teórica y metodológica que debe vertebrar acciones tanto a nivel institucional como del espacio de enseñanza y aprendizaje. Esta perspectiva se dirige a la puesta en acto de una educación emancipadora, desde una profunda intencionalidad política, que parte de una visión de nuestra sociedad injusta y discriminatoria y que determina su opción de trabajo junto a los grupos o clases sociales excluidos de la esfera de las decisiones sociales, con el objetivo de intervenir en su organización y capacidad de participación social; la perspectiva epistemológica apuesta a la construcción de un conocimiento colectivo emancipador en relación a modos de pensar y significar la realidad; sus aspectos metodológicos refieren a una acción pedagógica y didáctica consistente que aseguren la producción colectiva y el crecimiento del grupo hacia su autonomía de decisiones”¹

Debemos considerar la condición de modalidad que le otorga la Ley de Educación Nacional a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, en tanto queda incluida dentro de “aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos” (Art. N° 17).

La Resolución N° 1463/2018, aprobada por el Consejo Provincial de Educación, establece en el Marco Socio Político Pedagógico que los actuales planes de estudios de 3 y 4 años pertenecen a Educación Secundaria² y son parte, de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, ocupando un lugar de singular importancia dada la perspectiva inclusiva y en clave de sujetos de derechos en que se posiciona su estudiantado. La pertenencia a la Educación Secundaria de esta modalidad guarda así absoluta coherencia con los enunciados y definiciones de este Diseño Curricular.

La perspectiva de Educación Permanente reconoce a la educación como una necesidad y un derecho de los grupos sociales y de los individuos a lo largo de toda la vida. La

1 María Teresa Sirvent, Amanda Toubes, Sandra Llosa y Paula Topas. NUEVAS LEYES, VIEJOS PROBLEMAS EN EDJA. Aportes para el debate sobre la ley de educación desde una perspectiva de Educación Permanente y Popular. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) – Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires.

2 Resolución N° 1463/2018, (p. 27). Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

ES COPIA


MARIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho / Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

educación permanente supone una política de Estado global y no meros agregados parciales. Se torna indispensable superar la concepción restringida de la educación limitada a la escuela como único agente educador y al cumplimiento de los niveles de escolaridad como única preocupación prioritaria.

La Educación Permanente y la Educación Popular son enfoques propios de la concepción educativa que expresa la Ley de Educación Nacional en tanto se considera que toda acción pedagógica es, a su vez, política. La educación es así una herramienta privilegiada para la transformación de la sociedad, formadora de sentido crítico, de toma de conciencia de problemas sociales y ambientales. Se defiende una perspectiva educativa eminentemente problematizadora, fundamentalmente crítica y liberadora, que exige reflexión, análisis y transformación, con una actitud que no se detiene en el verbalismo o el mensaje formal, sino que exige acción. En este sentido se suscribe al pensamiento pedagógico de Paulo Freire.

La Educación de Jóvenes y Adultos forma parte de un proyecto educativo integral y debe garantizar el derecho a la educación de nuestro estudiantado. En los últimos tiempos se ha incrementado la matrícula de las escuelas de esta Modalidad, ya que por diversos motivos no han podido continuar su trayectoria socioeducativa en las instituciones en que la comenzaron. Esto ha incidido para que en las últimas décadas la modalidad sea considerada por el imaginario social sólo como remedial y compensatoria. El desafío es superar esta condición y afianzar la identidad enmarcada en la Educación Permanente.

Fines

- Otorgar entidad e identidad a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos como **espacio formativo que atiende y entiende sobre la diversidad y heterogeneidad del estudiantado y sus contextos** (Diversidad y heterogeneidad que no puede ser obviada ni vista como un obstáculo, sino por el contrario, como un elemento a valorar e incluir de acuerdo a la especificidad de cada área o campo de conocimiento, ya que será a partir de los saberes que culturalmente han internalizado los jóvenes y adultos que se podrá desplegar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, para que logren un conocimiento crítico de su entorno y de otros, temporal y espacialmente diferentes).
- Potenciar el desarrollo de procesos metacognitivos.
- Formar a las/los estudiantes con las aptitudes necesarias para continuar los estudios superiores y resignificar las relaciones en el mundo del trabajo.
- Aportar a un proceso de enseñanza-aprendizaje desde el paradigma de la complejidad.

Objetivos

- Garantizar una **formación integral, holística** que promueva conocimientos y saberes complejos que contribuyan a la inclusión ciudadana, la continuación de estudios superiores, la formación sobre el mundo del trabajo, habilidades para la construcción y reconstrucción de un proyecto de vida y la transformación hacia una sociedad con justicia social.
- Orientar la presencia de una formación relevante y significativa a través de saberes, conocimientos y metodologías que constituyan la red de soportes necesarios para avanzar en los órdenes de complejidad y especificidad de los contenidos propios del Ciclo Orientado.
- Atender las trayectorias educativas respetando la diversidad de modo situado y en contexto para garantizar el acceso, la permanencia, el reingreso y el egreso del estudiantado en la escuela secundaria y la inclusión educativa (Resolución N° 1463/2018)
- Sostener y reafirmar la perspectiva de Inclusión Educativa.

ES COPIA


MARIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Desarrollo y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

- Generar las herramientas que formen sentido crítico y conciencia socio ambiental en los/las estudiantes.
- Brindar mayores niveles de complejidad en los contenidos en la formación de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, dentro de una perspectiva emancipatoria.



Sujetos pedagógicos

Se pueden considerar como sujetos pedagógicos de esta Modalidad a:

- Jóvenes y adultos que no completaron sus estudios secundarios en las otras modalidades.
- Egresados de escuelas primarias de adultos.
- Jóvenes y adultos que por distintos motivos no ingresaron al secundario al momento de finalizar sus estudios primarios.

SITUACIÓN JURISDICCIONAL E INSTITUCIONAL DE LA MODALIDAD

Antecedentes

La Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos tiene su origen cuando se crea la DINEA, Dirección Nacional de Educación de Adultos por Decreto N° 2704/1968, dependiente del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Dicha Dirección -DINEA- absorbió las escuelas de adultos dependiendo de la antigua Inspección Técnica General de las Escuelas para Adultos y Militares del Consejo Nacional de Educación. La nueva unidad gubernamental, que tuvo a su cargo las acciones educativas nacionales destinadas a la modalidad hasta 1992, organizó la educación de adultos en todo el país, elaboró lineamientos políticos, técnicos y pedagógicos comunes, y sentó las bases para la construcción de cierta especificidad. Si bien nació ligada a la alfabetización, fue incorporando aspectos de capacitación laboral, instrucción complementaria, educación secundaria e incluso terciaria.

Con la aprobación del Plan Multinacional de Educación del Adulto en 1970, se creaban desde la DINEA -y en convenio con empresas, instituciones gubernamentales y organizaciones sindicales- las primeras escuelas secundarias de adultos: los CENS (Centros Educativos de Nivel Secundario) con la finalidad de vincular la educación a las problemáticas sociales y a los espacios de la vida cotidiana de los/las adultos trabajadores, contando con un currículum específico.

Hasta ese momento la educación secundaria de adultos no estaba estructurada como tal; la población interesada asistía a las escuelas secundarias comunes o técnicas cuyos estudios estaban organizados en cinco o seis años de duración y funcionaban en turno vespertino o nocturno.

La estructura y el currículum del Plan de Estudio fueron aprobados por la Resolución Ministerial N° 1.316 del 27 de julio de 1970, la cual autoriza a la DINEA a su aplicación con carácter de micro experiencia. Esta fue la primera política educativa de Nivel Secundario desde el Estado destinada a la población estudiantil adulta. Según un documento del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación de 1970 se afirmaba que:

La educación del adulto se aparta de la mera alfabetización para convertirse en un proceso integral que indaga en las tendencias del desarrollo socio-económico y se ve obligada a planificar en diversos niveles y alternativas. Se trata de proporcionar los estudios secundarios a obreros y empleados en su lugar de trabajo. Se evita así la pérdida de tiempo que significa el regreso al hogar y la salida a la escuela. Se desarrolla en tres años, con planes y currícula adaptados a la mentalidad adulta. Proporciona una capacitación profesional que permite al egresado, junto con la graduación de Bachiller y la posibilidad de acceso a la Universidad, una promoción en su trabajo (Canevari, 2010, p. 5).

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

El restablecimiento de la democracia en 1973 representó un nuevo impulso a la educación de adultos la que debía contribuir a crear las condiciones para "el cambio político, económico, social y cultural de la Argentina" y la DINEA debía ser la impulsora de un nuevo sistema educativo para esta población. Ello suponía una acción educativa que apuntara a formar, capacitar, formar conciencia, romper incomunicaciones y contribuir a la liberación de quienes se encontraban oprimidos (Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos, 2008: 13).

En cuanto a los CENS, se produjo una expansión de los servicios que se manifestó en la apertura de nuevos centros por la creciente matrícula, en la vinculación de los contenidos curriculares con la realidad socioeconómica del país y en la revitalización del trabajo conjunto con las organizaciones sindicales y otras organizaciones populares (Filmus, 1992).

En el año 1974 el Consejo Provincial de Educación de nuestra provincia comenzó su política de expansión abriendo escuelas de nivel primario, media y terciaria. Así en distintas localidades, grupos de adultos trabajadores sintieron la necesidad de tener finalizados los estudios secundarios, y comenzaron a demandar para que estas comunidades tuvieran su Comercial Nocturno. Esta lucha da origen a la creación de los Centros Provinciales de Enseñanza Media N° 3 de Zapala, N° 6 de Cutral Có y N° 13 de San Martín de los Andes. Una de las características que debemos tener en cuenta es que la jurisdicción tomaba las pautas establecidas por Nación y las adaptaba sin cambio alguno a las nuevas escuelas.

El 19 de marzo de 1974 se emite el Decreto Nacional N° 0853 por el cual se aprueba el nuevo Plan de Estudio Comercial de 4 años y los correspondientes planes de transición para las escuelas nocturnas dependientes del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Dicho plan de estudio no tiene división de ciclos, las asignaturas son de formación general y de formación profesional distribuidas según un promedio de 30 horas semanales por año.

Para la formación profesional general las escuelas podían elegir entre 2 opciones: Auxiliar en Administración o Auxiliar Contable. La aprobación de los estudios completos dará derecho al título de Perito Mercantil con especialidad: Auxiliar Contable o Auxiliar en Administración de acuerdo con las opciones ofrecidas.

Las condiciones de ingreso establecían que el estudiantado debía haber aprobado los estudios primarios completos, tener 18 años de edad cumplidos al 31 de diciembre del año de ingreso o 15 años en las mismas condiciones, con presentación de libreta de trabajo o justificación de no poder concurrir a otro turno.

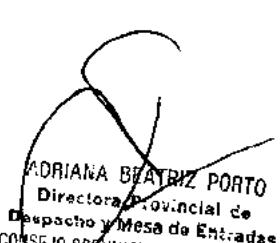
Con fecha 4 de abril de 1974, el Consejo Provincial de Educación, emite la Resolución N° 0198 por la que resuelve implementar en los Centros Provinciales de Enseñanza Media que desarrollan estudios comerciales en horario nocturno, el plan nacional de 4 años - Plan de Estudio 001. Por dicha norma se establece que los Centros Provinciales de Enseñanza Media N° 1, N° 2 y N° 3 lo harán a partir del 1° de mayo y en el N° 6 y N° 13 a partir del 1° de abril.

Durante la última dictadura militar se apuntó fuertemente a desarticular la estructura de la DINEA. Se impidió la transferencia de este nivel a las provincias como ya se había hecho con las escuelas primarias de adultos.

Ante ello, las medidas adoptadas se orientaron a controlar ideológicamente los contenidos de la enseñanza, a formalizar la estructura orgánica de los CENS, a acentuar la rigidez en los horarios de clase y en los sistemas de promoción, y a la selección y control ideológico de los docentes (Filmus, 1992). Con la falta de recursos económicos que sostuvieran a los CENS, muchos de ellos se trasladaron a edificios de escuelas primarias y secundarias adolescentes, comenzando a funcionar a partir de las 17 horas. En 1976 se modificó la edad de ingreso, fijándose a los 18 años, manteniendo el requisito de situación laboral activa, lo que contribuye a contextualizar la composición cada vez más joven de la matrícula.



COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN Nº 1046
EXPEDIENTE Nº 5225-000839/10 Alc. 6/16

El año 1983 constituyó un hito en la vida política del país en tanto implicó la recuperación democrática después de la más dura y sangrienta dictadura militar. En el campo de la educación de adultos, la DINEA pasó a depender de una nueva unidad gubernamental —la Comisión Nacional de Alfabetización Funcional y Educación Permanente— encargada de diseñar e implementar la Campaña Nacional de Alfabetización.

Además de esta campaña de alfabetización, en este período, las reformas se centraron en la modificación de los programas de estudio heredados del proceso anterior, en el sistema de evaluación y en la ampliación de los servicios educativos para las/los adultos a través de la incorporación de más estudiantes a los centros ya existentes, más que en la creación de otros nuevos, si bien los hubo.

Durante el período de 1989 a 1999, la educación de jóvenes y adultos fue una de las áreas más castigadas por la Reforma Educativa neoliberal. Conjuntamente con la sanción de la Ley Federal de Educación 24.195 se terminó de desarticular la modalidad. En esta ley, la Educación de Jóvenes y Adultos quedó comprendida dentro de "los regímenes especiales que tienen por finalidad atender las necesidades que no pudieran ser satisfechas por la estructura básica..." (Art. Nº 11). De este modo se conservó el carácter remedial y compensatorio y quedó restringida a dar respuesta a los jóvenes y adultos que, por diversos motivos, quedaban excluidos de los niveles obligatorios de la educación común.

Esta incluía términos como "equidad", "calidad de la educación", "servicios educativos", etc., abriendo paso a la aplicación de criterios económicos y a la lógica del mercado a la educación. Tal como señala Imen (2005:10) en *La Escuela Pública Situada*, "la idea de que la educación es una mercancía se fundamenta en la comparación con la actividad industrial", el estudiantado es consumidor; y docentes y administradores, productores. El cliente siempre tiene la razón en la lógica del mercado y la escuela pública debe competir entonces tanto con las demás escuelas públicas como con las privadas.

La Provincia del Neuquén firma en julio de 1992 con la Nación el Convenio de transferencia de servicios educativos, en cumplimiento de la Ley Nacional 24.049, por el cual se hace cargo de las unidades y servicios educativos a partir del 1º de agosto del mismo año, bajo un discurso privatista y en una lógica mercantil y de pretendido respeto al federalismo y a las autonomías provinciales que ocultaba la desresponsabilización del Estado Nacional en la atención educativa de los sectores populares.

El 23 de setiembre de 1992, el Consejo Provincial de Educación, emite la Resolución Nº 1572. En uno de sus considerandos expresa: "Que a los efectos de lograr una rápida y correcta implementación del referido convenio es necesario determinar pautas de funcionamiento, jurisdicción y clasificación de los servicios educativos transferidos y del personal pertenecientes a los mismos".

La implementación de esta política de transferencia de las escuelas nacionales a los estados provinciales, dará lugar a que los CENS en la Provincia del Neuquén se conviertan en Centros Provinciales de Enseñanza Media (CPEM) con planes de estudios de 3 años.

Los planes de estudio de 4 años son, en algunos casos, parte de instituciones educativas que tienen planes de 5 años, y, en otros casos funcionan en establecimientos que no son propios; en cualquiera de ellos dan respuestas concretas a aquella población estudiantil que, por distintas razones, no han podido concluir los estudios secundarios en los tiempos pautados por los planes de los Secundarios Orientados asegurando así el derecho a la educación. Es decir, estos planes en un primer momento fueron autorizándose como anexos de los CPEM diurnos y hoy son considerados como parte integrantes de esos CPEM, después de una larga lucha en contra de su desanexación.



COPIA

AUDRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Enlace
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Con el correr del tiempo se fue relegando el perfil más tradicional del estudiantado adulto que habitaba en los establecimientos educativos con planes de estudio de 4 años para dar paso a una nueva población compuesta por jóvenes de 16 años y, en algunos casos excepcionales 15 años, que no han podido continuar cursando en las escuelas Secundarias Orientadas con planes de 5 o 6 años.

Los planes de estudio de 3 y 4 años conviven en nuestra provincia, razón por la cual se vio la necesidad de dictar una normativa vinculada con la edad de ingreso de los estudiantes en cada uno de ellos. Con fecha 20 de abril de 1997, el Consejo Provincial de Educación dicta la Resolución N° 0532 por la cual resuelve:

"Establecer en 18 (dieciocho) años la edad de ingreso para los Centros Provinciales de Enseñanza Media con Planes de Estudio de 3 (tres) años y en 16 (dieciséis) años la requerida para los Centros Provinciales de Enseñanza Media con Planes de Estudio de 4 (cuatro) años"

La situación actual de la modalidad en la jurisdicción.

Los planes de estudio de 3 y 4 años son parte del sistema educativo de las Escuelas Secundarias de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, en términos de garantías de derecho a los tramos de la educación y a garantías de espacios de ejercicio del derecho a la obligatoriedad de la educación secundaria. Estos colegios permiten que el estudiantado que no ha podido concluir sus estudios, tenga la posibilidad concreta de hacerlo.

La población que asiste a los establecimientos educativos de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, dada su edad, lo hace porque es un espacio al que ingresan o reingresan por elección, en muchos casos habiendo transitado otras experiencias educativas previas. La heterogeneidad de las mismas en los grupos de estudiantes es notoria en relación a:

- los tiempos en los que han cursado por última vez (algunos/as con pase directo y reciente de un Plan de 5 o 6 años, otros con lapsos de tiempos muy extensos entre la última vez que cursaron y otros/as que luego de terminar la escuela primaria con mucha dificultad inician por primera vez la secundaria).
- el objetivo por el cual ingresan a la escuela secundaria de esta modalidad (cumplir objetivos personales pendientes, mejorar condiciones laborales, poder ayudar a sus hijo/as en sus tareas, seguir estudios superiores, etc.)
- la organización que implica asistir a clases (por cuestiones familiares, laborales) y las dificultades en cuanto a la disposición de tiempos, fuera del horario escolar.

En la actualidad, existen en la provincia planes de estudio vinculados con la modalidad de jóvenes y adultos, según datos proporcionados por el Consejo Provincial de Educación, a saber:

- 30 CPEM tienen vigente el Plan de Estudio 001 Comercial, cuyo título es Perito Mercantil con Especialidad Auxiliar en Administración de Empresa, Resolución Provincial N° 198/74, Decreto Nacional N° 853/74, con una duración de **4 años**.
- 3 CPEM tienen vigente el Plan de Estudio 001B Comercial, cuyo título es Perito Mercantil con Especialidad Auxiliar Contable, Resolución Provincial N° 198/74, Decreto Nacional 853/74, cuya duración es de **4 años**.
- 1 CPEM tiene vigente el Plan de Estudio 113 Comercial, cuyo título es Perito Mercantil con Especialidad en Comercio Exterior y Aduana, Resolución Provincial N° 2032/90 - Resolución Provincial N° 211/9, con una duración de **4 años**.
- 14 CPEM tienen vigente el Plan de Estudio 152 Comercial, Especialidad en Administración de Empresas, cuyo título es Perito Especializado en Administración de Empresas, Resolución Ministerial N° 206/83, Resolución Ministerial N° 1322/88, con una duración de **3 años**.
- 4 CPEM tienen vigente el Plan de Estudio 153 Comercial, Especialidad Administración Pública, cuyo título es Perito Especializado en Administración



SECRETARÍA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de ...
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Pública, Resolución Ministerial N° 206/83, Resolución Ministerial N° 1322/88, con una duración de **3 años**.

- 10 CPEM tienen vigente el Plan de Estudio 154 Bachillerato, Especialidad en Relaciones Humanas, cuyo título es Perito Auxiliar en Relaciones Humanas. Resolución N° 206/83 - Resolución Ministerial N° 1322/88, con una duración de **3 años**.
- 9 CPEM tienen vigente el Plan de Estudio 155 Bachillerato, Especialidad Desarrollo de Comunidades, cuyo título es Perito Auxiliar en Desarrollo de Comunidades. Resolución Ministerial N° 1623/83, con una duración de **3 años**.
- 4 CPEM tienen vigente el Plan de Estudio 270 Bachillerato, Especialidad en Servicios Turísticos, cuyo título es Bachiller con Orientación en Servicios Turísticos. Resolución Provincial N° 879/00 - Resolución Provincial 1669/03 - Resolución Provincial N° 503/05, con una duración de **3 años**.
- Centro Educativo Provincial Integral N° 1 (CEPI N° 1), en la localidad de Neuquén se encuentran las Unidades de Detención N° 11, N° 12 y N° 16 (de mujeres); en la localidad de Senillosa el Complejo Penitenciario Federal N° V; en Cutral Có las Unidades de Detención N° 21 y N° 22; en Zapala las Unidades de Detención N° 31 y N° 32; en Junín de los Andes la Unidad de Detención N° 41; en Chos Malal la Unidad de Detención N° 51 y en San Martín de los Andes el Centro de alojamiento de detenidos, anexo de la Unidad N° 41. Todas estas sedes que dependen de una sola sede administrativa concurren con el Plan de Estudio 154. Bachillerato, Especialidad en Relaciones Humanas, cuyo título es Perito Auxiliar en Relaciones Humanas, Resolución N° 206/83 - Resolución Ministerial N° 1322/88, con una duración de **3 años**.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CANEVARI, M.S. (2010) Una mirada histórica de la educación secundaria de adultos. Citado en 11/05/12
- FILMUS, D. (1992) Demandas populares por educación. El caso del movimiento obrero argentino. Ed. Aique, Buenos Aires.
- GONZALEZ, María Ana "Pasado y presente de la educación secundaria de jóvenes y adultos en Argentina". Universidad de Buenos Aires.
- IMEN, Pablo (2005) "La escuela pública sitiada. Crítica de la transformación educativa" Centro Cultural de la Cooperación, Buenos Aires.

DOCUMENTOS Y LEGISLACIÓN

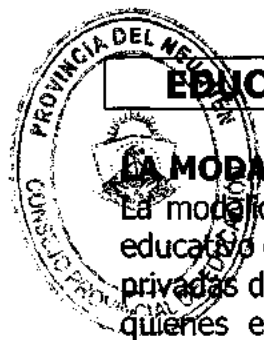
- Datos estadísticos proporcionados por la Dirección General de Estadística – Dirección Provincial de Planeamiento, Estadística y Evaluación- Consejo Provincial de Educación del Neuquén
- Decreto Nacional N° 2704/68
- Decreto Nacional N° 853/74
- Documento de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos 2008. Pág 13
- Ley Nacional de Educación 26.206
- Ley Orgánica de Educación Provincial 2945.
- Planes de estudios. Dirección Nacional de Educación Media y Superior. Centro Nacional de documentación e Información educativa. Buenos Aires 1975.
- Resolución Ministerial N° 1316
- Resolución N° 0198/1974 Consejo Provincial de Educación del Neuquén
- Resolución N° 532/1997 Consejo Provincial de Educación del Neuquén
- Resolución N° 1572/1992 Consejo Provincial de Educación del Neuquén

COPIA


MARIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Resolución N° 1697/2015 Consejo Provincial de Educación del Neuquén "Marco Regulatorio Proceso de Construcción Curricular"
Sistematizaciones distritales referente a Documento elaborado por la Mesa Curricular Provincial "Propuesta de Cictado"



EDUCACIÓN EN CONTEXTO DE PRIVACIÓN DE LA LIBERTAD

LA MODALIDAD EN LAS BASES LEGALES

La modalidad Educación en Contexto de Privación de la Libertad (ECPL) del sistema educativo centra su tarea en garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad para promover su formación integral y desarrollo pleno. Incluye a quienes están involucrados en procesos judiciales, en carácter de procesados o condenados, y se encuentran alojados en instituciones de encierro, así como otras instituciones de régimen cerrado o semicerrado, como se describirá más adelante. El ejercicio del derecho a la educación no admite ningún tipo de limitación ni discriminación relacionada con la situación de privación de la libertad, en tanto que se piensa que el acceso al sistema educativo y a la vida cultural en condiciones dignas contribuyen a la inclusión social.

La modalidad propicia que la escuela en contextos de privación de la libertad sea un espacio en el cual cada persona es considerada como sujeto de derecho. El desempeño de la tarea y los vínculos que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa ayudan a reducir la vulnerabilidad y/o a mejorar la situación del estudiantado en el ámbito de lo personal y social.

Para la modalidad es de vital importancia lo que se podría considerar nuestro punto de inicio: la Ley 26.206 de Educación Nacional (LEN) del año 2006, que ya desde sus tres primeros artículos plantea de un modo sintético, contundente y definitorio, tanto el sentido y lugar de la educación como política de Estado, como su inscripción a partir de los derechos humanos. Estos artículos definen los criterios básicos para el diseño de políticas de la Modalidad Educación en Contextos de Privación de la Libertad y para todo el sistema educativo:

Artículo 1º: "La presente ley regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella..."

Artículo 2º: "La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social garantizados por el Estado."

Artículo 3º: "La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación."

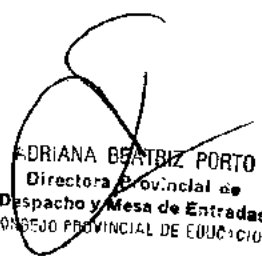
Es en esta ley que se menciona por primera vez en la historia educativa Argentina la Modalidad ECPL:

Artículo 55º: "La Educación en Contextos de Privación de Libertad es la modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, para promover su formación integral y desarrollo pleno. El ejercicio de este derecho no admite limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro, y será puesto en conocimiento de todas las personas privadas de libertad, en forma fehaciente, desde el momento de su ingreso a la institución."

Establece, asimismo, los objetivos que tendrá la misma en su Artículo 56º:

a) Garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a todas las

EDUCACIÓN


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



personas privadas de libertad dentro de las instituciones de encierro o fuera de ellas cuando las condiciones de detención lo permitieran.

b) Ofrecer formación técnico profesional, en todos los niveles y modalidades, a las personas privadas de libertad.

c) Favorecer el acceso y permanencia en la Educación Superior y un sistema gratuito de educación a distancia.

d) Asegurar alternativas de educación no formal y apoyar las iniciativas educativas que formulen las personas privadas de libertad.

e) Desarrollar propuestas destinadas a estimular la creación artística y la participación en diferentes manifestaciones culturales, así como en actividades de educación física y deportiva.

f) Brindar información permanente sobre las ofertas educativas y culturales existentes.

g) Contribuir a la inclusión social de las personas privadas de libertad a través del acceso al sistema educativo y a la vida cultural.

Si bien la ECPL ya existía como tal, lo que vino a brindar la Ley 26206 fue un marco normativo en el que se pudiese empezar a delimitar más claramente los alcances y las funciones de la educación y lo educativo en ámbitos como el carcelario, por poner como ejemplo la institución de encierro por antonomasia. Asimismo, propició los lineamientos que hacen a los criterios para el diseño de políticas para esta modalidad, tal es la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 127/10 que aprueba el documento denominado "La Educación en Contexto de Privación de Libertad en el Sistema Educativo Nacional". En términos generales esta resolución rompe con el paradigma previo construido en el marco de la ejecución y progresividad de la pena (Ley 24.660). A partir de entonces se establece que la educación ha de ser regulada en el marco de su concepción como derecho humano y social inalienable. Cabe aclarar la convivencia de estas dos concepciones al interior del contexto, siendo que la educación pensada como tratamiento es una concepción instituida en las cárceles, mientras que la educación desde el paradigma del derecho tiene un carácter más instituyente, por configurarse como disruptivo y en proceso de conformación.

Estas políticas públicas implementadas a nivel nacional posibilitaron que en el año 2011 se constituya, dentro del Consejo Provincial de Educación del Neuquén, la Modalidad Educación en Contextos de Privación de Libertad, de la que depende el Centro Educativo Provincial Integral N° 1 (CEPI N° 1), escuela que contempla los niveles educativos de Primaria, Secundaria, Formación Profesional y Estético Expresivo. A su vez, esta modalidad se reafirma con la Ley 2945 Orgánica de Educación de la Provincia del Neuquén, que en sus Artículos 88° y 89° describe dicha modalidad y sus objetivos, en concordancia con lo establecido por la Ley Nacional.³

La Resolución del CPE N° 1463/2018 consagra como ley el Diseño Curricular del Ciclo Básico Común de la Escuela Secundaria. El Diseño del Ciclo Orientado de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos fortalece la institucionalización de la Educación en Contexto de Privación de la Libertad en el ámbito de la jurisdicción provincial.

LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA MODALIDAD EN LA JURISDICCIÓN PROVINCIAL

Historización CEPI N°1 – Nivel Medio

La educación es un derecho inalienable consagrado por nuestra Carta Magna, sin embargo, a lo largo del tiempo el Estado Nacional ha logrado garantizar la atención

³ Cuadernillo Educación Sexual Integral. Contextos de privación de libertad, CPE, 2019.

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



educativa de algunas personas privadas de la libertad en diversos niveles y modalidades del sistema educativo, sin alcanzar la universalización de los niveles educativos obligatorios. Las necesidades educativas de las personas privadas de la libertad fueron invisibilizadas durante muchos años, aunque la Ley 24.660, de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad -1995-, obligaba al estado a brindar educación en los establecimientos penitenciarios. Durante este período las ofertas educativas eran casi exclusivamente de nivel primario, con una cobertura muy escasa y, en el caso de las cárceles dependientes del Servicio Penitenciario Federal, las clases estaban a cargo de agentes penitenciarios. Con anterioridad al 2006, el Ministerio de Educación de la Nación creó un programa nacional específico que se ocupó de la educación de las personas privadas de la libertad, a través del trabajo articulado entre los ministerios de educación y el de justicia. Es recién con la sanción de la LEN que se reconoce a la Educación en Contextos de Privación de la Libertad como una de las modalidades del Sistema Educativo Nacional.

En la Provincia del Neuquén la ECPL corresponde a la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. El Centro Educativo Provincial Integral N° 1, se encarga de garantizar la ECPL a nivel provincial en sus cuatro niveles de educación: Básica, Media, Formación Profesional y Estético Expresivo. El sistema educativo en la Modalidad ECPL de Neuquén se fortalece con el correr de los años y su crecimiento ha demandado nuevas normativas regulatorias.

Es por eso que para poder visualizar el complejo entramado que ha sido la configuración del CEPI y la Modalidad de ECPL, basta con recorrer el derrotero normativo que ha servido y sirve de sostén de nuestra labor docente. Cada resolución y decreto es una descripción cabal de los diferentes momentos de la educación en cárceles en Neuquén a lo largo de casi 17 años. Muchas veces se trataron de resoluciones y decretos aislados e inconexos; la mayoría de las propuestas primeras hablaban sobre educación en cárceles y hacían pie en la perspectiva que sitúa la educación como parte de un tratamiento penitenciario y en ocasiones dándole injerencia sobre asuntos educativos al área de seguridad. Por otro lado, en la práctica cotidiana se hizo necesario tomar figuras pensadas para la educación en otro tipo de escuelas que no se adaptan a la complejidad de nuestro contexto.

Previo a la creación de la Modalidad ECPL, se dispusieron diversas normativas donde se cristalizan las distintas negociaciones, concesiones y disputas entre la escuela y las instituciones penitenciarias. El marco institucional que otorgó la nueva Modalidad del CPE, permitió que el CEPI N°1, consiguiera mayor autonomía respecto a los mandatos que regulan el terreno carcelario.

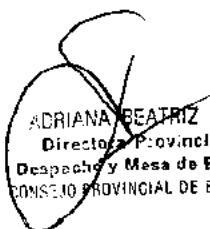
En la actualidad CEPI N° 1 lleva adelante su labor educativa en 7 localidades, alcanzando un total de 12 unidades de detención, más aquellas situaciones especiales que por orden de justicia se requiera que se garantice el derecho a educación en las diferentes localidades de la Provincia del Neuquén.

En la localidad de Neuquén se encuentran las Unidades de Detención N° 11, N° 12 y N°16 (de mujeres); en Senillosa, el Complejo Penitenciario Federal N° V; en Cutral Có las Unidades de Detención N° 21 y N° 22; en Zapala las Unidades de Detención N° 31 y N° 32; en Junín de los Andes la Unidad de Detención N° 41; en Chos Malal la Unidad de Detención N° 51 y en San Martín de los Andes el Centro de alojamiento de detenidos, anexo de la Unidad N° 41.

Estructura organizativa CEPI N° 1

El CEPI N° 1 cuenta con una sola Clave Única Escolar (CUE) para toda la modalidad con sus diferentes niveles de educación -Primaria, Media, Formación Profesional, Estético Expresivo- del cual dependen todas las sedes del CEPI N°1 de la Provincia del Neuquén. Por lo tanto, el Equipo Directivo, la Secretaría y el Equipo Técnico no se encuentran físicamente en todas las Unidades mencionadas. La complejidad que

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

supone abordar un proyecto institucional en sitios tan lejanos entre sí hace que la tarea sea bastante dificultosa desde Neuquén, cuando no, poco viable. El cuerpo administrativo de directivos, secretarios y equipo técnico se encuentra en la sede central, en la capital neuquina.

Uno de los eslabones fundamentales de la estructura organizativa del CEPI es el Equipo Técnico. La Educación en contextos de privación de la libertad, dadas todas las complejidades y particularidades señaladas en este documento, plantea necesidades que requieren de acciones y perfiles determinados que, en gran parte, no están contemplados en las estructuras escolares tradicionales. Es por esta razón que, a partir del año 2011, con la creación de la Modalidad de Educación en Contextos de Encierro, se crea en el marco de la Resolución N° 1229/2011 un Equipo Técnico en el CEPI N° 1 tendiente a colaborar en el abordaje de las complejidades y particularidades del contexto.

Actualmente el Equipo Técnico de Nivel Secundario del CEPI N° 1, está constituido por dos personas con perfiles profesionales ligados a la Sociología, el Trabajo Social y la Psicología Social, cumpliendo sus funciones en la Sede administrativa de Neuquén capital. Las tareas que se realizan desde el mismo se corresponden con múltiples y variadas acciones:

- La privación de libertad de los/las estudiantes, pone a la escuela en diálogo necesario con otras instituciones - sobre todo con el Poder Judicial y el Servicio Penitenciario- con las cuales es preciso lograr acuerdos, articulaciones y demás negociaciones que hacen posible el día a día escolar en territorio carcelario. Desde el equipo técnico se acompañan estas acciones y se les da curso, también, a algunos reclamos o consultas del estudiantado. Del mismo modo, se contestan los pedidos de informes del Poder Judicial en relación a las trayectorias educativas de los/las estudiantes, en el marco del Artículo 140 de la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de Libertad 24.660, que considera la posibilidad del adelantamiento temporal de beneficios a las salidas transitorias, libertad condicional, libertad asistida, etc., de las personas que cursan sus estudios en contextos de Privación de la Libertad.⁴

Por otro lado, las articulaciones con otras instituciones se hacen necesarias en torno a emergentes que requieren de una mirada o intervención externa. Esto posibilita la construcción de análisis interdisciplinarios desde los saberes y prácticas específicas de otros organismos, colectivos, modalidades educativas, etc.

Asimismo, y ligado a la necesidad de ofrecer alternativas educativas no formales articuladas con la educación formal se llevan adelante proyectos que habilitan el acceso de las/los estudiantes a bienes culturales. Jornadas y talleres donde se convoca a músicos, artistas visuales, cuentacuentos, escritores, bailarines a fin de compartir sus expresiones con las/los estudiantes.

- El acompañamiento a la Dirección es otra de las funciones que se fue delineando en estos años. Frente al quehacer cotidiano y a los emergentes de la dinámica organizacional de la Escuela. Se colabora en la construcción de estrategias e intervenciones institucionales concretas, facilitando procesos de diálogo, planificación colectiva, construcción de acuerdos y toma de decisiones, entre otros procesos. Para favorecer esta función de acompañamiento institucional se llevan adelante reuniones donde se ponen de manifiesto procesos para pensar conjuntamente la tarea, construir ciertas intervenciones y encuadres de trabajo. Asimismo, se pone de manifiesto la necesidad de generar miradas integrales respecto la institución, esto se da por la exigencia que implica pensar las sedes

⁴ Ley 24.660 de Ejecución De La Pena Privativa De La Libertad

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

que integran el CEPI en toda la Provincia del Neuquén, con sus dinámicas propias, y territorialidades concretas. Esto requiere un trabajo integrado y de comunicación permanente con directivos y referentes del interior.

El Equipo Técnico tiene además, entre sus funciones, el acompañamiento docente:



- La posibilidad de sostener una institución educativa en el terreno de una institución total supone pensar/se desde un escenario político pedagógico complejo, atravesado por múltiples dimensiones que determinan las prácticas docentes y donde lo pedagógico exige respuestas integrales. El acompañamiento hacia las/los docentes exige permanentemente el desafío pedagógico de pensar los procesos de enseñanza- aprendizaje contemplando la multiplicidad de los sujetos que habitan nuestra escuela.
- -Con respecto a esta tarea específica del Equipo Técnico, se puede trabajar en torno a los atravesamientos que generan algunos episodios que irrumpen en la vida escolar. Desde el lugar "diferenciado" que presenta el equipo técnico, es muy importante no sólo abordar y trabajar en torno a estos episodios sino promover procesos de reflexión, de toma de conciencia de las dificultades y de contención, donde se integre el sentir, el pensar y el hacer de la tarea. En este sentido la posibilidad de poder ejercer una mirada que esté sostenida desde una distancia óptima, nos permite acompañar los procesos educativos desde otros lugares, con otros márgenes de acción.
- En el espacio de reunión institucional se proponen intervenciones concretas y una escucha atenta a emergentes que van apareciendo en la dinámica que se presenta entre la escuela y la cárcel, a fin de pensar colectivamente posibles soluciones o estrategias de abordaje a los mismos. Este espacio se configura como un espacio horizontal, circular y de grupalidad operativa, espacio propicio para la intervención semanal desde el Equipo técnico.
- Se utiliza también para proponer herramientas pedagógicas, acompañar el diseño de estrategias institucionales, proponer prácticas de sistematización de experiencias, aportar marcos teóricos y elaboración de protocolos de actuación, que contribuyan a reflexionar la particularidad de la tarea docente en contextos de privación de la libertad.

PRESENCIALIDADES

En cuanto a lo establecido en el Marco Político Pedagógico de la Resolución N° 1463/2018, entendemos que en cuanto a la diversidad de instituciones intervinientes y con quienes la ECPL debe articular, se deben considerar las siguientes características que hacen a la especificidad de la modalidad ECPL.

Ingreso, Permanencia y Egreso del estudiante.

Es necesario en este sentido hacerse eco de lo que resuelve la Resolución N° 0127/2010 en la que se establece que "Los alumnos podrán ingresar en cualquier momento del año escolar, más allá de los calendarios que regulan la educación extramuros. Ante la situación de traslado, se arbitrarán mecanismos ad hoc que garanticen la posibilidad de iniciar o continuar los estudios, según corresponda". Esto implica que se establezcan los acuerdos institucionales necesarios con los/las estudiantes a fin de facilitarles el acceso, pero asimismo generar las obligaciones mínimas e indispensables para acreditar los diferentes espacios curriculares. Esto demanda establecer los acuerdos necesarios entre la jurisdicción Provincial y las demás

ES
CO
PIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

jurisdicciones del territorio argentino, a fin de compatibilizar las documentaciones, con las que son trasladados los estudiantes. Generar un mecanismo federal, en el marco de acuerdos entre Educación y Seguridad, para la recepción y entrega de las documentaciones de los estudiantes, independientemente de dónde se encuentre la persona, facilitaría que los actuales problemas para conseguirlas en tiempo y forma se puedan subsanar.

La ECPL para las/los estudiantes alojados en Unidades de Detención/Complejo Penitenciario Federal V, respetará la situación de promoción del establecimiento de origen, según la jurisdicción que corresponda, y también reconocerá toda certificación de finalización de estudios primarios independiente de la jurisdicción que se trate, siempre y cuando sean instituciones educativas reconocidas por el Consejo Provincial de Educación del Neuquén. Queda excluida cualquier certificación académica otorgada por los organismos de seguridad donde se encuentren alojados los/las estudiantes.

En cuanto a la entrega del título de finalización de estudios secundarios, se establece que las autoridades de la ECPL arbitren los medios para hacer llegar al estudiante su diploma cuando sea imposible entregarlo en forma personal ya sea por ser expulsado del país, tener un lugar de residencia superior a los 600km, y/o cualquier otra situación especial que amerite su evaluación.

Ingreso Docente

En nivel medio el proceso se enmarca en los lineamientos establecidos por el CPE, a través de las asambleas presenciales que valoran a las/los interesados en cubrir horas o cargos interinos o suplentes, de acuerdo al puntaje que le asigna la junta de clasificación. Sumado a eso, cada docente que desea ingresar a la modalidad, debe atravesar una instancia de entrevista –determinante– con una Comisión Evaluadora. Esta comisión evaluadora está regulada en las Resoluciones N° 0912/2009 y N° 1370/2011 que determinan quiénes componen esta comisión y cuáles son los ítems que se valoran. Esta comisión se estableció como una forma de seleccionar los perfiles más adecuados para trabajar en un ámbito tan particular como lo es una unidad penitenciaria, además de ser la instancia en la que se contextualiza al / la interesado/a el funcionamiento de la escuela. Otra de las funciones que tiene la junta es determinar si la /el docente se ajusta a los lineamientos de la resolución 127/10 del CFE que determina que “Los docentes y los agentes de seguridad poseen roles diferentes y perfiles profesionales socialmente identificados como incompatibles. Por ello, no podrán aspirar a cargos docentes provinciales y de la CABA quienes posean cualquier tipo de dependencia o función en instituciones de seguridad”.

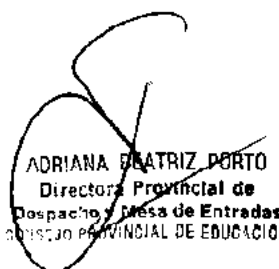
Extensión e Investigación

En el marco de la ECPL se realizan tareas y actividades institucionales propias de la extensión, ya sea eventos culturales producidos desde la escuela o con intervención de personas externas, también talleres y participación en ferias de ciencias, libros, concursos, entre otras. Todas ellas con el objetivo de brindar el acceso a bienes culturales y ampliar el horizonte de expectativas de los/las estudiantes, como así también producir y poner en valor sus saberes.

Por otra parte, los/las docentes y estudiantes participan de una experiencia particular y de continua de reflexión y evaluación de la realidad que habitan. Este ejercicio reflexivo, que es el que lleva a tomar definiciones en la práctica cotidiana, como forma de respuesta a los continuos emergentes, hace que se vayan elaborando praxis pedagógicas e institucionales que van dando una característica propia al desarrollo de la vida institucional. Ésta dinámica a través de los años, constituye una experiencia invaluable del colectivo docente, pero al no tener un espacio de desarrollo estructurado institucionalmente, muchas veces se pierde de ser compartido como experiencia educativa y docente significativa, tanto para docentes que recién ingresan, estudiantes



COPIA


ADRIANA PATRICIA PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

de profesorados, residentes, u otras instituciones interesadas en producir saberes respecto de la ECPL.

OBJETIVOS



Objetivos Generales

- a) Garantizar el cumplimiento de los niveles obligatorios de la escolaridad a todas las personas privadas de libertad.
- b) Generar condiciones para garantizar el derecho a la educación obligatoria secundaria en las diferentes instituciones que conforman ECPL.
- c) Propiciar dispositivos pedagógicos para mejorar la educación de calidad en la Modalidad ECPL.
- d) Priorizar las acciones tendientes a mejorar la gestión Institucional de la ECPL en su relación con el resto de los Ministerios, Instituciones, y Organizaciones Sociales.

Objetivos Específicos

- a) Fortalecer la universalización de la oferta educativa para el nivel secundario.
- b) Incorporación transversal para el desempeño profesional en escuelas ubicadas en contextos de privación de la libertad.
- c) Desarrollo de políticas de formación docente continua para la capacitación de equipos técnicos provinciales, docentes y directivos en temas relacionados con sus funciones y tareas específicas en escuelas de la modalidad.
- d) Extender progresivamente el funcionamiento de bibliotecas escolares, bajo la forma de bibliotecas abiertas, en contextos de privación de libertad.
- e) Promover proyectos de educación no formal que incluyan la formación artística y el desarrollo cultural.
- f) Efectivizar e incrementar el trabajo articulado, la firma de convenios y actas complementarias, la instalación de nuevas mesas intersectoriales vinculadas con la Modalidad ECPL.
- g) Incrementar la visibilidad pública de las acciones educativas en contextos de privación de libertad con la finalidad de contribuir a la configuración de una sociedad más inclusiva en la que prevalezcan la solidaridad y la justicia social.
- h) Ofrecer formación técnico profesional dependiente y certificada por los ministerios de educación de las jurisdicciones, en articulación con las propuestas educativas de los niveles obligatorios.
- i) Asegurar alternativas de educación no formal y generar condiciones que permitan concretar iniciativas educativas formuladas por sus destinatarios.
- j) Desarrollar propuestas destinadas a estimular la creación artística y la participación en diferentes manifestaciones culturales, así como en actividades de educación física y deportiva articuladas con la educación formal.

JÓVENES Y ADULTOS SUJETOS DE DERECHO EN DISTINTAS INSTITUCIONES DE PRIVACIÓN DE LA LIBERTAD

La modalidad aborda la atención educativa de las personas que se encuentran en tres tipos de instituciones diferentes: 1) Jóvenes y adultos en unidades penales, 2) Adolescentes y jóvenes acusados de la comisión de delito en institutos cerrados o de contención acentuada y 3) los niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos en centros de tratamiento de adicciones de régimen cerrado o de contención acentuada, y por último, para la jurisdicción de Neuquén se diferencia una más, 4) Todas aquellas otras instituciones o ámbitos donde se encuentren personas privadas de la libertad, razón que les impide asistir a las escuelas externas.

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

La clasificación que a continuación se detalla, son las diferentes instituciones en donde trabaja CEPI N° 1- Nivel Secundario, y la clasificación realizada en la Resolución del C.F.E. N°127/10.

El Consejo Provincial de Educación del Neuquén tiene a su cargo la Modalidad ECPL, por lo tanto la supervisión y la provisión de los cargos y horas docentes en la cantidad necesaria para llegar a la universalización de la cobertura del nivel secundario obligatorio, además de para garantizar el nexo de CEPI con escuelas externas, que garanticen la continuidad de los estudios en el momento de recuperación de su libertad y/o cualquier situación contemplada en ECPL.

a) Unidades de Detención/CPF V:

Este contexto institucional incluye todas las cárceles provinciales y federal, de todos los tipos y niveles de seguridad, de varones y de mujeres. La población educativa destinataria comprende a todos los/las detenidos/as, procesados/as y condenados/as, afectados/as a medidas de baja, media y alta seguridad, argentinos/as y extranjeros/as. En la Provincia del Neuquén está compuesta por todas las Unidades de Detención que dependen del Ministerio de Seguridad de la Provincia del Neuquén. Es importante tener en cuenta que la provincia actualmente no cuenta con un sistema penitenciario provincial, por lo que dichas Unidades de Detención se encuentran a cargo de personal de la policía provincial. También incluye el Complejo Penitenciario Federal N°V, ubicado en Senillosa.

b) Instituciones con adolescentes menores:

Este apartado no sólo refiere a los/las adolescentes y jóvenes acusados/as de la comisión de delito en institutos cerrados o de contención acentuada, sino al resto de instituciones abiertas o semi abiertas donde esté al resguardo el/la menor. A diferencia de otras provincias, la jurisdicción de Neuquén cuenta con la Ley Provincial 2302 de Protección Integral del Niño y Adolescente, y la ley 22.278 de Régimen Penal de Menores. Por lo tanto, el lugar de CEPI se circunscribe a garantizar el derecho a la educación secundaria como nexo necesario con las escuelas secundarias externas en el marco de la Ley Provincial 2302 y Ley Nacional 26.061.

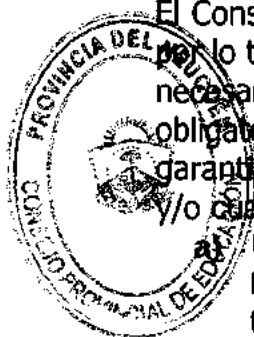
c) Centros de Tratamiento de Adicciones:

Se trata de las instituciones en las cuales se realiza el tratamiento de adicciones, cuyo régimen de funcionamiento es cerrado o de contención acentuada, estatales y privados con convenios con el Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

De la misma manera que en el anterior punto, el trabajo de la ECPL para con las personas que asisten a estas instituciones, que en su mayoría son centros de día en el que se hacen actividades terapéuticas propiciadas por el sistema de Salud y orientadas a la expresión artística, es el de nexo necesario con las escuelas secundarias de las diferentes comunidades en donde se encuentren estos centros, para facilitar el ejercicio del derecho a la educación obligatoria y reforzar las trayectorias educativas de jóvenes y adultos que posibiliten el ingreso, permanencia y egreso de dichos estudiantes.

d) Personas privadas de su libertad en Hospitales o con prisión domiciliaria. Situaciones particulares respecto a quienes cuentan con libertad condicional.

El Artículo 56 de la LEN establece en su primer ítem que se debe "Garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a todas las personas privadas de libertad dentro de las instituciones de encierro o fuera de ellas cuando las condiciones de detención lo permitieran". Es en este sentido que la ECPL, no puede desconocer la existencia de estudiantes con situaciones particulares a las que atender, ya sea como nexo con escuelas de afuera y/o dispositivos



SECRETARÍA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Organización y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



pedagógicos en el marco de los lineamientos políticos pedagógico establecidos y aprobados en la transformación curricular.

Caso puntual, se presenta con Domiciliaria-Hospitalaria. La articulación con la Modalidad de educación Domiciliaria -Hospitalaria se vuelve necesaria para garantizar educación a aquellas/os estudiantes que se encuentran reclusos en hospitales o clínicas debido a que sus condiciones de salud así lo exigen, para que se les continúe garantizando el acceso a la educación. Hablamos de estudiantes detenidos en nosocomios de la provincia, que se encuentran matriculados en CEPI y continúan su trayectoria con ECPL, teniendo en cuenta nuestra especificidad y las particularidades de nuestros estudiantes.

Lugares de Funcionamiento en la Provincia del Neuquén

a) Unidades de Detención/CPF V:

En dicho sentido se establece que el organismo estatal responsable de la seguridad garantizará la infraestructura edilicia necesaria, adecuada a la matrícula y la concurrencia semanal y presencial de los/las estudiantes

Estos organismos estatales deberán proveer espacios mínimos como aulas con sillas, bancos y pizarras/pizarrones, sala de profesores/as, baños para docentes y baños para estudiantes, cocina para garantizar el refrigerio y patio.

También es menester de dicho organismo estatal, garantizar la provisión del personal de seguridad necesario para el traslado de los/las estudiantes de sus lugares de alojamiento (pabellones, buzones, celdas, etc.) hasta el ingreso del espacio físico en donde se lleven a cabo las actividades educativas.

b) Centros de Tratamiento de Adicciones. Instituciones con adolescentes menores. Personas privadas de su libertad en Hospitales o con prisión domiciliaria. Situaciones particulares respecto a quienes cuentan con libertad condicional.

Este conjunto de instituciones tiene el común denominador que la ECPL será el nexo necesario para garantizar el acceso, permanencia y egreso de la educación obligatoria, con las escuelas secundarias de afuera.

Por lo tanto, el espacio físico en cuanto a infraestructura necesaria para garantizar será evaluado por las autoridades educativas de la ECPL.

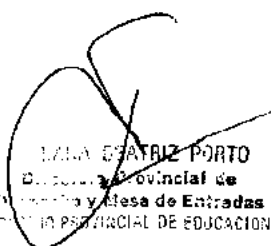
Los lineamientos de una modalidad como Ed. Domiciliaria y Hospitalaria, tal como se estipulan en la res. 1722/18 son un punto de partida para garantizarles educación a estos/as estudiantes,

Este dispositivo de articulación entre modalidades tiene características muy particulares, pero a la vez similares a la nuestra, ya que permite contar con otras alternativas para no perder la vinculación con nuestros estudiantes que, una vez salidos de dichas instituciones se hace difícil de sostener. Si bien esta modalidad está pensada únicamente para los casos de estudiantes con alguna enfermedad que no les permite asistir a una escuela, podemos hacer uso de los lineamientos de esta modalidad en relación a la escuela media, y aplicar los mismos principios de evaluación, acreditación y certificación, en sintonía con lo referido a Presencialidades, descriptas en la Resolución N° 1463/2018, no sólo con aquellas/os que se encuentren en hospitales sino también aquellas/os que hayan accedido a la prisión domiciliaria -ya sea por tener a su cargo hijas/os menores de 4 años, como es el caso de las mujeres detenidas que son madres, o por alguna lesión o dolencia que le impide estar detenido en la institución carcelaria, o el resto de instituciones contempladas en este apartado.

c) Sede ECPL- Nivel Secundario:

En este apartado hacemos referencia al espacio físico, externo e independiente del resto de las instituciones antes mencionadas, acorde a las necesidades organizativas, pedagógicas, administrativas y áulicas. Nos referimos a la

1046


MARIANA ESTRIZ PORTO
Directora Provincial de
Educación y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



infraestructura a cargo del Ministerio de Educación del Neuquén o en su defecto, el Consejo Provincial de Educación del Neuquén en donde se desarrollan el resto del funcionamiento de la ECPL, que no puede desarrollarse en ningún otro espacio, tales como las tareas administrativas, ciertas actividades de gestión directivas, reuniones departamentales, institucionales, encuentros semanales de coordinación de acciones, jornadas institucionales, y clases áulicas.

Ténganse en cuenta que dicho espacio físico contempla a todas las sedes de la provincia en donde se garantiza educación secundaria hoy, nos referimos a la Sede San Martín de los Andes, Sede Junín de los Andes, Sede Chos Malal, Sede Cutral Co, Sede Zapala, Sede Neuquén-Senillosa.

Aquellas actividades educativas contempladas en la modalidad, como **Centros de Tratamiento de Adicciones. Instituciones con adolescentes menores. Personas privadas de su libertad en Hospitales o con prisión domiciliaria. Situaciones particulares respecto a quienes cuentan con libertad condicional**, que no puedan llevarse a cabo bajo las formas propuestas, se llevarán a cabo, previa evaluación que realizarán las autoridades de ECPL, en las Sedes de ECPL, según la localidad que se trate.

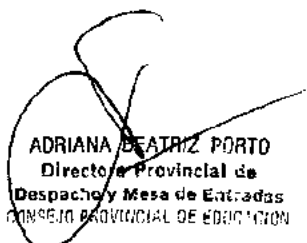
Las autoridades de la ECPL, son Dirección de Modalidad ECPL, Supervisión ECPL, Dirección ECPL Nivel Secundario, Equipo Técnico Nivel Secundario ECPL, y Asesoría Pedagógica.

TENSIÓN ENTRE EDUCACIÓN COMO DERECHO HUMANO FUNDAMENTAL Y EDUCACIÓN EN LA PERSPECTIVA DEL TRATAMIENTO PENITENCIARIO.

Una inevitable vinculación se suscita a partir del tipo de actividad que, dentro de la Institución Penitenciaria, ejerce y debe llevar a cabo la Institución Educativa. Garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación dentro de las Unidades de Detención significa muchas veces tensionar aspectos y lógicas definidas por *modus operandi*, normas de funcionamiento y fisonomía que son características de las instituciones de encierro, por cuanto configuran, definiéndolos en su carácter, aspectos de lo que se ha dado en llamar Institución Total. Un primer señalamiento para comprender dicha tensión cabe hacerlo respecto de la diferente concepción desde la cual se parte al momento de abordar y entender lo educativo en general. Por un lado, se trata de lo establecido según el marco de la Ley de Ejecución Penal 24.660, que se inscribe bajo la óptica del "tratamiento" de las personas privadas de su libertad; por el otro de lo que significó su revisión desde el paradigma de la Educación concebida como un derecho humano y social inalienable, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206.

Lo carcelario en general representa todo tipo de condicionamientos, los cuales exceden por mucho lo implicado por parte del procedimiento normativo que se plasma bajo la noción de ejecución de la pena. La cárcel es el ámbito donde la vigilancia se ejerce en diferentes modalidades de control y sanción, y donde todos los aspectos de la vida de las personas allí alojadas son evaluados en la lógica del tratamiento individualizado, prescrito normativamente y llevado a cabo por parte de las agencias penitenciarias. Rastreado en tradiciones positivistas y decimonónicas, el paradigma punitivista bajo el cual se enmarca el funcionamiento del Sistema Penitenciario Federal y las respectivas Unidades de Detención Provincial no se ha visto sustancialmente modificado. De allí que la actividad pedagógica y educativa en general, concebida desde un paradigma diferente, anclado en las perspectivas ofrecidas por parte de políticas fundadas en la garantía y pleno ejercicio de los DDHH representa una instancia, podríamos decir, relativamente novedosa dentro del marco del funcionamiento institucional penitenciario, a la vez que algo enteramente disruptivo respecto de los condicionamientos que caracterizan al tipo de Institución Total que las cárceles representan.

ES CUBA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Si bien la Ley 24.660 de Ejecución de la Pena representó cierta evolución en el reconocimiento de algunas garantías y derechos de la personas en situación de encierro la misma no lograba escapar a la lógica del tratamiento penitenciario⁵. Desde esta perspectiva de tratamiento y progresividad de la pena la educación interviene como dispositivo, y antes que ser considerada un derecho inalienable, se la comprende en términos de un "beneficio", reflejando de ese modo la lógica de premios y castigos imperante en el tipo de relaciones que establece la institución total respecto de quienes la habitan.

Una pedagogía que se pretenda emancipadora no debe descuidar el principal condicionamiento que reviste para la misma el hecho de verse inmersa en un contexto adverso: tanto en lo espacial y temporal, como en lo simbólico, pero especialmente debido a las condiciones en que el estudiantado asiste a la escuela. Por tanto, si lo cultural e ideológico imprime su propio sello en aspectos de lo pedagógico, lo hace empujándose en la realización de determinados saberes y sentidos culturales. En lo que concierne a la ECPL, ésta debe enfrentarse ideológicamente a la imagen imperante según la cual la persona privada de su libertad debe ser pasible de "tratamiento" a su ingreso al sistema penal. En tal sentido, cuando nos referimos a lógicas contrapuestas -la de educación en el marco del derecho y la educación como tratamiento respectivamente-, también implicamos en ello, si se quiere, una muy precisa y esencial discrepancia, reflejada en el plano cultural, ideológico.

¿Cuál otra, si no, es la que expresa la institución educativa en contraposición a la cultura punitiva? En esta disputa, que en tanto ideológica es por definición también política, se juegan en gran medida las posibilidades y alcances de la ECPL. Principalmente porque es en ese terreno, en el político, donde la educación asume su compromiso como instrumento de transformación y de liberación social. Lo hace, respecto del estudiante privado de su libertad, al momento de compartir experiencias, al aportar conocimientos de índole simbólica y cultural que le permitan elevar su nivel de invulnerabilidad frente al poder punitivo. Por tanto, si de la mano de la praxis educativa podemos hablar de una dialéctica transformadora, en el sentido de que su ejercicio conlleva el de una transformación de las personas gracias y mediante una pedagogía atenta respecto de entender y atender el contexto en que se desenvuelve, la ECPL tiene que poder suministrar y poner en acto las herramientas simbólicas y conceptuales necesarias para que se produzca, por parte de la persona privada de su libertad, un cambio en su autopercepción.

Es éste un aspecto crucial, por cuanto subyace al ideario punitivo y su accionar un principio político de selectividad, que recae casi con exclusividad sobre determinados estratos sociales y etarios, los cuales no sólo terminan encarnando estereotipos socialmente sindicados como "sospechosos", sino incluso, debido a un proceso típico de introyección, reproduciendo aquellas conductas calificadas como delictivas. Por ello que una perspectiva de pensamiento crítico frente a lo instituido, que sea a la vez emancipadora asumiendo una mirada decolonial, tal cual los enfoques privilegiados en el Diseño Curricular consagrado por la Resolución N° 1463/2018, estos enfoques ofrecen a la ECPL fundamentos más que provechosos a su labor, inscripta como lo está en un ámbito donde las relaciones de saber poder instituyen modos de vigilancia y de control tristemente célebres por parte de la institución total, y donde debe combatir modos de subjetivación típicos que las lógicas y marcos represivos de los propios contextos de encierro reproducen.

La ECPL tiene, pues, que poder confrontar lo instituido y hacerlo desde una perspectiva política pedagógica que parta de presupuestos distintos a los que han configurado aquellos marcos, derivados en gran medida de la tradición de pensamiento imperante.

⁵ Según la cual las personas que incurrir en delitos habiéndose "desviado" de la norma serían pasibles, para su "corrección", de un tratamiento individualizado tendiente a modificar conductas indeseables, en la idea de volver a encauzarlas según las socialmente esperadas.

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

La necesidad de atender otros marcos epistémicos, de recuperar paradigmas de pensamiento y conocimientos otros tales como los presupuestos por parte de las denominadas Epistemologías del Sur, son el punto de partida para una pedagogía crítica, emancipatoria y decolonial, el paso necesario y fundamental a la hora de brindar, de la mano del Derecho Social a la Educación, verdaderas alternativas por parte de la ECPL.

DESAFÍOS ACTUALES DE LA ECPL

Diálogo interinstitucional e intersectorial

La educación como un derecho social exigible y a cumplir por parte de la ECPL reviste una dimensión que, respecto de lo ya instituido que representa el ámbito en que la misma se desenvuelve, un acto netamente instituyente. En tal sentido, el desafío se advierte en la necesidad de superar aquellas instancias en las cuales la tarea educativa era concebida como un aspecto a considerar en el marco del tratamiento penitenciario y régimen de progresividad de la pena. La Ley de Educación Nacional 26.206, así como la Ley Orgánica de Educación de la Provincia del Neuquén 2945 representaron, en varios aspectos, un cambio de paradigma acerca del lugar desde el cual eran concebidas la misión y tarea pedagógicas. La educación entendida como un derecho humano fundamental conlleva, respecto de cuestiones normativas y de legislación, la obligación por parte del Estado Nacional y Provincial de brindar una educación de calidad, entendida como un derecho personal y social y, a la vez, un bien público.

La escuela en contexto de privación de la libertad presenta características que le son propias, y que en su conjunto hacen a la que puede considerarse su especificidad en tanto modalidad educativa. Al comparársela con la escuela tradicional, "extramuros", la ECPL asume cierto grado de complejidad, y ello por varios factores. Entre los principales cabe mencionar la necesidad de entablar acuerdos con instituciones diferentes a la educativa, aludidas anteriormente bajo el apartado "Jovenes y Adultos sujetos de derecho en distintas instituciones de privación de libertad". Cuestiones también prioritarias y a tener en cuenta respecto de este tipo de vínculo institucional así como de sus respectivos o posibles alcances son considerados en la Resolución N° 127 del Consejo Federal de Educación, documento base titulado "*La educación en contexto de privación de la libertad en el sistema educativo nacional*".

La educación y el conocimiento considerados como un bien público, como un derecho humano y social inalienables exigen pensar lo pedagógico desde concepciones que superen y permitan dejar atrás aquellas representaciones de la escuela en contextos de encierro como acceso a un "beneficio" o aspecto del "tratamiento" de las personas privadas de su libertad. En esta dirección es de suma importancia asumir, entre los varios existentes, el desafío de construir y organizar una política intersectorial entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Seguridad para garantizar la ECPL y generar una propuesta pedagógica pertinente para la Modalidad.

La planificación edilicia respecto de los espacios destinados a educación es parte de este trabajo de articulación intersectorial. Resulta necesaria efectuar una proyección a mediano y largo plazo, a través de acuerdos, convenios y demás herramientas que permitan un diálogo constante en cuanto a las previsiones anuales de la institución escolar CEPI N°1 y las del resto de las instituciones en donde trabaja la ECPL.

También resulta imprescindible que la ECPL genere redes con otras instituciones que por circunstancias determinadas deben intervenir en contextos de privación de libertad. Tal es el caso de instituciones de salud pública. Un abordaje intersectorial implica atender la particularidad de la población estudiantil en contextos de encierro, donde los intentos y casos de suicidios son frecuentes y requieren de un enfoque profesional y especializado. El trabajo intersectorial con las Unidades Penitenciarias debe ser fluido por el cruzamiento de diferentes miradas y lógicas que entran en diálogo permanente

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

sobre la ECPL. Los diferentes mecanismos de control, dispositivos a los que la Institución Penitenciaria recurre para regular y/o administrar la violencia intramuros, es una barrera invisible que opera constantemente en el armado, organización, y planificación del espacio educativo.

En cuanto al trabajo con la institución de Justicia se requiere de un trabajo conjunto, que bien puede entablarse a partir de la periodicidad de encuentros y mesas de diálogo. Por último, también es de suma importancia mantener un constante y estrecho lazo con organismos de DDHH, que además de garantes sean facilitadores del tipo de abordaje específico que requieren situaciones como las descritas.

Espacio de investigación y formación docente

La complejidad que asume lo cotidiano en contexto de privación de libertad evidencia muchas veces la necesidad de contar con protocolos de actuación frente a situaciones específicas y del contexto. Tales protocolos son herramientas a partir de las cuales se establecen pautas a seguir según las respectivas agencias y actores institucionales. Señalan, a su vez, los diferentes modos de intervención, y refieren aspectos ya mencionados respecto de la especificidad que la escuela en contexto de privación de libertad adquiere al momento de su comparación con el resto de las escuelas. En primer lugar, porque como ya se dijo, inevitablemente se ve inmersa en el ámbito de otra institución de lógicas contrapuestas, contra las cuales debe cotidianamente lidiar en pos de hacer valer la dimensión instituyente que, frente a lo carcelario instituido, asumen el acto educativo y la tarea pedagógica. La necesidad de generar y preservar espacios áulicos propicios para lo pedagógico debe prestar especial atención a situaciones que exceden el mero espacio escolar: son frecuentes los "conflictos" que surgen en los pabellones, los relativos a traslados de un pabellón a otro o entre las mismas unidades de detención, también aquellos de convivencia que suelen surgir entre estudiantes y que luego repercuten en el espacio áulico, etc.; todos ellos configuran cuadros de conflictividad de los que, en ocasiones, las agencias punitivas de Policía/Servicio Penitenciario Federal se sirven para, administrando la vigilancia y control de las personas privadas de su libertad, interferir en el rol y funcionamiento de lo escolar.

Cuestiones como éstas permiten, por otro lado, dar cuenta de la relevancia e importancia que adquieren, en contextos de privación de libertad, conocimientos y saberes que pueden considerarse específicos al tipo de intervención educativa que reclaman tales ámbitos. Y de allí también la conveniencia de constituir espacios de formación en las perspectivas críticas emancipatorias y decoloniales sobre las que se fundamenta el presente Diseño Curricular.

Por tanto, y para que los recorridos, experiencias y praxis educativas en ECPL adquieran un desarrollo institucional enriquecedor se conviene en la necesidad de una labor en materia de extensión e investigación, que permita nutrir la tarea pedagógica cotidiana y a la vez proyectar horizontes de estudio e intervención educativa junto a otros y diversos actores institucionales, tales como los Institutos de Formación Docente, la Universidad, organizaciones barriales, comunitarias, culturales, etc. En tal sentido, la posibilidad y constitución de un Centro de Estudios en Educación en Contextos de Privación de la Libertad representa, para la tarea docente en particular como para el estudio y abordaje sobre lo educativo y político pedagógico en general, una instancia interesante y sumamente conveniente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Colectivo Juguetes Perdidos (2014). ¿Quién lleva la gorra?: violencia, nuevos barrios y pibes silvestres. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

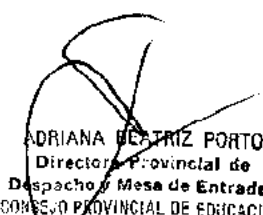


- Foucault, M. (2013). Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión. -2a ed. 5a reimpr.- Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (2001). La verdad y las formas jurídicas. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Foucault, M. (1996). La vida de los hombres infames. Buenos Aires: Editorial Altamira.
- Freire, P. (2010). Pedagogía del oprimido. -3ª ed. 3ª reimpr.-. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2014). Cartas a quien pretende enseñar, - 1ª ed. (especial)-. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. y Faundez, A. (2014). Por una pedagogía de la pregunta: Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. - 1º ed. (especial)-. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, Paulo (2002). Concientización: Teoría y práctica de una educación liberadora. Buenos Aires: Ed. Galerna.
- Galeano, E. (2005). Patas arriba. La escuela del mundo al revés. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Huergo, J. (2003). El reconocimiento del "universo vocabular" y la prealimentación de las acciones estratégicas. La Plata, Centro de Comunicación/ Educación y Cát. De Extensión Agropecuaria (UNLP).
- Huergo, Jorge. Hegemonía: un concepto clave para comprender la comunicación.
- Kaplún, M. (1998). Una pedagogía de la comunicación. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Korol, C. (2016). La Educación Popular en clave de debate. En <http://panuelosenrebeldia.com.ar>
- Korol, C. (comp.) (2007). Hacia una pedagogía feminista. Buenos Aires: El Colectivo, América Libre.
- Laboratorio de estudios sociales y culturales (LESyC). Cuestiones criminales. (2018) Año 1, nº2: noviembre Cárcel y escritura: tatuajes, escritos judiciales, la bamba, cicatrices, literatura, incrustaciones y los informes penitenciarios.
- Le Breton, D. (2002). Antropología del cuerpo y modernidad - 1a ed. 1a reimpr. - Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rodrigo, F. (2012). Dossier de Jóvenes y Legalidad: reconfiguraciones en el abordaje de la conflictividad penal juvenil. -1a ed. - La Plata: Ediciones EPC de Periodismo y Comunicación.
- Rodríguez Alzueta, E. (2015). Pibes en banda. Revista La Pulseada. Año 14, (135).
- Scarfó, F. (2011). El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos. Consultado en <http://www.corteidh.or.cr/tablas/R06835-11.pdf>
- Scarfó, F. (2014). Educación en contexto de encierro: ¡DERECHO HUMANO INALIENABLE! En <http://www.campanaderechoeducacion.org/>
- Viviani, T. (2013). Jóvenes Nombrados: herramientas comunicacionales contra la violencia mediática e institucional. Observatorio de Jóvenes, Comunicación y Medios. - 1a ed. - La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social.
- Zaffaroni, R. E. (2011). La palabra de los muertos. Conferencias sobre criminología cautelar. Buenos Aires: Editorial Ediar.
- Zaffaroni, R. E.; Alagia, A.; Slokar, A.; (2011) Derecho Penal Parte General, EDIAR, Buenos Aires.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

Ley 24.660 de Ejecución De La Pena Privativa De La Libertad
Ley de Educación Nacional 26.206.
Ley Orgánica de Educación de la Provincia del Neuquén 2945.
Resolución 127/2010 del Consejo Federal de Educación.

COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Resolución N° 1370/2011, del Consejo Provincial de Educación del Neuquén.
Sistematización de jornadas Curriculares del 6/6, 21/6, 22/6, 25/7, 26/7. Aportes
vinculados a la ECPL

Resolución N° 1463/2018, norma regulatoria del Proceso de Construcción Curricular.

FORMACIÓN GENERAL EN EL CICLO ORIENTADO Y SUS ÁREAS

Introducción

La Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos se constituye desde su nacimiento y en todo su recorrido en la necesidad, fundamentada, de garantizar la educación a la población joven y adulta de culminar sus estudios secundarios. Los Planes de Estudio que garantizaron la educación en trayectos formativos de 3 y 4 años padecieron los avatares, propios y no, de una política pública que debía garantizar la educación a una población desde el inicio relegada por el Estado.

El estudiantado que ingresa al sistema educativo, a través de la Modalidad EPJA, mayoritariamente son jóvenes que interrumpieron sus estudios secundarios por motivos generalmente del orden de problemáticas sociales, por maternidades o paternidades tempranas, por la necesaria inserción en el mundo laboral, por situaciones familiares complejas o por otras vicisitudes. Los/las adultos, por su parte, establecen lazos con la institución educativa con la intención de culminar los estudios prolongadamente postergados, o por la necesidad de concluir los espacios de educación formal que el mundo del trabajo exige, y/o por diversas necesidades que siempre responden a historias de vida y experiencias propias de los sectores populares, aquellos que el Sistema Educativo no supo contener garantizando el derecho a la educación.

Ante las realidades del estudiantado planteadas, podemos pensar a la Modalidad EPJA en términos de la **Educación Popular** que se inscribe en el terreno social y en su carácter ético y político. Estos problemas en el campo popular, promueven el reconocimiento del otro y el pronunciamiento y posicionamiento como sujeto político en una construcción colectiva.⁶ Lo popular está en los modos en los se construyen saberes vinculados con la vida y los problemas concretos, en un entre- aprender con quienes conforman la Escuela con un horizonte de transformación.

La **Educación Permanente** reconoce a la educación como una necesidad y un derecho de los grupos sociales y de los individuos a lo largo de toda la vida. Esto implica:

- a) La distribución igualitaria y a lo largo de toda la vida de los conocimientos necesarios para una participación ciudadana crítica y autónoma y para la toma de decisiones en los distintos ámbitos de la vida cotidiana;
- b) una visión integral de lo educativo que supere, por un lado, la segmentación entre la educación formal y la educación no formal, recuperando, articulando y fortaleciendo las experiencias que los jóvenes y adultos traen de otros espacios de aprendizaje; por otro lado, la concepción de la educación formal como terminal y único agente educador, sino como una "educación inicial" que posibilite continuar educándose a lo largo de toda la vida;
- d) superar la perspectiva de la educación de jóvenes y adultos compensatoria (restringida sólo a la solución de las carencias educativas que los adultos pudieran tener por no haber completado los niveles obligatorios en su infancia) y se amplíe a

⁶ "El conocimiento también puede convertirse en un insumo para dominar, destruir, manipular o invadir a las/los otros. En el reconocimiento mutuo, en cambio, comienza un proceso donde se construye un *nosotros* con los otros y las otras. El reconocimiento mutuo siempre implica un proceso básico de contacto cultural, que tiene como objetivo construir un diálogo Intercultural." (Huergo, Jorge. Mapas y viajes por el campo de Comunicación/Educación.)

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

nuevas propuestas educativas que posibiliten el enriquecimiento de los conocimientos y saberes para su participación plena, reflexiva, autónoma, en el mundo laboral, político, familiar, etc.

La **Educación Popular** como un paradigma cuyas perspectivas epistemológica, teórica y metodológica vertebran acciones tanto a nivel institucional como del espacio de enseñanza y aprendizaje. La perspectiva epistemológica apuesta a la construcción de un conocimiento colectivo emancipador en relación a modos de pensar y significar la realidad; sus aspectos metodológicos refieren a una acción pedagógica y didáctica consistente que aseguren la producción colectiva y el crecimiento del grupo hacia su autonomía de decisiones. El objetivo central de la educación popular de jóvenes y adultos es ofrecer las herramientas de la investigación social para construir un conocimiento científico emancipatorio, puesto al servicio de la construcción del proyecto político de los sectores populares que, desde la resistencia, buscan crear nuevas formas de organización social.

La **Pedagogía de la participación** implica considerar el papel del Estado como garante del derecho de la educación y la participación social en las decisiones de la política educacional. La participación real ocurre cuando los miembros de una institución o grupo, a través de sus acciones inciden efectivamente en los procesos de la vida institucional y en la naturaleza de las decisiones. Implica ejercer una influencia real (poder): a) en la toma de decisiones tanto en la política general de la institución como en la determinación de metas, estrategias y alternativas de acción; b) en la implementación de las decisiones; c) en la evaluación permanente del funcionamiento institucional.

Investigaciones en el campo de la educación popular sostienen que el aprendizaje de la participación real es un largo y difícil proceso, más largo y difícil que la apropiación de los conocimientos académicos necesarios para nuestra vida profesional y cotidiana; por lo tanto, no es tarea sólo de la educación formal otorgar las herramientas de la participación, pero sí ocupar tiempo y espacio para el incentivo, fortalecimiento y enriquecimiento de la misma.

¿Para qué la Formación General dentro del Ciclo Orientado?

El Ciclo Orientado en la Escuela Secundaria de Neuquén se define como el trayecto pedagógico en el que continúa la Formación General y se habilitan tiempos y espacios para la enseñanza y el aprendizaje del conjunto de conocimientos y saberes específicos de las Orientaciones.

La Formación General es el núcleo común básico de la escuela secundaria, que garantiza la igualdad en el acceso de conocimientos y saberes relevantes y significativos. Por esa razón, debe ser incluida en todas las Modalidades y Orientaciones del nivel. En el Ciclo Básico Común ya definido y aprobado por Resolución N° 1463/2018 se abordan las áreas de conocimientos de la Formación General que se extenderán hasta el fin de la obligatoriedad, en el Ciclo Orientado,

El campo de formación general incluye el saber acordado socialmente como significativo e indispensable. Refiere a lo básico: a los saberes que son necesarios para garantizar el conocimiento y la interlocución activa de jóvenes y adultos con la realidad, y también a los que son pilares de otras formaciones posteriores. En cuanto saber validado colectivamente, la formación general requiere de un trabajo de enseñanza integrador de las múltiples facetas del conocimiento, que apele a sus diversas herramientas y aplicaciones, que promueva el desarrollo de todos los aspectos de los sujetos, entre sujetos y en situación. (Resolución 84/2009 CFE, p. 20).

La **Formación General** presente tanto en el Ciclo Básico como en el Ciclo Orientado con una amplia carga horaria se fundamenta entonces en la consideración de los principios de una Educación permanente, popular y participativa. El objetivo es brindarle al estudiantado una formación general, integral y significativa, que se articule

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

con la Formación Específica del Ciclo Orientado para profundizar en diferentes vías de conocimiento en vistas de ampliación de posibilidades de acceso al saber y no de fragmentación disciplinaria.



OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN GENERAL

- Construir y constituir espacios de recuperación de la identidad, de la palabra y de logro de una mayor conciencia de los derechos para contribuir en una revalorización de sí mismos y una reconstrucción de su autoestima;
- Dar continuidad y complejizar la formación general del ciclo básico⁷ reconociendo en nosotros y en los otros las marcas de una historia social y política cruenta;
- Identificar los mecanismos institucionales, los mecanismos de poder y las representaciones sociales que inhiben la posibilidad de un crecimiento en la participación social;
- Favorecer la construcción colectiva de estructuras de pensamiento, de categorías de descripción y análisis de la realidad, de perfiles de representaciones sociales que faciliten el crecimiento del estudiantado en sus formas de participación, de *organización y de construcción de demandas* sociales que posibiliten enfrentar de manera autónoma y crítica los problemas en la vida social, política y económica.
- Ofrecer y habilitar tiempos y espacios para generar conocimiento colectivo sobre situaciones problemáticas vinculadas a la realidad del estudiantado, conocimientos y saberes sobre preguntas que demandan el instrumental de la ciencia para contestarlas, que apunte la acción permitiendo la modificación de las formas naturalizadas de comportamientos
- Garantizar la interlocución activa de jóvenes y adultos con la realidad y ser pilar de otras formaciones sociales posteriores

ÁREAS DE LA FORMACIÓN GENERAL

La Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos se inscribe en los lineamientos de los Marcos Sociopolítico Pedagógico y Didáctico General construidos por el colectivo docente de la Provincia del Neuquén desde un enfoque crítico, decolonial y emancipatorio.

Pensar la constitución de las áreas a partir de los problemas que atraviesan los sectores populares que habitan las escuelas con Trayectos Formativos de la Modalidad EPJA, es pensarla desde la Educación Popular. Para poder construir desde sus sentidos es vital partir de nuestros estudiantes, de sus realidades sociales, de sus saberes y conocimientos, que en este Diseño Curricular adquieren la validez que, en otros momentos históricos no tan remotos, no fueron considerados saberes válidos.

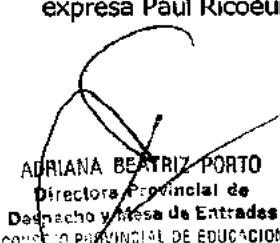
El conocimiento es un producto social y no tiene más definición que la que le otorga el contexto socio-político en el cual se genera. Es decir, cada sociedad, en cada momento histórico, define ciertas prácticas como actividades cognoscitivas, y designa el producto de esas actividades como conocimiento. (Resolución N° 1463/2018, p. 35)

En los principios éticos políticos y estratégicos en los que se funda y erige la Educación Popular proponemos pensar la constitución de las Áreas que atravesarán la Formación General en el Ciclo Orientado para la Modalidad EPJA. Algunos de estos principios parten de reconocer el "aquí y ahora"⁸ que su carácter necesariamente situado exige.

⁷ Aporte Distrital

⁸ "Cuando Freire reclama partir del "aquí y ahora" de los otros, no enuncia sólo un principio metodológico, sino un principio ético-político central (...) el reconocimiento de sí, entendido (como lo expresa Paul Ricoeur, 2005) como "identidad narrativa".

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Desarrollo y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Se trata entonces de reconocer,⁹ y no sólo conocer, las prácticas socioculturales del estudiantado, en cuanto insertas en un mundo cultural. Ese reconocimiento de por sí es ya un aspecto central del horizonte político. El "reconocer" piensa y produce acciones estratégicas, genera un proceso de problematización y de búsqueda dialogada de acciones para transformar las situaciones que vivimos.

La Educación Popular sostiene la valoración de la comunicación dialógica entre los diferentes actores de la comunidad educativa, un diálogo que reconozca a estudiantes desde sus diversas experiencias de vida. A su vez, es la que permite la construcción de conocimientos y la selección de contenidos para la problematización de la situación social, económica, política y cultural en la que se desenvuelven los/las estudiantes. El diálogo está fundamentado en una perspectiva epistemológica que se centra en la articulación entre el mundo cultural de estudiantes y docentes, y los horizontes políticos de la intervención. El diálogo tiene la intención de "formar sujetos críticos, con espíritu reflexivo y compromiso social"⁷

Reconocer las problemáticas que atraviesa nuestro estudiantado que decide ingresar en la Modalidad EPJA, implica un proceso de acción/reflexión/praxis. Como señala Paulo Freire, el proceso indica un encuentro de los actores con la mediación del mundo. Ese mundo mediador, complejo, conflictivo, es uno de los objetos claves de la intervención, que no puede ser definido completamente de antemano, sino que se aborda, se problematiza y se define en este proceso de trabajo participativo. En este sentido, la Formación General del Ciclo orientado, tanto para el trayecto de 3 años como para el de 4 años, se organiza en las siguientes áreas:

- **Ciencias Sociales, Políticas y Económicas**
- **Ciencias Naturales**
- **Lenguajes y producción cultural**
- **Matemática e Informática**

CIENCIAS SOCIALES, POLÍTICAS Y ECONÓMICAS

En coherencia con los marcos, enfoques y principios del Diseño Curricular para el Ciclo Básico Común y el Interciclo, el área de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas la fundamentación del área se inscribe en los lineamientos del Marco Sociopolítico Pedagógico y del Marco Didáctico construidos por el colectivo docente de la Provincia del Neuquén desde un enfoque crítico, decolonial¹⁰ y emancipatorio.

Respecto a la dimensión epistemológica, generalmente se define a las Ciencias Sociales como aquellas que abordan los aspectos materiales y simbólicos relacionados con la vida de las personas en sociedad. Dichos aspectos pueden estar relacionados con la manera en que se constituyen, organizan y gobiernan los grupos sociales, los procesos que atraviesan, los modos de producción y reproducción de la vida, los espacios que se construyen y el modo de vivir en ellos, las producciones simbólicas, su materialización y su transmisión, y aquellos saberes que derivan del indiscutible carácter social de la condición humana.

En este sentido, y en coherencia con lo estipulado según la Resolución N° 1463/2018, consideramos que para el campo de la Formación General en esta modalidad se vuelve

9 En La educación como práctica de la libertad (1969), Freire desarrolla la importancia del reconocimiento del universo vocabular, no sólo conocimiento del otro, porque eso no implica una práctica de libertad, muchas veces incluso implica un ejercicio de extrañamiento de acercamiento como algo exótico. El reconocimiento del mundo cultural del otro para Freire hace referencia a un acto de dignidad, de reconocer siendo.

10 En coherencia con los estudios culturales, poscoloniales, las teorías críticas, decoloniales y Epistemologías del Sur, se ha definido reelaborar criterios de escritura para dar cuenta de la ruptura con la hegemonía universalista, entonces, se referencia a la otredad como adjetivo (por ejemplo culturas otras), y se utilizan los guiones para dar cuenta de la amplitud y la proyección de pensar la-s subjetividad-es y las prácticas sociales en los múltiples colectivos (por ejemplo economía-s, subjetividad-es, entre otras).

COPIA
2

RESOLUCIÓN N° 1048
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

necesaria la interdisciplinariedad, el diálogo, y la construcción común de saberes que, en su interrelación, complejizan conocimientos sobre la vida social. Se trata de pasar del paradigma de la fragmentación al paradigma de la complejidad, poniendo en juego una visión pluri-lógica y dialógica.

Desde este enfoque se plantea la pluriversalidad de los conocimientos, desde lugares epistémicos diferentes por historia y cultura, pero afines. Se entiende a las epistemologías en el sentido de cosmovisión, de sistemas y modos de ver y entender el mundo y la sociedad.

Por consiguiente al momento de indagar acerca del paradigma de Ciencias Sociales que contenga una propuesta educativa justa para las escuelas secundarias neuquinas y sobre el por qué y el para qué de las mismas, se insta a "recuperar el debate por el sentido de la producción de conocimientos en las escuelas, en relación a la compleja realidad social" (Aporte Distrital) y decididamente se apuesta a, reafirmando lo ya escrito en el Ciclo Básico Común e Interciclo: continuar consolidando proyectos de reconstrucción epistemológica que promuevan sociedades más justas, diversas, y libres; que dichas reconstrucciones epistemológicas lleven a la acción política en los problemas de la sociedad desde el cuestionamiento a los dispositivos de sujeción colonial, patriarcal y racista, y los discursos hegemónicos sobre el poder-saber; que estas Ciencias Sociales se ubiquen en una proyección Sur-Sur epistémico-político, que colabore en desmontar los saberes parcelados tendiendo así a un diálogo intercultural de saberes.

CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

Desde el área de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas, y en coherencia con los Marcos generales del diseño curricular de la Provincia del Neuquén construido por el colectivo docente, se propone pensar-nos en clave metodológica.

En ese aspecto nos posicionamos en coherencia con lo propuesto en el Ciclo Básico Común de este diseño, en la caracterización de lo metodológico como una construcción que articule el conocimiento, como producción objetiva y como problema de aprendizaje, y reconozca la problemática de las/los sujetos que intervienen en una situación de enseñanza y aprendizaje, en relación a los territorios y los contextos en los que se encuentran insertas e insertos - áulicos, institucionales, territoriales, sociales, simbólicos y culturales-.

Las estrategias docentes diseñadas a partir de un objeto de estudio específico, pensadas en relación con las/los sujetos participantes de una situación pedagógicas desde un recorte específico de conocimientos y saberes en un contexto situado son consecuencia de considerar la construcción metodológica como estilo de formación.

El punto de partida es la pedagogía crítica y del concepto en tanto trama narrativa que permite recuperar la potencia creativa y transformadora del aula considerando la significatividad y situacionalidad del estudiantado. Esto permite la retroalimentación permanente entre orientaciones curriculares, definiciones institucionales y propuesta didáctica constructiva y posibilita pensar-nos desde un currículum situado y dinámico. En el caso de la Formación General de las Escuelas Permanentes de Jóvenes y Adultos requiere un estrecho vínculo y diálogo con los otros campos de conocimiento desde las categorías y epistemes en tramas categoriales y de praxis que articulen los distintos conocimientos.

Esta construcción metodológica es dialéctica y requiere la elaboración de un diagnóstico de área e inter-área, la elaboración de una propuesta que relacione dichos diagnóstico con los conocimientos y saberes propuestos, la puesta en acto de la propuesta pedagógica y la revisión crítica.

El diagnóstico permite la elaboración de un mapa institucional y áulico que indica el posible recorrido de la propuesta pedagógica y las problemáticas a ser presentadas como conflictos cognitivos por el área. Las disciplinas, basadas en sus especificidades



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

y sus didácticas, elaboran sus objetivos de aprendizaje, seleccionan su entramado conceptual y nudos problemáticos, y diseñan sus propuestas de actividades áulicas y extra-áulicas desde una perspectiva ético-política en la que la teoría es constitutiva de la práctica.

La propuesta pedagógica es puesta en práctica atravesada por múltiples variables y dimensiones: la diversidad de tareas; la complejidad del acto pedagógico; la inmediatez; la indeterminación de la situación; la implicación personal, y la opacidad e imprevisibilidad de las otras y los otros, entre otras posibles. La posibilidad de revisión crítica implica reflexionar lo que sucede en el aula, reorganizar esquemas de pensamiento y, mediar activamente entre teoría y práctica reconstruyendo críticamente sus intervenciones y posicionamientos teóricos.

La propuesta didáctica específica de una disciplina en diálogo de saberes con las otras disciplinas del área y de otras áreas expresan las intencionalidades pedagógicas, epistémicas y políticas de la misma partiendo del contexto, lo situado, y las particularidades del estudiantado en interrelación con sus territorios.

Se retoma en ese sentido y se profundiza el posicionamiento del área establecido en el diseño curricular de la provincia:

Las definiciones epistemológicas y metodológicas estructurantes del área promueven y posibilitan romper con la linealidad del tiempo, con la centralidad de ciertos espacios-territorios por sobre otros, con la visión 'objetiva' de los procesos sociales, e incorpora nuevas problemáticas como centrales para desarrollar nuevas cartografías a partir de las/los sujetos y sus acciones.

La estructura de contenidos del área está comprometida con la formación ética y política del estudiantado, procura aportar herramientas conceptuales e instrumentales para habilitar el ejercicio de la crítica sobre la 'cuestión social', la intervención autónoma y el ejercicio de ciudadanías activas y plenas" (Resolución N° 1463/2018).

Para pensar nuestra acción ético-política, el aula es considerada como uno de los espacios públicos, quizás el primero, de actividad política y una trinchera desde donde visibilizar que las prácticas sociales son colectivas y recurrentes, generadoras de subjetividad social, y objeto de acción ético-política pues permite reconocerse en el mundo, decidir cómo evaluarlo y qué hacer con él.

Para ello se adopta la propuesta de Siede (2007, s/d) de pensarse en las prácticas pedagógicas desde una lógica de problematización-conceptualización, que genera apertura en las clases al apelar al mundo de representaciones/significaciones que tiene cada estudiante, con el objetivo de confrontarlas con los conocimientos y saberes curriculares, habilitando la toma de posiciones y el desarrollo del pensamiento autónomo.

Es importante entonces planificar la enseñanza a partir de las prácticas y concepciones de la vida social del estudiantado, problematizarlas y construir saberes que analicen situacionalmente dichas prácticas y desafíen el poder explicativo de enfoques y categorías disciplinares

Generar a partir de la problematización el conflicto cognitivo, entendido como la búsqueda de respuestas más abarcadoras y argumentativamente sustentables, es el motor metodológico de estas propuestas que tensionan y confrontan, tanto las informaciones disponibles como las categorías de análisis con las que se inicia el proceso de aprender y conocer. (Resolución N° 1463/2018).

Las propias prácticas se conforman como locus de conocimiento político, pedagógico y didáctico situado cuando ponemos en diálogo nuestros conocimientos y saberes, con los de las/los estudiantes, sus territorios, sus contextos, sus intereses y deseos. El trabajo colaborativo es el eje de la construcción de propuestas formativas emancipatorias, lo que implica un cambio en la cultura política, epistémica, pedagógica y ética, en y desde las aulas.



COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

GENEALOGÍAS¹¹ DE LOS PROCESOS SOCIOHISTÓRICOS

Continuando con los enfoques críticos emancipatorios y decoloniales del Ciclo Básico Común e Interciclo (Resolución N° 1463/2018), el espacio curricular Genealogías de los Procesos Sociohistóricos se propone recuperar la fuerza epistémica de los enfoques contrahegemónicos, como alternativa en la construcción de saberes y conocimientos sociales en relación a la construcción de tiempos y espacios ancladas en procesos de producción de no existencias, siendo hegemónicas la visión de un solo tiempo, de carácter lineal y progresivo anclado en relación con la producción de un espacio concentrado en la visión hegemónica eurocentrada.

Con este espacio curricular se propone que aquellos tiempos otros y espacios otros ocupen los espacios áulicos, promoviendo una ecología de saberes que permitan construir conocimientos diversos y pluriversales. Genealogías construidas a partir de la enunciación de clase, color y género relegadas, invisibilizadas en nuestras aulas y en nuestra praxis. Por ende, en estas genealogías tendrán lugar las resistencias de las clases trabajadoras, de los feminismos, de los movimientos afrodescendientes y negros, movimientos campesino-indígenas, pueblos preexistentes, movimientos de soberanías alimentarias, agroecológicas y defensa de los territorios; en pos de construir cartografías sociohistóricas que en clave territorial ahonde en las construcción de saberes y conocimientos otros.

Nudos disciplinares

- La problematización y resignificación de las categorías de Estado, Nación, Ciudadanías, democracias, representatividad, globalización, comunidad, soberanía, entre otras desde la perspectiva del buen vivir y sus proyecciones político-económicas que exceden los límites hegemónicos presentados para estas categorías.
- La problematización de la constitución territorial y política de los Estados nacionales mediante las prácticas genocidas, ecocidas, epistemicidas y femigenocidas que le siguen siendo co-constitutivas.
- Las relaciones capitalistas heteropatriarcales coloniales hegemónicas imponen la lógica de la acumulación como eje vertebrador de las prácticas económicas, el intercambio mercantil como único modo de relación, y el desarrollo sustentable como objetivo prioritario, produciendo desigualdad, explotación de los bienes comunes y del trabajo, y subhumanización.
- El rescate y la resignificación que las resistencias en clave de clase, color y género mediante organizaciones colectivas sindicales, políticas, culturales y educativas ante la producción de no-existencias hegemónicas por parte del sistema capitalista heteropatriarcal, colonial, moderno.
- Mapa geopolítico actual: zonas de sacrificio y zonas de acumulación, configuradas por los "modelos de desarrollo" mediante el despojo y la explotación de bienes comunes. Expansión de la frontera tecnológica en las actividades extractivas: hidrofractura, biotecnología, megaminería, entre otras, y su impacto directo en las comunidades y el ambiente. Propuestas alternativas

¹¹ La genealogía es una forma de pensar y de escribir la historia que difiere de la historia tradicional porque se asume como perspectiva, crítica e interesada en la búsqueda de enfoques alternativos a los relatos presentados en tiempo lineal secuenciados unívocamente desde el pasado al presente. La genealogía parte de un problema o concepto presente y trata de hacer un "mapa", no de los antepasados sino de las luchas y los conflictos que configuraron el problema tal como lo conocemos hoy. Esta posición es claramente contraria a la de la historia tradicional. El filósofo e historiador Michel Foucault dice que "las fuerzas presentes en la historia no obedecen ni a un destino ni a una mecánica, sino al azar de la lucha" (Foucault, 1980, pág. 20). Entre otras cosas, esto obliga a tomar partido, a analizar cuáles son las exclusiones que se hicieron, quiénes ganaron y quiénes perdieron en estas luchas. Cabe aclarar que este espacio se redefine desde esta perspectiva para abordar la asignatura tradicionalmente conocida como Historia y Geografía.

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

a los modos de producción y organización de los territorios. Agroecología, movimientos campesinos: soberanía alimentaria, feminismos comunitarios, feminismos sin olas, ecofeminismos, feminismos negros, feminismos campesinos, feminismos de pueblos preexistentes, entre otras.

CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍAS

En las Perspectivas de la construcción de ciudadanías pluriversales, pluriculturales y plurinacionales tiene sentido la continuidad en la formación general del espacio de Construcción de Ciudadanías en la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. A su vez, continúa siendo coherente con los propósitos centrales postulados para este espacio curricular en Ciclo Básico Común e Interciclo aprobada en la Resolución N° 1463/2018. Continuamos sosteniendo que uno de los propósitos centrales que debe direccionar la formación en éticas y políticas es "la construcción de criterios para intervenir en las prácticas sociales y en las relaciones de poder", (Siede, I., 2007 p. 229). Esto implica que se constituya como un horizonte proyectivo para el diseño de prácticas pedagógicas emancipatorias, ya que habilita herramientas para el ejercicio de la deliberación, el análisis de los conflictos y la construcción de proyectos que permitan un estar siendo - con otros - más justo y digno. Es decir, "buscamos que cada sujeto pueda actuar según criterios autónomos, solidarios justos, argumentativamente fundados y siempre abiertos a la crítica" (Siede, 2007 p. 229).

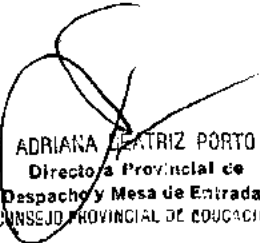
Para lograr este propósito, se deben desmontar rutinas escolares de carácter decimonónico en clave de clase, color y género atendiendo a lo que Siede (2007) denomina como la necesidad de pasar de la enseñanza de unos conocimientos declarativos a la producción de los mismos. Según Santos, Boaventura de Sousa (2009), se debe dejar de apelar a los constructos tradicionales de las naciones modernas, ya que las mismas se consiguieron, las más de las veces, vapuleando la identidad cultural y nacional de las minorías. En ese sentido, la complejidad de la pluralidad de órdenes legales no estatales puede ser el embrión de esferas públicas no estatales y la base de la autodeterminación, que es plausible de traducir en formas de justicia comunitaria, participativa o colectiva. Y esto da la pauta para habitar en las aulas formas otras de concebir, de vivir y de proyectar la pluralidad de órdenes legales y ser artífices de esferas públicas participativas constructoras de conocimientos con anclaje comunitario.

Coincidimos con lo que Siede (2007) plantea, "la formación escolar está invitada a pasar de la adquisición de pautas morales a la revisión crítica de los enunciados culturales" (p. 23). Este desafío epistémico, de construcción metodológica implica necesariamente una revisión desde las perspectivas de clase, color y género complejizando las categorías de Estados, naciones, democracias, poder-es, justicia, comunidad, pueblos, derechos, representatividad, libertad-es, praxis, trabajos, legislaciones, formaciones jurídicas, entre tantas otras.

Nudos Disciplinarios

- La reformulación de la concepción de ciudadanía desde la perspectiva pluriversal interseccionando: el binarismo humano/subhumano a partir del género y color como constitutivos del ser y estar en el mundo; el binarismo naturaleza/cultura como reordenador del trabajo social en sus dimensiones económicas, políticas, simbólicas y culturales; y el binarismo civilización/barbarie como producto de la separación entre desarrollo tecnológico/la ética/lucro privado y sus resonancias predatorias en la naturaleza. La constitución de ciudadanías pluriversales, pluriculturales y plurinacionales.
- Los sistemas sociales, políticos, económicos, culturales y de producción de subjetividades como piso desde donde problematizar ciertas categorías como Estados, Nación-es, democracias, jurisprudencia, libertades, ciudadanías. Lo pluricultural y plurinacional como horizonte proyectivo.

ES COPIA


ADRIANA PATRÍZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



- La hegemonía y sus construcciones. Los niveles de las ideologías. Construcciones sociales y poder. El poder, el biopoder, el control sobre los cuerpos, los saberes, las escalas, los tiempos, las productividades, las subjetividades, entre otras. La dominación política materializada en el poder del Estado. Instituciones estatales y vida cotidiana. Procesos de reproducción, diferenciación y construcción de la dominación. Las corporaciones de la comunicación y la construcción de dominación política. Cultura y hegemonía. El proceso de enculturación occidental y la normalidad monocultural racista, heteropatriarcal, moderna y occidental. Invisibilización de la diversidad cultural. Lo masivo, el pueblo, el público y la audiencia. Los medios masivos de comunicación y la mediatización de la cultura. El campo cultural como campo de disputa. La construcción de sentidos. Los otros medios y las otras comunicaciones en clave de color, géneros y clase.

GEOPOLÍTICA

La geopolítica como espacio curricular tiene sentido en la formación general de la Modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos ya que la misma analiza la distribución y consecuencias socioterritoriales de los procesos y fenómenos políticos y económicos. En este sentido, repensar una mirada parcializada y acorde a una escala impuesta como hegemónica de la geografía obliga a repensar epistémicamente sus debates y plantearla de manera más integral. Ante esto, geopolítica como espacio coincide con esa serie de "geografías imaginarias", para usar el término de Said (1979). El discurso del desarrollo inevitablemente contiene una imaginación geopolítica que ha dominado el significado del desarrollo durante más de cuatro décadas. Ante esto, y desde claves de clase, color y géneros es que intentamos complejizar la idea de espacio, desarrollos, progresos y los binomios que de allí devienen: Primer y Tercer Mundo, norte y sur, centro y periferia. La producción social del espacio implícita en estos términos está ligada a la producción de diferencias, subjetividades y órdenes sociales. A pesar de los cambios y las problematizaciones recientes desde los estudios geopolíticos ella continúa ejerciendo influencia en el imaginario. Romper ese imaginario y generar construcciones epistémicas de lo hegemónicamente considerado como no existente, se tensiona con los conflictos, divergencias y diálogos con otras escalas, por una ecología de transescalas.

Nudos disciplinares

- Los orígenes de la geopolítica; la invención de occidente, la asimilación del resto del mundo y su "cartera de recursos", la construcción de los "otros", colonias, estados nacionales y formas de intercambio mundial. Mapa político actual; luchas por la recuperación de los territorios, las identidades, la autonomía y los bienes comunes discuten la mirada hegemónica sobre la dinámica global.
- Experiencias de resistencia y recuperación territorial como prácticas contrahegemónicas que reivindican los derechos ancestrales, culturales, económicos y políticos de los pueblos preexistentes en diálogos Sur-sures y el Abya Yala. Sus desarrollos productivos y de buenos vivires, generan propuestas otras, para pensar nuevos horizontes de vida y representan una alternativa al modelo de desarrollo capitalista. Rol de los Estado capitalistas-heteropatriarcales-coloniales y modernos en estos procesos y disputa con los capitales "nacionales" e internacionales por la apropiación y expoliación de los bienes comunes en territorios recuperados.
- Zonas de sacrificio en Argentina y en el mundo, expoliación de bienes comunes y avance de la frontera tecnológica en la explotación hidrocarburífera y de monocultivos. Costos socioambientales de los "modelos de desarrollo" internacionales. Resistencias y nuevas formas de producir: agroecología, luchas

ES COPIA


MARIANA BENÍTEZ FORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



campesinas, soberanía alimentaria, feminismos comunitarios, feminismos negros, los feminismos sin ola en defensa de los territorios.

- Movimientos sociales y sus implicancias en ámbitos urbanos como motor de transformación y organización territorial más justa y equitativa. Extractivismo urbano, especulación inmobiliaria y conflictos por el uso del suelo urbano.
- Proliferación de conflictos internacionales, desplazados y desplazadas, refugiados y refugiadas, migrantes. El rol de los medios en la concepción del mapa político mundial y el uso de redes de comunicación alternativas, horizontales e independientes para difundir otras experiencias y proyecciones, otras concepciones de mundos posibles en nuestros horizontes de vida.
- Formas de apropiación/control/distribución de las fuerzas de trabajo y de la producción. Desde los enfoques aprobados en la Resolución N° 1463/2018 problematizar la articulación de todas las actividades mercantiles y relaciones laborales en un mismo espacio/tiempo en función del capital y el mercado. En ese sentido, analizar: la división racial y de género de los trabajos. Expropiación de las actividades económicas y de producción.
- La racionalidad económica capitalista y determinismo. Capitalismo, Geopolítica y control del trabajo asalariado y sus productos. Escalas centro-periferia del mercado mundial desde el locus de enunciación occidental.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAVV (2018). Documento de Perspectivas Diseño Curricular Resolución N° 1463/2018. Neuquén. Argentina.
- AAVV (2018). *Documento de Área de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas, Diseño Curricular Resolución N° 1463/2018*. Neuquén. Argentina.
- Agamben, G. (2011). *¿Qué es un dispositivo?* Revista Sociológica. Año 26, Número 73, pp. 249-264. Recuperado en:
<https://www.sociologiamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/112/103>
- Agénjo Calderón, A. *Repensando la economía feminista*. Buenos Aires, Argentina. Revista de Economía Crítica, n°22, segundo semestre 2016, ISSN 2013-5254
- Blosch, Ernest (1995). *The Principle of hope*. Cambridge. Inglaterra. MIT Press.
- Castro Gómez, S. (2007). *Descolonizar la universidad. La hibry del punto cero y el diálogo de saberes*. En Castro-Gómez y Grosfoguel (2007). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá. Colombia. Siglo del Hombre Editores. Recuperado en <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/147.pdf>.
- Edelstein, G. (1997). *La reflexión sobre las prácticas. Algo más que un lema*. Córdoba. Argentina. Mimeo,
- Federici, Silvia (2004). *Caliban y la bruja. Mujeres, cuerpos y acumulación originaria*. Madrid. España. Traficante de Sueños.
- Federici, Silvia (2013). *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Madrid. España. Tinta limón.
- Fraschina y Kelstenboim (coord) (2014). *Economía política*. Buenos Aires. Argentina. Ed. Maipue.
- Gorz, A. (2000). *Metamorfosis del trabajo*. Madrid. España. Editorial Sistema.
- Lander, E. (Comp) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Caracas. Venezuela. Ed. Ciccus-CLACSO.
- Lugones, M. (2008). *Colonialidad y género*. Tabula Rasa, Núm. 9, julio-diciembre, 2008, 73-101. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá, Colombia. Disp. en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600906>
- Mignolo, W. (2007). *El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un*

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

manifiesto. En Castro-Gómez, Santiago y Ramón Grosfoguel (Edit.) (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores, Bogotá, 25-46. Recuperado en: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>.

Mignolo, W. (2003). *La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad*. En Lander, Edgardo (Comp.) (2003). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Caracas. Venezuela. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FACES-UCV). Instituto Internacional de la UNESCO para la educación superior en América Latina y el Caribe (IESALC).

Nobre, Malu y Moreno. (2015) *Las mujeres en la construcción de la economía solidaria y la agroecología*. Textos para la acción feminista São Paulo. Brasil. Publicación de SOF – Sempreviva Organização Feminista.

Nahuel, Jorge (Comp.) (2013). *Huellas y senderos, informe final de los resultados del relevamiento territorial, histórico, social y cultural de la comunidad mapuce Lof Paichil Antriao*. Newken. Puel Mapu. Editado por ODHPI.

Nahuel, María Laura (2019). *Radical Cartographies and New Territorialities: Explorations from Latin America*. Texas. Estados Unidos. Editada por Bjorn Sletto, University of Texas Press.

Nogué, Joan (2006). *Geografía Política*. En Hiernaux, Daniel. Lindón, Alicia (dir). (2006). *Tratado de Geografía Humana*. México. Editorial Anthropos.

Quijano A. (2000). *Colonialidad del Poder, eurocentrismo y América Latina*. Recuperado en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Perez Orozco, A. (2014). *Subversión feminista de la economía*. Madrid. España. Traficantes de sueños.

Santos, Boaventura de Sousa (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México DF. México. Clacso.

Siede, I. (2007). *Hacia una didáctica de la formación ética y política*. En Siede, I. Y G. Schujman (Comp.) (2007). *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires. Argentina. Aique.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

AAVV (2008). *Imperio, multitud y sociedad abigarrada*. La Paz. Bolivia. Muela del diablo editores.

Aguilera, F y Alcántara, V (comp.) (2011). *De la Economía ambiental a la economía ecológica*. Barcelona. España. Ed. ICARIA.

Agra Romero, M. X. (2007). *Ciudadanía, Feminismo y Globalización*. Recuperado en: <https://www.labrys.net.br/labrys10/espanha/agra.htm>.

Alemán, J. (2016). *Horizontes neoliberales en la subjetividad*. Buenos Aires. Argentina. Grama.

Alonso, Zurbriggen, Herczeg y Lorenzi (2007). *Las grietas, entre el conocimiento y la ignorancia: apuntes para la problematización de la 'normalidad' en las escuelas* presentado en las I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa. Mendoza. Argentina.

Astrada, C. (1968). *La Génesis de la dialéctica*. Buenos Aires. Argentina. Juarez Editor S.A.

Castro Gómez, S. (2007). *Decolonizar la Universidad. La hibrys del punto cero y el diálogo de saberes*. En Castro Gómez, S. Y Ramón Grosfoguel (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogota. Colombia. Siglo del Hombre Editores. Recuperado en: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/147.pdf>.

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

- Colectivo simbiosis y Colectivo situaciones (2011). *De chuequistas y overlockas. Una discusión en torno a los talleres textiles*. Buenos Aires. Argentina. Tinta Limón.
- De La Garza Toledo, E. (Coord) (2000). *Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo*. México Distrito Federal. México. Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, E. (2015). *16 Tesis de economía política*. México DF. México. Siglo XXI.
- Duque, C. (2010). *Judith Butler y La teoría de la performatividad de género*. En Revista de Educación & pensamiento. Recuperada en: [file:///C:/Users/andrea/Downloads/Dialnet-judithButlerYLaTeoriaDeLaPerformatividadDeGenero-4040396%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/andrea/Downloads/Dialnet-judithButlerYLaTeoriaDeLaPerformatividadDeGenero-4040396%20(1).pdf)
- Escolar, M. (1996). *Geografía y educación media. La esperanza y el poder de los hechos consumados*. En Revista Geographikos N°7. 2do.semestre de 1996.
- Foucault, M. (1999). *El cuidado de la verdad*. En Estética, ética y hermenéutica Barcelona. España. Paidós.
- Foucault, M. (2010). *Las palabras y las cosas*. Villa Ballester. Argentina. Siglo veintiuno editores.
- Foucault, M. (2006) *Seguridad, territorio, población.*, Buenos Aires. Argentina. Fondo de cultura económica
- Grosfoguel, R. (2013). *Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI*. Recuperado en <http://www.revistatabularasa.org/numero-19/02grosfoguel.pdf>.
- Grosfoguel, R. *Descolonizando los paradigmas de la economía política: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global*. Recuperado en <https://es.scribd.com/document/347359249/Transmodernidad-Pensamiento-Fronterizo-y-Colonialidad-Global>
- Guattari, F. (1980). *Mil mesetas*. Barcelona. España. Editorial Pre-textos
- Hobson, J. (2006). *Los orígenes orientales de la civilización occidental*. Barcelona. España. Ed. Crítica.
- Korol, C. (2007). *La educación como práctica de la libertad. Nuevas lecturas posibles*. En KOROL, Claudia (Comp.) (2007). *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. Buenos Aires. Argentina. El Colectivo, América Libre.
- Lanz Rodriguez, C. (2011). *"Buen vivir": una opción para cambiar el modo de vida*. Recuperado en <https://www.aporrea.org>.
- Mc Laren, P. (1984). *La vida en las escuelas*. México DF. México. Ed Siglo XXI.
- Marañón Pimentel, B. (2014). *Buen vivir y descolonialidad: crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales*. México DF. México. UNAM, Instituto de Investigaciones Económicas.
- Max Neef, M. (1993) *Desarrollo a escala humana*. Montevideo. Uruguay. Ed Nordan-comunidad.
- Mouffe, C. (2011). *En torno a lo político*. Buenos Aires. Argentina. Fondo de Cultura Económica.
- Picifiam, M. et al. (2010). *Propuesta para un KVME FELEN MAPUCE*. Newken, Puel Mapu. Neuquén, Argentina. Gráfica Althabe.

LENGUAJES Y PRODUCCIÓN CULTURAL

FUNDAMENTACIÓN

El enfoque sociosemiótico, sociodiscursivo y la concepción semiótica de la cultura, compatibles con los abordajes de la antropología cultural y de la sociología de la cultura, constituyen el marco epistemológico global del Área en el Ciclo Orientado (CO). La perspectiva que configura este corpus teórico integra dialógicamente los campos de conocimientos y saberes, y provee de una conceptualización común, para el abordaje holístico y coherente de los lenguajes y prácticas materiales de significación de las disciplinas reunidas en el área. Se conjugan, entonces, diferentes lenguas, sistemas y

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

códigos culturales de significación y sus prácticas comunicativas y discursividades (verbales, literarias visuales, musicales, teatrales y corporales), en tanto prácticas y experiencias de producción social de sentidos.¹²

Tomando como punto de partida la propuesta del Área para el Ciclo Básico Común (CBC) y la trayectoria de aprendizajes realizada por el estudiantado, la formación general del CO profundiza los abordajes de las producciones culturales y las problemáticas socioculturales relevantes, situadas en perspectivas de mayor complejidad. Desde el direccionamiento de los Enfoques y Perspectivas del Diseño Curricular (Resolución N° 1463/2018), el Área intenta abarcar las prácticas, producciones y significaciones culturales, a partir de la consideración crítica sobre cómo son afectadas, en el contexto de la globalización, por las lógicas y jerarquizaciones de la monocultura¹³ capitalista occidental.

Un abordaje de la realidad sociocultural desde el paradigma de la complejidad que intente superar la fragmentación disciplinar que imponen esas lógicas, debe considerar de modo integrado y holístico, la dimensiones: histórica, social, material, política, institucional, científico-epistémica, semiótico-cultural.¹⁴

Por ello, las prácticas de producción e interpretación de significaciones que el área busca que desarrollen los/las estudiantes, deben abordarse desde una perspectiva discursiva, situada, contextualizada.

De ese modo, el trabajo analítico y crítico sobre las producciones culturales y los discursos sociales, supone la reflexión acerca de las condiciones de producción y sus lugares de enunciación, abordando la materialidad de los discursos sociales para desmontar los procedimientos que los configuran y sus efectos performativos. Lo que comporta la construcción de una mirada de distanciamiento reflexivo por las/los estudiantes respecto de las discursividades y realidades socioculturales, correlativa al desarrollo de un pensamiento crítico (Bitonte, 2008).

Asociada a la priorización de la productividad y a la epistemología científica, la cultura occidental despliega una perspectiva objetivizante y sustancializadora de todo lo real, por la que lo concibe en términos de una estructura de clases de objetos que se definen

12 La materialidad de las prácticas significantes como forma de producción, permite superar la dicotomía marxista de base/superestructura y la concepción de la superestructura como un mero "reflejo" - dicotomía que reproduce la concepción idealista, burguesa de cultura-; además de la posibilidad reproductora, les reconoce a las prácticas significativas la capacidad de ser transformadoras de la sociedad:

La significación, la creación social de significados mediante el uso de signos formales, es entonces una actividad material práctica; en verdad, es literalmente un medio de producción. [El lenguaje] Es una forma específica de la conciencia práctica que resulta inseparable de toda actividad material social (Williams, 1980, p.51).

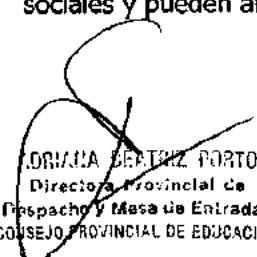
Los signos son entonces "la arena de la lucha de clases" (Voloshinov, 2009, p. 47), las luchas y los conflictos sociales, que se realizan en y con ellos. Las prácticas materiales de producción de significaciones son reproductoras de las relaciones sociales y las significaciones hegemónicas, pero también son, pueden ser, transformadoras.

13 Una de las estrategias del sistema capitalista eurocéntrico para legitimar un proceso de homogeneización fue consolidar una única cultura en detrimento de otras culturas a las que vuelve invisibles. El proceso de enculturación (Barbero 1987 pág. 97) está asociado a diferentes procesos que invisibilizaron la diversidad cultural: la transformación en el sentido del tiempo (tiempo producido, la invención del reloj, destituyendo el sentido cíclico de las fiestas y las cosechas) y en los modos de saber (el método científico como forma única de producción de conocimiento y el rechazo de cualquier otra forma de saber popular y de otras culturas; la construcción de una lengua estándar y la deslegitimación de las otras variedades vernáculas; la enseñanza vertical en la escuela y la deslegitimación de los saberes del estudiantado; la canonización de prácticas culturales "altas" y el desprecio por las culturas populares, entre otras) minando así, por ejemplo, las solidaridades sociales propias de las culturas populares. El proceso de enculturación ejercido por el poder hegemónico patriarcal eurocéntrico y capitalista mina el sentido de las culturas, construyendo su cultura en la cultura. las diferencias culturales así eran invisibilizadas en pos de evitar la idea del atraso que propone el saber científico.

14 Todas las dimensiones sociales están construidas y atravesadas por prácticas semióticas y discursos sociales y pueden abordarse desde el enfoque socio-semiótico de la cultura que propone el Área.



ES COPIA


MARIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

a partir de propiedades internas, determinadas por una "naturaleza" o "esencia" substancial permanente. Desde esa predisposición a pensar y reconocer todo bajo el modelo de los objetos, occidente tiene dificultades para pensar las realidades en términos de procesos, de transformaciones, de interdependencias y de interacciones - frente a otras culturas, como la china, que sí lo hacen- (Schaeffer, 2012, pp. 54-55).

Por eso Occidente tiene dificultades para comprender, desde sus lógicas hegemónicas, tanto la experiencia estética como la identidad humana. Tiende a pensar y valorar la experiencia estética no por el proceso -de producción y recepción-, sino por su resultado, el objeto estético o el texto literario, con propiedades o relaciones estructurales, inmanente, que fundan un valor estático, no relacional (*op. cit.*). De modo semejante, desde su pensamiento estático, objetivizante y substancialista, intenta encerrar en definiciones abstractas el dinamismo de la identidad humana -tanto colectiva como individual-, siempre abierta a las peripecias transformadoras de la temporalidad, y no puede comprenderla, en tanto hacerlo requiere de una concepción de la identidad no objetual, no determinada por ninguna naturaleza substancial permanente, siempre abierta a la temporalidad y al encuentro con las/los otros (Arfuch, 2005, p. 24; 2018, pp. 57-78).

Y por ello, las lógicas del occidente patriarcal, clasista y racista tienen también efectos muy reductivos y empobrecedores sobre las identidades y las relaciones sociales, las experiencias colectivas e individuales y las prácticas y experiencias populares.

Desde su perspectiva objetivista, encierra en una definición estática a las identidades, las cristaliza a partir de la construcción de esencias o naturalezas invariables, que las *de-terminan* y las *de-finen*, de una vez y para siempre: las cierra a las transformaciones de la temporalidad y la contingencia. Esta lógica y sus dispositivos inciden sobre la producción de los cuerpos y subjetividades sociales: producen y legitiman desigualdades a través de clasificaciones sociales naturalizadas, que construyen subalteridades; y todo esto obtura o reduce la posibilidad del reconocimiento recíproco en el encuentro con el otro, social e intercultural.

Contra la concepción todavía hegemónica en el sentido común occidental, la subjetividad se construye sociosemióticamente, la identidad se funda en la dimensión simbólica de la cultura, en la enunciación como toma de la palabra¹⁵ y en la apropiación de las prácticas y significaciones socioculturales. El sujeto se constituye y se comprende a sí mismo en la lengua y en los lenguajes y significaciones comunitarios, cuyos sentidos han sido amasados por la vida misma de las generaciones.

La identidad no reside, no puede residir, en alguna "naturaleza" o "esencia" (por ejemplo, femenina, masculina o de raza), ya dada y permanente que la determine de una vez y para siempre, en un más allá de la discursividad y las significaciones de la cultura¹⁶. La identidad, por el contrario, es un proceso abierto, un estar siendo que se fija momentáneamente en el lenguaje y que puede articularse en el relato y en las

15 La subjetividad se constituye en la enunciación como apropiación del lenguaje comunitario:

Lenguaje -lenguas particulares- en cuya puesta en juego puede encontrarse, según nos enseñara Émile Benveniste (1983), tanto el fundamento de la subjetividad y la persona -'Yo/Tú'- como la fuente del tiempo en su presente -'ahora'- junto a un 'aquí', triangulación que delimita el espacio/temporalidad de la enunciación, haciendo de ella un acontecimiento. En esa definición de 'la subjetividad en el lenguaje' -que es en verdad una intersubjetividad-, la instancia de enunciación es también el momento en el cual la multiplicidad del sujeto se articula fugazmente en una identidad imaginaria cuyo soporte no es el abismo de la interioridad sino una marca gramatical: "Es Ego quien dice 'ego'", nos recuerda Benveniste, y en ese acto da testimonio de su identidad. Esta temprana intuición [...] señalaba el camino para las definiciones no esencialistas de la identidad que priman en el horizonte contemporáneo (Arfuch, 2018, pp. 59-60).

16 Del mismo modo que no es posible acceder directamente a los hechos o las cosas en sí mismos, porque la dimensión simbólica se interpone y los que se considera hechos o cosas están ya siempre antes modelados por ella.

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

prácticas socioculturales, y lo hace en y con los lenguajes, prácticas y significaciones comunitarias:

La pregunta sobre cómo somos o de dónde venimos [...] se sustituye, en esta perspectiva, por el cómo usamos los recursos del lenguaje, la historia, y la cultura en el proceso de devenir más que de ser, cómo nos representamos, somos representados y podríamos representarnos. No hay entonces identidad por fuera de la representación, es decir, de la narrativización -necesariamente ficcional- del sí mismo, individual o colectivo. En este punto la cuestión reencuentra el concepto de Hobsbawm de 'invención de la tradición' más que la 'tradición' en términos propios (Arfuch, 2005, pp. 24-25).

El acto de contarse, de configurar narrativamente los acontecimientos de una vida, de construir significaciones con los lenguajes y prácticas culturales supone la objetivación (en la materialidad de los lenguajes y prácticas significantes) de un momento fugaz del proceso identitario de autocomprensión, pero no lo cierra -no lo define. Esa objetivación marca un momento del proceso de autoconstrucción que, después de él, recomienza, siempre inacabado y abierto a la temporalidad, la contingencia y al otro.

El derecho a las experiencias culturales

Nuestro modo habitual, cotidiano de estar en el mundo, está regido por las lógicas económico-productivistas que pautan el funcionamiento institucional y, a través de él, nuestras formas de experiencia dentro de la temporalidad cronológica abstracta. Frente a las prioridades utilitarias que rigen el tiempo occidental, las experiencias estéticas, lúdicas y corporales suponen, a la vez, experiencias de una temporalidad liberada de las construcciones de la productividad económica, con finalidades que se cumplen en el desarrollo de las mismas. La propuesta pedagógica del Área en la formación general del Ciclo Orientado se fundamenta en términos de Derecho Social a una educación común y en los Principios Político-Pedagógicos del Diseño Curricular (Resolución N° 1463/2018), por cuanto, las desigualdades sociales que producen las lógicas de la cultura occidental capitalista, comportan desigualdades en las posibilidades vitales de experiencia y temporalidad que atraviesan a los/las estudiantes,

Una jerarquía social opone dos formas de tiempo vivido y dos clases de seres humanos. Hay gente cuyo presente está situado dentro del tiempo de los acontecimientos que pueden ocurrir -el tiempo de la acción y sus fines, que es también el tiempo del conocimiento y del ocio; en resumidas cuentas, el tiempo de aquellos que tienen tiempo [...] Y hay gente que vive en el presente de las cosas que simplemente suceden, una después de otra, gente que vive en el tiempo restrictivo y repetitivo de la producción y la reproducción de la vida [...] hombres [que] reciben pasivamente el tiempo, sin disfrutar ni de los fines de la acción ni el tiempo de ocio que es un fin en sí mismo (Ranciere, 2017, p. 14).

Por lo tanto, desde el Derecho Social a una educación común, la propuesta del Área garantiza que más allá de las desigualdades sociales del estudiantado, todos y todas tengan la posibilidad de acceder en sus espacios curriculares a experiencias y prácticas creativas, estéticas y lúdicas de producción y comprensión cultural. Experiencias y prácticas que implican procesos de reflexión y comprensión y que comportan sentidos críticos, desestabilizadores de sentidos y valores establecidos, con potencia reconstructora de subjetividad y de formas otras de relación colectiva; experiencias sensibles, emotivas, cognitivas y creativas que requieren una temporalidad emancipada de las tiranías de la productividad económica.

ES COPIA

LENGUA Y LITERATURA / LENGUA / LITERATURA¹⁷

En este espacio curricular se aborda el lenguaje y sus potencialidades como constructor de mundos y realidades humanos, como articulador de las experiencias y conocimientos, y como configurador de identidades individuales y colectivas, desde las experiencias y procesos de reflexión y comprensión que habilitan la lectura y la escritura literarias -y no literarias.

Se propone una trayectoria de formación en torno al lenguaje, a partir de experiencias y prácticas estético-literarias y discursivas, y de su potencia de constituirse en experiencias de reflexión sobre el mundo y sobre sí mismos y, por lo tanto, de autotransformación subjetiva.

Una trayectoria de experiencias de lectura y escritura para que las/los estudiantes desarrollen prácticas progresivamente autónomas, a través de las cuales puedan reflexionar y construir saberes literarios, lingüísticos, discursivos, sociales y culturales, a medida que profundizan el proceso autorreflexivo e identitario de autocomprensión y autoconstrucción, a partir del carácter sociocultural y lingüístico de la constitución de la subjetividad. Prácticas y procesos que entran el placer, el juego, la creación y la exploración, pero comprometen también a la subjetividad en la autorreflexión crítica, ética y política, y en la construcción de saber.

El espacio curricular se centra fundamentalmente en la literatura y el discurso, tanto en la lectura, análisis e interpretación como la producción escrita, pero también oral.

La lectura y la escritura literarias se proponen como experiencias estéticas y lúdico-creativas, no sometidas a las lógicas de productividad cognitiva escolar, para que puedan suscitar procesos interpretativos, reflexivos y autorreflexivos, de autoconstrucción.

La obra literaria propone una experiencia de inmersión ficcional, de placer y conmoción estéticos que impulsa el proceso cognitivo de interpretación que, al avanzar, retroalimenta el placer, amplificándolo y profundizándolo con sus resonancias significativas.

La importancia de experiencia estética de la lectura literaria reside en el desplazamiento del modo habitual, cotidiano de estar en el mundo, regido por finalidades productivas, para sumergir al lector en la experiencia transformadora de otros de universos ficcionales y otros modos posibles de ser en el mundo, que desfamiliarizan y refiguran sus modos habituales y hegemónicos de comprender y habitar el mundo.¹⁸

17 La fundamentación, los Nudos, los Conocimientos y Saberes y la Construcción Metodológica de este espacio curricular se propone para el espacio de Lengua y Literatura de las Orientaciones de Comunicación, Economía y Administración y Turismo y para los espacios separados de, por un lado, Lengua y, por otro, Literatura, en la Orientación de Ciencias Sociales. Para ello, se diferencian los Nudos de Lengua de los de Literatura.

18 Desde otro enfoque, complejo, que integra la teoría literaria con los desarrollos de las ciencias cognitivas y de la filosofía hermenéutica, Schaeffer afirma de manera coincidente:

El objetivo de este proceso ficcional no reside entonces en el fingimiento en tanto tal, sino en aquello a lo que éste nos da acceso: los universos ficcionales. Estos universos constituyen 'modelos cognitivos analógicos'. La expresión [...] permite designar el hecho de que, al contrario de lo que sucede en las modelizaciones que regulan directamente nuestras interacciones con lo real (por ejemplo, en la experiencia perceptiva), la modelización ficcional no está obligada a una relación de homología con aquello para lo que funciona de modelo: el mundo en el que vivimos. Descansa en una relación mucho más débil. La modelización ficcional está simplemente organizada en su globalidad de acuerdo con líneas de fuerza plausibles, que responden a las condiciones de representabilidad que debe cumplir cualquier experiencia, al menos para que podamos vivirla como 'experiencia real'. Dicho de otra manera, la ficción no es una imagen del mundo real. Es una ejemplificación virtual de un ser-en-el-mundo posible.

La inmersión mimética en los universos ficcionales nos permite construir modelos cognitivos potentes, precisamente gracias a la distancia que éstos mantienen con la realidad en la que vivimos. No apelan a una reinyección directa en lo real, sino que ponen a nuestra disposición bucles de tratamiento mental endógeno, que consisten en libretos o guiones de acción posibles, imaginables, que podemos recorrer con la imaginación antes de tomar una decisión práctica. Estos guiones, entre los que se destacan los transmitidos por las ficciones literarias (o, en la actualidad, cinematográficas), pueden reactivarse a voluntad cada vez que nos hallamos ante un área de aplicación pertinente (ya se trate de una situación puramente mental o de una interacción real con el mundo que nos rodea). El desvío a

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

La narrativa crea realidades tan irresistibles como para modelar la experiencia no sólo de los mundos retratados por la fantasía, sino también del mundo real. La gran narrativa literaria restituye un aspecto inusual a lo familiar y a lo habitual 'extrañando', como solían decir los formalistas rusos, al lector de la tiranía de lo que es irresistiblemente familiar. Ofrece mundos alternativos que echan nueva luz sobre el mundo real. Para efectuar esa magia, el principal instrumento de la literatura es el lenguaje: son sus traslados y los recursos con que traslada nuestra producción de sentido más allá de lo banal, al reino de lo posible. Explora las situaciones humanas mediante el prisma de la imaginación. En su mejor y más eficaz nivel, la gran narrativa marca, como la manzana fatal en el jardín del Edén, el fin de la inocencia (Bruner, 2013, p. 24).

La literatura entonces, como un prisma de la imaginación para explorar y transformar los usos convencionales del lenguaje que articulan perspectivas cristalizadas sobre lo real, hábitos y automatismos perceptivos que regulan las expectativas sociales sobre lo posible. De ese modo, las ficciones le otorgan "un acrecentamiento de ser a nuestra visión del mundo empobrecida por el uso cotidiano" (Ricoeur, 2000, p. 153), tienen la capacidad de transformar y refigurar la experiencia cotidiana.

Y esa capacidad de transformación es también una potencia crítica: la literatura lanza "una punta subversiva [...] contra el orden moral y social" (op. cit. p. 151). En palabras de Bruner: "La literatura de imaginación, aunque tiene el poder de ponerle fin a la inocencia, no es una lección, sino una tentación a reexaminar lo obvio. La gran narrativa es, en espíritu, subversiva, no pedagógica" (Bruner, 2013, p. 25).

Las prácticas de escritura cumplen un rol fundamental, a partir de la capacidad de la escritura objetivar los procesos de comprensión, autocomprensión y transformación, es fundamental en el proceso de autoconstrucción, individual y social.¹⁹

También tienen un papel fundamental, en la articulación y conceptualización reflexiva de las experiencias y, por lo tanto, en la construcción de conocimientos. La escritura supone un tratamiento reflexivo sobre la intencionalidad significativa para minimizar la dependencia del contexto, considerando su comprensibilidad por el destinatario.²⁰

Requiere acentuar la reflexión sobre la significación que se busca comunicar, y sobre el contexto de enunciación, a partir del posicionamiento en la perspectiva del destinatario (más o menos previsto, anticipado, conjeturado, hipotético).

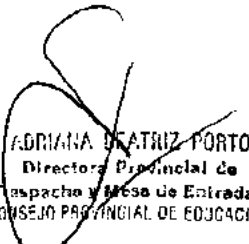
través de los modelos ficcionales culmina, de hecho, en una 'prolongación' del tratamiento inferencial de la información, es decir, una prolongación de nuestras tomas de decisión, debida a la multiplicación de las respuestas posibles que nos planteamos (Schaeffer, 2013, p. 107-108).

19 La escritura cumple un papel en la aculturación de los individuos, es decir, en su acceso a un Yo socialmente situado, y al mismo tiempo, en la transformación de las representaciones socialmente compartidas (o impuestas). En especial, cuando subrayan que el escritor es tanto, o más, producto de sus obras como origen de las mismas (Schaeffer, 2013, p. 29-30).

20 En la comunicación oral, la significación de los enunciados está anclada deícticamente en el contexto. Cualquier dificultad de comprensión se resuelve en la interacción dialógica de los interlocutores. Por el contrario, la escritura supone la construcción de un enunciado para la comunicación en ausencia, en la que el destinatario y su contexto están ausente durante la enunciación, y el enunciador y el contexto de enunciación están ausentes en la situación de recepción. El enunciado escrito no puede, como el oral, apoyarse deícticamente en el contexto de enunciación, ni cuenta con la interlocución para resolver los eventuales problemas de comprensión que se susciten. Por otro lado, el escritor, en algunos casos no puede anticipar los contextos de su recepción, ni quiénes serán los lectores de su discurso.

Por lo tanto, la escritura de un enunciado requiere minimizar la dependencia del contexto de enunciación y articular la significación de su discurso como destinado a la comprensibilidad de un lector previsto, anticipado; en el caso de ser indeterminado, el enunciatario será construido como un lector más o menos general (teniendo en cuenta determinaciones previsibles más generales, como la edad). Esto supone un proceso reflexivo sobre la intención significativa para construirla considerando un destinatario hipotético e incorporando los elementos del contexto que el escritor considere que, para ese receptor indeterminado, serán necesarios para la construcción de la intención significativa del texto.

ES COPIA


ADRIANA MATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Con el desarrollo progresivo de las prácticas de escritura en distintas situaciones y géneros, ese tratamiento reflexivo se complejiza progresivamente y adquiere la posibilidad metacognitiva de construir la intencionalidad significativa desde una perspectiva metalingüística y metadiscursiva, con un sentido cada más estratégico, a partir de la construcción de modelos (o esquemas) cada vez más ricos de los contextos de recepción y los enunciatarios.

Asimismo, análisis del discurso²¹ supone instrumentar las categorías metalingüísticas y metadiscursivas para desarrollar progresivamente la capacidad de reflexión e inferencia sobre los textos y sobre la realidad social, para interpretarlos y reconocer en ellos las voces de los grupos y los conflictos sociales, la lucha de las interpretaciones del mundo y por quienes nombran la experiencia; reconocer y comprender cómo ese discurso busca actuar en su contexto y dialoga con -responde y anticipa- los discursos de otros sujetos sociales y sus perspectivas. Supone también reflexionar y conceptualizar las distintas perspectivas de enunciación en pugna, situadas en sus contextos sociales de enunciación.

El análisis del discurso, entonces, supone concebir y reflexionar sobre el lenguaje en tanto modo de interacción y "arena de la lucha de clases", de las luchas y los conflictos sociales, tanto en su rol reproductor de las realidades e injusticias sociales como en su rol transformador de las mismas:

El significado de las palabras es muchísimo más que lo que dice un diccionario: es el complejo producto de movimientos sociales, el dinámico producto de una lucha que siempre puede reanudarse y cuyo resultado final no está nunca asegurado [...] el combate social y político tiene a las palabras de protagonistas, no se da con ellas, en el sentido de que son armas útiles pero externas a la lucha, como una lanza o un garrote; se da *en* ellas, en su arena. Los grupos en pugna luchan apropiándose o reapropiándose de palabras, vencen imponiendo para ellas significados o valoraciones, y cuando pierden significados o valoraciones que ellas tenían, están siendo derrotados (Drucaroff, 2016, p. 22).

Con la lengua, como sistema de sistemas (heteroglosia), interactúan y pugnan todos los grupos y clases sociales. Por eso, en una misma palabra, los diferentes grupos sociales, desde diferentes posiciones sociales, imprimen intereses, valoraciones y significados diferentes. Esas diferencias en las significaciones y valoraciones son manifestaciones de las luchas sociales y constituyen al signo y su polisemia.

Pero en los usos de la lengua, a través de las variaciones, se percibe una voz que se repite, la voz de la significación consensual, hegemónica, que dan por hecho acríticamente, como una obviedad, incluso los discursos de los grupos sociales antagónicos, como presupuestos comunes. Son los sentidos compartidos, hegemónicos, instalados en el consenso del sentido común y en la lengua estándar²² como modos generales de concebir, significar y valorar las realidades sociales y el mundo; por ejemplo, lo que se considera normal y anormal en el sentido común de un momento de la sociedad, las clasificaciones sociales naturalizadas, las identidades binarias y heterosexuales de género -ahora desestabilizadas y en proceso de deconstrucción- y las de clase, entre otros.

En los tiempos en que la conflictividad social se apacigua, cuando un grupo social se ha impuesto por sobre sus contendientes y ha logrado hacer prevalecer su

21 El análisis del discurso requiere como condición fundamental el conocimiento de los mecanismos formales operantes en la lengua en la gramática oracional, que también es condición del conocimiento de la gramática textual. Los conocimientos de la gramática oracional y gramática textual son a su vez complementarios (Di Tullio, 2007, pp. 13-18).

22 "El dialecto estándar expresa el discurso hegemónico (o sea, a la doxa, a la opinión aceptada) y concentra la visión legítima del mundo, imponiendo un decible, un pensable, un enunciable y un escribible" (Bixio, 2012, p. 28). Y a partir de la norma legítima, "las variaciones de lengua posicionan a algunos actores en desventaja respecto de otros en los mercados educativo, laboral, matrimonial, etc. (Bixio, 2012, p. 34).

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

interpretación por sobre la de los otros en el consenso social, no se escuchan otros sentidos, otros acentos. La instalación hegemónica de los sentidos y valoraciones particulares de un grupo como universales para toda la sociedad, oculta momentáneamente el conflicto de las valoraciones, significados, e intereses. Pero esos sentidos silenciados, no desaparecen, y cuando la pugna se reaviva, las valoraciones y significaciones opuestas a las hegemónicas se fortalecen, sus argumentaciones incrementan su potencia performativa y crecen en el consenso: disputan, argumentan, combaten para desestabilizar las significaciones dominantes y tomar el signo y que sus significados y valores logren imponerse en él, como nueva interpretación hegemónica. El desarrollo de las prácticas de análisis del discurso, entonces, implica aprender a reconocer, interpretar y poder desmontar críticamente las estrategias discursivas con que los enunciadores, como sujetos sociales, buscan actuar e incidir con sus enunciaciones en los contextos sociales.

NUDOS COMUNES A LENGUA, LITERATURA Y LENGUA Y LITERATURA

- Lenguaje y construcción del significado. Gramática y significado; la reflexión sobre la gramática oracional a partir de las intuiciones como hablantes para el descubrimiento y formulación de los mecanismos formales operantes en la lengua y el desarrollo de la conciencia metalingüística, como fundamento del análisis del discurso, dada su complementariedad con la gramática textual (Di Tullio, 2007, pp. 13-18). De la oración al enunciado. Enunciación y contexto en la oralidad y en la escritura. El contexto como parte del significado del discurso. Contextos y géneros discursivos.
- Lengua, sociedad y poder. El rol reproductor y el rol transformador del lenguaje en las luchas sociales por el sentido. Estratificación social y estratificación lingüística (variedades, heteroglosia). La lengua como arena del conflicto social y la lucha de clases: el signo lingüístico y la valoración ideológica. El lenguaje en la naturalización de las clasificaciones sociales; construcción de la lengua estándar, poder y subalternización de los sectores populares. La concepción objetivante de la identidad hegemónica en occidente: una identidad estática, naturalizada no relacional y clasificada. Análisis de relatos y discursos como dispositivos de construcción de subjetividad; la construcción de la normalidad y la anormalidad y de las identidades de género, raza, clase; relato. Discursos y producción de inexistencias según las lógicas de la cultura etnocéntrica occidental (Santos, 2009). La construcción de hegemonía se constituye en un acto de comunicación. Hegemonía discursiva: lo decible y lo indecible, lo pensable y lo impensable en un momento de la sociedad (Angenot, 2010); análisis crítico del sentido común; los medios de comunicación y las industrias culturales en la construcción de sentidos comunes. Instituciones, esferas sociales y géneros discursivos. La escritura como tecnología de poder. Análisis crítico del discurso; la enunciación y las marcas de la subjetividad en el lenguaje: la construcción del enunciador, los enunciatarios y el contexto; las asimetrías enunciativas. Análisis de discursos sociales relevantes: la enunciación del discurso científico y la retórica de la ausencia de retórica: la "objetividad" y la "neutralidad" como efectos, a partir del borramiento de las marcas de la subjetividad (Impersonal) en la construcción de un discurso de un enunciador "neutro" en un espacio abstracto. Análisis del discurso científico-técnico; la fragmentación del saber y la perspectiva hiperespecializada, sin perspectiva holística de la complejidad; implicaciones éticas y sociopolíticas. El usufructo de la retórica de la ciencia en otros discursos sociales (de la economía, la política, de los medios, de la publicidad, entre otros). Análisis del discurso periodístico: retórica de la "objetividad" y retórica de la "independencia" del periodista o

ES COM

ADRIANA DEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

medio. La argumentación encubierta en los discursos periodísticos (aparentemente informativos). Discursos sociales y manipulación.

Producción escrita. Narración y configuración de la temporalidad y la identidad: articulación de la memoria, los sentidos y los proyectos individuales y colectivos.

 Narrar para comprenderse y construirse: la narración autobiográfica; la identidad narrativa como autocomprensión; una concepción contrahegemónica de la identidad individual y colectiva: una identidad dinámica. Una autoconstrucción nunca acabada, abierta a la temporalidad y al otro. La narración sobre la experiencia autobiográfica como ejercicio clave para convertir el relato en experiencia. *La biografía narrativa*²³ constituye el proceso metodológico que posibilita mediar el pasaje de la "vivencia" hacia la construcción de la "experiencia" y de ésta al reconocimiento de las mismas como prácticas constitutivas de la propia subjetividad. La narración como proceso de recuperación de memorias individuales y colectivas. Los relatos y la desestabilización de las identidades naturalizadas. Narrar para comprender la realidad sociocultural y a los/las otros: investigación y experiencias "de campo" sobre problemáticas y realidades socioculturales relevantes e interpelantes²⁴ para los/las estudiantes; investigación y narración para la recuperación de las experiencias, historias, saberes y narraciones de las comunidades y los grupos subalternizados: de los sectores populares, de los pueblos preexistentes, de comunidades inmigrantes y de las comunidades culturales marginadas, que incluyan el posicionamiento -a través de diversos recursos literarios-, en las perspectivas de las/los otros. Escritura de narraciones y discursos en distintos géneros.

LITERATURA - NUDOS PROBLEMÁTICOS DISCIPLINARES

- Literatura y construcción de mundos posibles y de otros posibles para el mundo; como forma de exploración imaginaria, problematización y forma de percepción del mundo;²⁵ como experiencia contrahegemónica a partir del trabajo de desplazamiento sobre la lengua, como "trampa" al poder en la lengua y de la lengua²⁶: efectos de extrañamiento del orden y las significaciones habituales y desautomatización de la percepción: desestabilización del sentido común hegemónico. Ficciones reproductoras de las significaciones y realidades instituidas y ficciones desestabilizadoras y transformadoras.²⁷ La narración

23 Fernández, María Belén; Felli, María Susana "Investigación y extensión en comunicación: sujetos, políticas y contextos" -XIV Congreso de la Red de Carreras de Comunicación Social y Periodismo de la Argentina: UNQ -JUNIO 2012

24 Pueden seleccionarse a partir de las Perspectivas del Diseño Curricular (Resolución N° 1463/2018).

25 Ricoeur, 2000, p. 153; Bruner, 2013, p. 24; Link, 2003, pp. 9-17; Schaeffer, 2012; 2013.

26 Barthes (1996) Sobre la actuación política de la literatura sobre el lenguaje, Piglia ha dicho:

En definitiva, la literatura actúa sobre un estado del lenguaje. Quiero decir que para un escritor lo social está en el lenguaje. Por eso si en la literatura hay una política, se juega ahí. De hecho, la crisis actual tiene en el lenguaje uno de sus escenarios centrales. O tal vez habría que decir que la crisis está sostenida por ciertos usos del lenguaje. En nuestra sociedad se ha impuesto una lengua técnica, demagógica, publicitaria (y son sinónimos) y todo lo que no está en esa jerga queda fuera de la razón y del entendimiento. Se ha establecido una norma lingüística que impide nombrar amplias zonas de la experiencia social y que deja fuera de la inteligibilidad la reconstrucción de la memoria colectiva. [...] La gramática del habla autoritaria conjuga los verbos en presente despersonalizado que tiende a borrar el pasado y la historia. El Estado tiene una política con el lenguaje, busca neutralizarlo, despolitizarlo y borrar los signos de cualquier discurso crítico. El Estado dice que quien no dice lo que todos dicen es incomprensible y está fuera de su época. Hay un orden del día mundial que define los temas y los modos de decir: los mass media repiten y modulan las versiones oficiales y las construcciones monopólicas de la realidad. Los que no hablan así están excluidos y esa es la noción actual de consenso y de régimen democrático (Piglia, 2014, pp. 124-125).

27 Sobre este arco de posibilidades:

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



ficcional y la poesía en la ampliación de las posibilidades significativas y de experiencia; la creación-innovación semántica en la narración y la poesía para decir lo no dicho, lo inédito, lo indecible en el lenguaje cotidiano: el acercamiento de lo distante en el espacio lógico del lenguaje usual y el sentido común (doxa), en la metáfora y en el acto de configuración narrativo.²⁸ Narrar la experiencia del horror: narración y genocidios; el testimonio; la narración y la elaboración de la memoria (no-ficción, crónica, literatura, relato histórico). La institucionalización como modo de regulación de las prácticas literarias; canonización, regulación y exclusión de las prácticas populares; subalternización. Lectura e interpretación de obras marginales y regionales. Los géneros narrativos modernos como formas de reflexión sobre aspectos y realidades de la modernidad y sus evoluciones en correlación con las transformaciones históricas de la sociedad.

- Lenguaje, juego, creación y reflexión. Narración ficcional tomando como modelo las experiencias de lectura y las conceptualizaciones elaboradas en las reflexiones sobre las experiencias de lectura. Inscripción en una serie genérica como juego exploratorio y forma de reflexión (genérica) sobre la realidad; ficcionalización de la instancia enunciativa; construcción de mundo ficcional; mimesis y construcción de la verosimilitud; la manipulación e incorporación de los discursos y los saberes sociales en la narración con distintos efectos (la construcción del verosímil, la exploración imaginaria de sus límites, su desestabilización paródica, entre otros).

CONOCIMIENTOS Y SABERES IMPLICADOS EN EL ABORDAJE DE LOS COMUNES A LENGUA, LITERATURA Y LENGUA Y LITERATURA

Estos espacios curriculares se abastecen de los conocimientos y saberes que aparecen implicados en los desarrollos de la Fundamentación y en los Nudos del espacio curricular: gramática oracional y textual; crítica literaria; análisis del discurso; sociolingüística; etnografía de la comunicación; etnografía; teorías de la comprensión lectora; teorías de la recepción; bibliografía sobre la dinámica de los talleres de escritura; historias de vida, los relatos orales, fotos, diarios, autobiografías, biografías, cartas, memorias, testimonios, entrevistas, relatos de experiencia, escrituras escolares, videgrabaciones como fuentes autobiográficas y narrativas; dimensión reflexiva del procedimiento biográfico; los modos de construcción de la narrativa oral propio de la etnografía educativa; la narratividad en los/las estudiantes como potencial insumo para

Este fenómeno de interacción [entre el mundo de la obra y el del lector] abre todo un abanico de casos: desde la confirmación ideológica del orden establecido, como en el arte oficial o la crónica del poder, hasta la crítica social e incluso la burla de todo lo "real". Incluso la extrema enajenación en relación con lo real es también un caso de intersección" (Ricoeur, 2000, p. 151)

28 La innovación semántica de la metáfora como predicación impertinente, incoherente en la interpretación literal del lenguaje corriente, fuerza al lector a figurar y producir una nueva pertinencia, una coherencia semántica por asociación de sentidos no literales. La narración posibilita aprehender y comprender conjuntamente hechos heterogéneos:

En la metáfora, la innovación semántica consiste en la producción de una nueva pertinencia semántica mediante una atribución impertinente: 'La naturaleza es un templo en el que pilares vivientes...' La metáfora permanece viva mientras percibimos, por medio de la nueva pertinencia semántica -y en cierto modo en su densidad-, la resistencia de las palabras en su uso corriente y, por lo tanto, también su incompatibilidad en el plano de la interpretación literal de la frase. El desplazamiento de sentido que experimentan las palabras en el enunciado metafórico [...] no es lo importante en ella, sino sólo un medio al servicio del proceso que se sitúa en el plano de toda la frase, y tiene por función salvar la nueva pertinencia de la predicación 'extraña', amenazada por la incongruidad literal de la atribución.

En la narración, la innovación semántica consiste en la invención de una trama, que también es una obra de síntesis: en virtud de la trama, fines, causas y azares se reúnen en la unidad temporal de una acción total y completa. Y es precisamente esta síntesis de lo heterogéneo la que acerca la narración a la metáfora (Ricoeur, 1999, p. 31).

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Desarrollo y Mesa de Entradas

construcción de una memoria pedagógica; la construcción de narrativas y el valor de la experiencia en la reconstrucción de contextos sociales, históricos, en los modos de ser y hacer en las instituciones educativas; las narrativas como construcciones capaces de dar cuenta de las dimensiones sociohistóricas en el cruce de la dimensión subjetiva y del contexto amplio de los procesos políticos y sociales. Dentro del enfoque propuesto en los espacios curriculares y en los Nudos, estos campos de conocimientos y saberes posibilitan que las/los docentes elaboren autónoma y creativamente sus propuestas pedagógicas y didácticas

CONOCIMIENTOS Y SABERES IMPLICADOS EN EL ABORDAJE DE LOS NUDOS PROBLEMÁTICOS DE LITERATURA

Literatura se abastece de los conocimientos y saberes que aparecen implicados en los desarrollos de la Fundamentación y en los Nudos del espacio curricular: Teoría literaria; teorías sobre la ficción literaria; teorías de la comunicación literaria; gramática oracional y textual; crítica literaria; análisis del discurso; sociolingüística; etnografía de la comunicación; etnografía; teorías de la comprensión lectora; teorías de la recepción; bibliografía sobre la dinámica de los talleres de escritura. Dentro del enfoque propuesto en la Fundamentación del espacio curricular, estos campos de conocimientos y saberes posibilitan que las/los docentes elaboren autónoma y creativamente sus propuestas pedagógicas y didácticas.

LENGUAS OTRAS

La presencia de Lenguas otras tiene como propósito desarrollar el pensamiento crítico de los/las estudiantes, y ampliar su cosmovisión mediante el contacto con otra cultura, y la reflexión sobre la propia. Se busca colaborar con la formación de estudiantes que puedan conocer y conectar con otras realidades, otras culturas, sin perder el sentido de pertenencia con la propia. Las interacciones entre la lengua madre y la lengua de estudio contribuirán a la construcción y enriquecimiento de sus habilidades comunicativa, social e intercultural.

En los últimos tiempos, el inglés se ha transformado progresivamente en el idioma más difundido mundialmente. La globalización ha influido ampliamente en este proceso. El aprendizaje del inglés como segunda lengua es un requisito casi esencial en diversos ámbitos como el académico, profesional, turístico o comercial, y millones de personas lo utilizan diariamente, aunque no sea su lengua nativa. Esto se debe a que actualmente, dicha lengua, es el idioma universal o *lingua franca*.²⁹ En este sentido, se puede decir que Inglés actualmente es la herramienta que permite la comunicación entre sujetos de diversas partes del mundo.

Como se expresa en la Resolución N° 1463/2018,

Si bien inglés es una herramienta lingüística y comunicativa utilizada en los campos de la economía, tecnología, científicos y culturales; y aunque sabemos que el estudiantado está expuesto continuamente al inglés en muchas de sus actividades diarias, no podemos naturalizar ese lugar de privilegio que posee como lengua, como así tampoco podemos dejar de

29 Una "lengua franca" o "lengua vehicular" (también en latín medieval e italiano *lingua franca*) es un idioma adoptado de forma tácita para un entendimiento común entre personas que no tienen la misma lengua materna. La aceptación puede deberse a mutuo acuerdo o a cuestiones políticas, económicas, etc. "Una lengua franca, es una lengua de contacto usada por personas que no comparten su lengua madre, y la cual comúnmente es una segunda lengua para sus hablantes" (Jenkins, 2007)

Actualmente, Inglés se constituye como lengua madre para más de 375 millones de hablantes, como segunda lengua para alrededor de 375 millones de hablantes y como lengua extranjera para unos 750 millones de hablantes. (Graddol, 2006)

LA COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

tener en cuenta las ventajas comparativas de aprender otras lenguas extranjeras como el francés, el italiano o el portugués, u otras lenguas preexistentes como el mapuzungun o el quechua. (p.125)

Estela Klett (citado en Pereyra, Fandiño y Liruso, 2018) señala al respecto: "Nuestra república es prácticamente monolingüe en cuanto a la enseñanza de idiomas extranjeros. (...) la generalización del inglés excluye, al menos por el momento, la instalación del plurilingüismo" (p. 73). En el imaginario sobre la lengua inglesa no es frecuente encontrar reflexiones en torno a la cultura, sino a la relación lengua-economía. Bein (2012) denomina a este fenómeno la "fetichización del inglés" a través del cual se fortalece "la representación sociolingüística de que con conocimientos de inglés todos podían ingresar en el mercado laboral mundial signado por Internet y la informática" (p. 9) y advierte cómo en nuestro país este modo de ver al idioma imposibilita un espacio a otras lenguas, como las originarias, o el portugués. (p. 28)

En este sentido se considera necesario, en ciertos contextos, tener la posibilidad de revivir y recuperar ciertas lenguas que se han ido perdiendo o invisibilizando.

Así como también se expresa en la Resolución N° 1463/2018, en una enseñanza de lenguas articulada en torno a las Perspectivas, los fines comunicativos deben primar por sobre los aspectos técnicos de las lenguas (p. 125). Para poder lograr que nuestros estudiantes adquieran un aprendizaje más significativo, es importante que la enseñanza de las lenguas pueda desarrollarse en contextos que les brinden a los/las estudiantes la posibilidad de apropiarse de significados y desarrollar prácticas comunicativas, y no simplemente limitarlos al estudio de sus estructuras.

Por otro lado, el aprendizaje de una segunda lengua otorga a los/las estudiantes la posibilidad de mejorar sus perspectivas sociales y laborales y le permite acceder a nuevos conocimientos. La naturaleza social y comunicativa de aprender un idioma requiere no solo de actividades cognitivas sino también de habilidades sociales y comunicativas que efectivicen la adquisición de la segunda lengua. Es por esto que el aprendizaje de un idioma contribuye a la formación del estudiante en un saber-ser, saber-hacer, y saber-aprender.

En la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, el objetivo principal de la enseñanza de otro idioma será:

Que los/las estudiantes estén expuestos a lo largo de su recorrido a una variedad de situaciones problemáticas, tanto orales como escritas, que le permitan el desarrollo gradual de su práctica comunicativa en la otra lengua.

De esta manera se espera que los/las estudiantes al finalizar sus estudios puedan: reconocer variedades textuales, producir textos cortos (cartas, emails, etc), entablar conversaciones simples (presentarse, comprar, contar una anécdota, etc), reconocer aspectos culturales de la otra lengua, apreciar diferencias y similitudes entre la lengua materna y la lengua de estudio.

LENGUAS OTRAS - NUDOS PROBLEMÁTICOS DISCIPLINARES

• **Primacía de los fines comunicativos por sobre los aspectos técnicos**

Durante mucho tiempo, en las clases de Idiomas, se priorizaron los aspectos técnicos del lenguaje por sobre los fines comunicativos del mismo. Con la llegada del enfoque comunicativo esta situación se revirtió. Y es así que hoy, lo que debe primar en una clase de Idiomas, es el fomentar en los/las alumnas la práctica comunicativa.

Conseguir que los/las alumnas puedan hacer uso de los conocimientos formales y sociolingüísticos de la lengua para de esta forma lograr comunicarse adecuadamente. Esto no significa que se deba abandonar por completo la enseñanza de, por ejemplo, reglas gramaticales, pero si priorizar el uso significativo de estas nociones.

• **Identificación de rasgos culturales en las lenguas otras**

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



Aún los elementos más básicos de las lenguas, como por ejemplo los sistemas pronominales, tienen implicaciones comunicativas y culturales. También las tienen las expresiones y palabras utilizadas con mayor frecuencia. Esos elementos se combinan para usos varios de la lengua. A fines comunicativos, es necesario comprender y utilizar correctamente los diferentes registros lingüísticos

Aprendizaje integral de la lengua

En el aprendizaje de lenguas, siempre se incluye el desarrollo de cuatro macro habilidades: escuchar, hablar, leer y escribir. Es muy común que la aproximación a estas cuatro habilidades sea por separado. En un aprendizaje que busca la primacía de la comunicación por sobre los aspectos técnicos de la Lengua, la aproximación a estas cuatro prácticas debe ser en conjunto. Aunque el desarrollo de cada una de las cuatro habilidades haya sido tratado por separado en virtud de una mayor claridad de exposición, la práctica de cada una de ellas refuerza todas las demás y es por esto que ninguna debe aislarse de las restantes. Es necesario, en consecuencia, que los alumnos y alumnas practiquen con frecuencia escuchar, hablar, leer y escribir, de un modo creativo y significativo, prestando la mayor atención posible a la comunicación real.

CONOCIMIENTOS Y SABERES IMPLICADOS EN EL ABORDAJE DE LOS NUDOS PROBLEMÁTICOS DE LAS LENGUAS OTRAS

Producción oral y escrita

- Reconocer y producir textos simples, orales y escritos, con propósitos comunicativos específicos.
- Adecuaciones orales y escritas de acuerdo al contexto, el propósito y la audiencia. Uso de fórmulas sociales
- Desarrollo de estrategias de escritura.

Se sugiere utilizar textos orales y escritos propios de cada Orientación.

Se desarrollarán actividades que fomenten la producción de textos orales (narrativos, descriptivos, dialógicos, instructivos). Es posible desarrollar la producción oral mediante diálogos, interacciones espontáneas o pautadas, monólogos, entrevistas, discusiones, o presentaciones.

Se desarrollarán actividades que fomenten la producción de diversos tipos de textos escritos (descriptivos, narrativos, instructivos) en forma de descripciones, carteles, afiches, mensajes, invitaciones, e-mails, cartas, narraciones, instrucciones (recetas, juegos, etc.), descripciones de lugares, objetos, personas y/o actividades, textos en tiempo real como comentarios en blogs y redes sociales, mensajes de texto (whats app).

Se propone trabajar sobre los siguientes intercambios orales y escritos (a partir de disparadores y para resolver una tarea comunicativa): saludar, presentarse, solicitar y ofrecer información, solicitar permiso, pedir y ofrecer ayuda, formular preguntas y responderlas, agradecer, sugerir e invitar, aceptar/rechazar, disculparse, dar ejemplos, expresar sentimientos y estados de ánimo, dar y seguir instrucciones, describir objetos, personas y lugares, hablar sobre actividades de tiempo libre, contar una anécdota o sobre una actividad, hablar sobre mi vida diaria, sobre mi presente y mi pasado, etc. Siempre se tendrá en mente el/los destinatarios, el contenido y el propósito de la interacción.

Se fomentará el uso de diccionarios, fuentes de consulta físicas y/o digitales para la ortografía, o cuestiones lexicales o gramaticales.

Lectura y comprensión

- Comprensión de consignas simples.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

- Reconocer diferentes tipos de textos, y sus estructuras.
- Desarrollo de estrategias de distintos tipos de lectura (global/específica)

Se sugiere utilizar textos propios de cada Orientación.

Los/las estudiantes deberán leer diferentes tipos de textos (narrativos, instructivos, descriptivos, dialógicos) relacionados con diversas temáticas y acordes al nivel escolar pudiendo trabajar con textos científicos, periodísticos, literarios, etc. Como, por ejemplo: invitaciones, descripciones, cartas, e-mails, artículos científicos, noticias, relatos, instructivos, poesías, fábulas y cuentos, comics, etc.

A través de la exposición y el trabajo con materiales de diversas índoles, los/las estudiantes desarrollarán estrategias para poder realizar hipótesis y/o anticipaciones sobre los textos, obtener ideas principales y/o algunos detalles, así como también información específica de los diferentes textos, utilizando pistas temáticas y lingüístico-discursivas.

También se fomentará el uso de diccionarios, identificación de palabras de uso internacional, cognados y falsos cognados.

Los textos que se utilicen además de pertenecer a géneros variados, podrán estar relacionados con la orientación de la escuela, con diferentes áreas curriculares, o temas de interés general.

Se espera que también a través de su recorrido por el ciclo orientado, los/las alumnas logren reconocer los elementos de cohesión dentro de los textos para poder entender los mismos. Para esto, será necesario trabajar con los distintos tipos de conectores que pueden estar presentes en los diferentes tipos de textos, así como también reconocer que estructuras gramaticales son más frecuentes en las distintas variedades textuales.

Escucha y comprensión

- Comprender consignas simples.
- Reconocer sonidos y entonaciones.
- Detectar propósitos comunicativos.
- Escuchar e identificar componentes de la situación comunicativa: interlocutores, tema abordado, y elementos relacionados al contexto de enunciación.

Se sugiere utilizar textos relacionados con la Orientación.

Se propone que los/las estudiantes puedan escuchar en esta etapa una cierta diversidad de textos orales (descriptivo, instructivo, dialógico, narrativo) provenientes de distintas fuentes (los/las docentes, grabaciones de audio y/o video, personas invitadas). Por ejemplo: cuentos, relatos de la vida cotidiana, canciones, poesías, diálogos de situaciones cotidianas, consignas de trabajo, instrucciones (recetas, reglas de juegos, etc.), descripciones (de personas, de objetos, de lugares, de situaciones etc.), cortos, películas, programas de radio, programas de televisión, entrevistas, documentales, etc.

Se recomienda adecuar los textos orales en torno a la tarea comunicativa a realizar.

Aspectos lingüísticos

Gramaticales: es importante que los/las estudiantes logren la producción y comprensión de conceptos: afirmación, negación, interrogación, el uso de los diferentes tiempos verbales (pasado, presente, futuro), uso de pronombres, etc. Otros aspectos a tener en cuenta: conectores, signos de puntuación, género, número, uso de mayúsculas, orden de las palabras, uso de tiempos verbales y su morfología, uso de pronombres, cognados y falsos cognados.

Fonológicos: es importante fomentar en los/las estudiantes la correcta pronunciación de las palabras, de ciertos sonidos en particular, para lograr una comunicación efectiva. Esto no significa pretender que el alumnado suene exactamente igual que el hablante

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

nativo. Se fomentará una pronunciación aproximada, que permita la inteligibilidad entre hablantes, sin perder características específicas de mi identidad en el proceso.

Lexicales: El vocabulario estará relacionado con la Orientación de la escuela. También es importante que los/las estudiantes puedan usar vocabulario relacionado a los temas a desarrollar en clase, y también el uso de términos y expresiones específicos para el intercambio social, tanto en el ámbito de lo personal como del escolar. Se trabajará vocabulario relacionado con las actividades personales y de la vida cotidiana de los/las alumnos, del mundo que los rodea; así como también vocabulario relacionado con la comprensión de consignas e instrucciones. Otros aspectos a tener en cuenta: formación de palabras, género, singular/plural, etc.

Aspectos culturales

En el lenguaje podemos apreciar diversas convenciones sociales de las culturas. Diferentes formas de saludar, de pedir información, de agradecer, de disculparse, de ofrecer y pedir ayuda, modos de sugerir, modos de expresar emociones, etc. También, cada cultura utiliza diferentes frases, o palabras para expresar diferentes intenciones. Es por esto que los/las estudiantes trabajarán sobre el uso de metáforas, frases verbales, frases idiomáticas, etc.

Fomentaremos la identificación y comprensión de estereotipos y de diferentes representaciones sociales tanto de la lengua de estudio como de la propia y de las variedades de cada una.

También, será importante el fomentar la sensibilización hacia diferentes formas de prejuicio en las relaciones interculturales para poder avanzar por sobre ellos y superarlos.

Por otro lado, indagaremos en las diferencias y similitudes culturales que se aprecian entre las dos Lenguas, como las normas de cortesía, el uso de pronombres, las formas de expresar sentimientos y emociones, sexismo asociado al lenguaje, etc. Se buscará el poder percibir las particularidades culturales a partir del encuentro con otra cultura, considerando sus modos de organización: vida cotidiana, escuela, juego, celebraciones, comidas, sistemas educativos, arte, etc.

CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA DE LENGUAJES Y PRODUCCIÓN CULTURAL

Durante el recorrido del Ciclo Orientado se espera que las/los estudiantes puedan desarrollar gradualmente un mayor nivel de protagonismo y autonomía, lo que comporta un cambio correlativo en el rol de las/los docentes, quienes pasarán a tener el rol de orientadores y guías de las/los estudiantes para que ellos mismos logren los objetivos comunes. Ello implica que los/las docentes deben proponer problemáticas interpelantes que promuevan experiencias auténticas (experiencias estéticas, conflictos y desafíos cognitivos), y proporcionar enfoques, herramientas -u orientar para su construcción- para el abordaje de las problemáticas, así como supervisar y alentar el progreso de las/los estudiantes en la construcción de posibles soluciones para los problemas.

El o la docente debe promover y construir espacios y climas desinhibidos y lúdicos, no sometidos a las lógicas de la productividad y la utilidad, donde las/los estudiantes puedan participar en experiencias estético-literarias a partir de la relación con las obras y/o desplegar su creatividad (como finalidades por sí mismas, no sometidas a enfoques analíticos ni al aprendizaje de categorías lingüísticas o metalingüísticas por sí mismas), en la producción de sus propios discursos y textos literarios.

Es decir, promover que las/los estudiantes se involucren en una participación activa en la experiencia y en la creación estética y lingüística, en la conceptualización y en las discusiones argumentativas y actividades de trabajo en equipo, como ateneos, eventos

ES COPIA

ADRIANA DEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

culturales, presentaciones o intervenciones, para que el proceso de aprendizaje se vuelva más significativo e integral.

Se trata de construir una forma de enseñar a través de la promoción de experiencias con las obras y los textos-discursos, de situaciones problemáticas y conflictos cognitivos en torno al lenguaje y la guía y facilitación del descubrimiento, la conceptualización y construcción de soluciones o respuestas por parte de los/las estudiantes, con las herramientas de los saberes disciplinares. Cuando las/los estudiantes se hacen preguntas que realmente los interpelan inician el proceso reflexivo para encontrar y construir por sí mismos las respuestas, es decir, se involucran vitalmente en su propio aprendizaje.

El desafío es abandonar la lógica de la explicación-aplicación para pensar las prácticas político-pedagógicas desde la experiencia estética y de problematización-conceptualización de las prácticas lingüísticas. Desde este enfoque, la intensidad de los efectos estéticos de la obra, el conocimiento intuitivo sobre el lenguaje, los errores gramaticales y textuales, la polisemia y los contrastes entre teoría y práctica, son una oportunidad para pensar.

La propuesta metodológica de la problematización-conceptualización apela a generar en las clases una apertura para que las/los estudiantes sean auténticamente interpelados por las experiencias estéticas o las problemáticas, que los muevan a confrontar sus representaciones y significaciones previas y sus conocimientos intuitivos sobre el lenguaje, con las experiencias estéticas y lingüísticas y con los conocimientos y saberes curriculares, para elaborar sus propias conceptualizaciones; y, de ese modo, favorecer que conceptualicen y construyan posiciones propias y fundadas, lo que promueve la construcción de un pensamiento crítico y creativo autónomo.

El conflicto cognitivo, entonces, propiciado a partir de la problematización y por la interpelación de la experiencia estética, es el motor metodológico de las propuestas, que promueve la confrontación de los conocimientos y representaciones previas, las informaciones, concepciones y prejuicios circulantes con los conocimientos y saberes curriculares, en la búsqueda de hallar y construir respuestas propias, abarcadoras y argumentativamente sustentadas.

Construcción Metodológica de Lengua y Literatura / Lengua / Literatura

La experiencia cultural específica e irremplazable a la que da acceso la lectura literaria es una experiencia viva que sólo puede cumplirse a través de la relación directa con las obras. Los aprendizajes que comporta la lectura -no solo literaria- se construyen de modo progresivo, con el desarrollo de los procesos interpretativos y reflexivos de construcción de la significación de las obras, durante las prácticas mismas de la lectura; y lo mismo ocurre con la práctica de la escritura: se aprende a leer leyendo, y a escribir escribiendo.

Para posibilitarlo hay que construir en la escuela un espacio con una temporalidad específica, dentro una lógica institucional subordinada a lo pedagógico -como lo construye el Diseño Curricular-, y no a la finalidad escolarizada de productividad cognitiva.

De otro modo, si las experiencias estéticas de la lectura o lúdico-creativa de la escritura se someten a las ansias de productividad cognitiva -incompatibles con la temporalidad que solicita la experiencia estética-, se malogran el placer y la conmoción de la experiencia estética y el proceso de interpretación progresivamente reflexivo que ellos promueven, y que es el que realmente puede dar lugar a los aprendizajes literarios. Y de ese modo, se frustra el vínculo de los/las estudiantes con la literatura y uno de los objetivos más importantes de la enseñanza de la literatura: la promoción de una relación autónoma con ella.

Es indispensable, entonces, que la enseñanza literaria se oriente a la construcción de procesos interpretativos, reflexivos e inferenciales, a partir de las experiencias estético-

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

literarias, y que no se subordine la experiencia directa de lectura a otros propósitos (transmisión de lecciones, de conocimientos lingüísticos, metalingüísticos o de la teoría literaria por sí mismos). Pero, a la vez, la lectura por sí misma tampoco alcanza:

La sola disponibilidad de textos y de situaciones de lectura no es garantía para la apropiación de los textos literarios, y la enseñanza entendida como práctica institucional necesita de modos de intervenir del profesor, que es un lector experto y que está ahí para aportar esa diferencia en el trabajo con la lectura que la escuela media puede proporcionar (Bombini, 2006, p. 69).

Los aportes de la teoría y los conocimientos lingüísticos, metalingüísticos y metaliterarios, instrumentados por las/los profesores, son muy importantes si no interfieren con el placer de la experiencia viva de la lectura y logran abastecerla y orientarla, llevando a los/las lectoras a reflexionar sobre los efectos que experimentan, para hacer explícitos los procedimientos textuales que los construyen, y que quedan implícitos durante una lectura ingenua:

no porque algo esté implícito es que produzca menos efectos; en ese sentido, me parece que la tarea del docente consiste en llamar la atención de sus alumnos sobre estos efectos y acceder, pues, a sus causas de manera consciente. Ahora bien, esto no podría hacerse a través de la transmisión de definiciones abstractas, sino únicamente trayendo de alguna manera lo implícito 'delante de nuestros ojos', a través de lo que Wittgenstein denominó 'una enseñanza ostensiva' (Schaeffer, 2013, pp. 31-32).

Los conocimientos metalingüísticos y metaliterarios, entonces, como herramientas de las/los docentes para guiar a las/los estudiantes hacia la reflexión sobre su experiencia de lectura, para que elaboren por sí mismos las conceptualizaciones que constituirán el conocimiento literario y lograr que la experiencia estética motorice un proceso interpretativo de la obra en sí misma (el mundo del texto); asimismo, llevar a que ese proceso llegue a convertirse en un proceso reflexivo también sobre "la realidad" -es decir, a apropiarse de la reflexión que propone la obra literaria sobre el mundo (confrontación del mundo del texto y del mundo de las/los estudiantes como lectores (Ricoeur, 2000, p. 199).

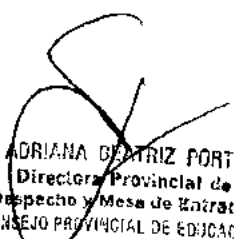
En ese sentido, también la contextualización de la obra, realizada por las/los estudiantes, posibilita incorporar al proceso interpretativo las interacciones significativas que ella establece (a partir de su "repertorio" y las remisiones dialógicas e intertextuales), con su contexto de producción, profundiza la experiencia de comprensión de los distintos estratos de la significación literaria, en relación con los discursos sociales circulantes.

De ese modo, los/las estudiantes podrán experimentar también los efectos discursivos de la obra, por ejemplo, de los desvíos, que supone su inscripción en la serie literaria, o de su interacción dialógica con otros discursos sociales, políticos, históricos, epistémicos y culturales; y esos efectos se incorporan al proceso de interpretación, como formas de construir significado que integran la intención significativa inscrita en texto, y contribuyen a su comprensión global.

La experiencia de interpretación situada de la obra en su contexto, entonces, permite comprenderla también como discurso, como forma de exploración ficcional, reflexión e intervención significativa en los proyectos, luchas y realidades socioculturales históricos de su presente.

El rol de la escritura, a partir de su capacidad de objetivar los procesos de comprensión, autocomprensión y transformación, es fundamental en el proceso de autoconstrucción, individual y social. Como en el caso de la lectura, es necesario que a la escritura se le abran espacios dentro de la escuela para que pueda vivirse como una experiencia lúdica, creativa, no sometida a las ansias de las finalidades de productividad cognitiva, para llegar a convertirse, durante su proceso, en una experiencia reflexiva, de construcción de síntesis comprensivas, autoconstructivas, identitarias.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

La escritura en el sentido de la construcción de un espacio representacional organizado por exigencias endógenas y distanciado de las interacciones en tiempo real de la vida, constituye una de las vías más fructíferas a través de las cuales un individuo adquiere su identidad (que es indisociablemente social e individual) (Schaeffer, 2013, pp. 29-30).

Para ello, la experiencia de escritura tampoco debe plantearse en situaciones enunciativas artificiales: las temáticas deben ser realmente interpelantes para las/los estudiantes, el destinatario no debe ser siempre el mismo -él o la docente- y ni escribirse para ser leído siempre con el mismo propósito. Por el contrario, debe plantearse como una auténtica experiencia comunicativa, cuyo sentido se encuentra en estar destinado para los/las otras. Requiere construir espacios reales de publicación y circulación -dentro del ámbito escolar y fuera de él: el barrio, encuentros de lectura, internet-, y en situaciones que puedan asegurar la respuesta, la devolución de las/los eventuales lectores.

La escritura juega un rol importante en el proceso de construcción de la interpretación de las obras literarias y los discursos. La articulación del proceso de lectura a través de un proceso de escritura, potencia mutuamente a ambos procesos: la comprensión lectora se objetiva en distintos momentos y versiones textuales en el proceso de escritura. La interpretación que se articula en una síntesis en la escritura, marca una etapa de proceso comprensivo, que después continúa, pero retomando esa versión como punto de partida, lo que aumenta la potencia reflexiva y posibilita la construcción de nuevas síntesis comprensivas del texto, más profundas, amplias y complejas (que se objetivarán luego en la escritura, y marcarán otras etapas del proceso, hasta su la culminación, en la versión final.³⁰

Las etapas de ese proceso podrán planificarse en un arco o recorrido pautado por el enriquecimiento de actividades de investigación y lecturas, desde la primera experiencia ingenua en el plano semántico de la base del textual (de figuración del mundo ficcional en el caso del texto literario), y hasta una comprensión reflexiva del texto como discurso -metacognitiva, metalingüística, metadiscursiva- como acontecimiento enunciativo y acto de significación polisémico, estratificado y dialógico, que involucra el mundo sociocultural como contexto de su enunciación.

Construcción Metodológica de Lenguas Otras

Este diseño curricular para el CO de la escuela secundaria de la Provincia del Neuquén, propone, para la disciplina lenguas otras, un enfoque comunicativo, que incluye el aprendizaje basado en tareas (TBL) que se podrá implementar a través de proyectos (aprendizaje basado en proyectos).

El enfoque comunicativo en la enseñanza de segundas lenguas tiene sus inicios en los años 70. Este nuevo enfoque metodológico, pone el acento en el poder utilizar la lengua, poniendo en segundo plano los conocimientos gramaticales. Se pone el énfasis en la capacidad de producir enunciados en diferentes situaciones y contextos comunicativos, y no tanto en si es o no gramaticalmente correcto, esto no implica que existiera un total desconocimiento de las normas gramaticales, sino que se le presta mayor atención a la práctica comunicativa (Dell Hymes, 1971) que al conocimiento de estructuras.

El enfoque comunicativo plantea que las situaciones comunicativas deben tener un sentido para que los alumnos y las alumnas sientan la necesidad de utilizar la lengua con el propósito de conseguir algo. De este modo, se procura que las situaciones comunicativas con las que se trabaja estén próximas a la realidad del alumnado y a sus necesidades.

³⁰ Aunque, en términos ideales, por la productividad significativa abierta de la literatura, ese proceso siempre puede continuar y ninguna versión final podrá cerrar, concluir definitivamente el proceso.

LA COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

En este enfoque, también se considera importante el introducir el aspecto sociocultural de la lengua. Es decir, la práctica lingüística o gramatical no son suficientes para expresarse y comprender una lengua, también es necesario desarrollar la habilidad pragmática (Grice, 1975). En este sentido, es igual de importante la adquisición de un sistema o código de una lengua, como el uso de ese sistema en diferentes situaciones. Como se expresa previamente, este diseño propone un enfoque comunicativo, que incluye el aprendizaje basado en tareas (TBL) que a su vez se podrá implementar a través de proyectos (aprendizaje basado en proyectos).

El aprendizaje basado en tareas fue creado por N. Prabhu, es un enfoque que alienta a los alumnos a concentrarse más en el significado que en la forma lingüística. A tal fin, deben resolver un conjunto de tareas comunicativas en lugar de responder a actividades orientadas a la práctica del aspecto formal del lenguaje. Según Willis (1996) "dentro del marco del aprendizaje basado en tareas, las tareas y los textos se combinan para proporcionar a los alumnos una rica exposición al idioma y también oportunidades para usarlo por sí mismos" (p. 101).

Estas tareas no son más que diferentes actividades a través de las cuales los alumnos y alumnas hacen uso de diferentes aspectos del lenguaje (lexicales, gramaticales, fonológicos y contextuales) y diferentes macro-habilidades (escuchar, hablar, leer y escribir). Estas tareas se planifican teniendo en cuenta las necesidades del alumnado, sus realidades y sus intereses.

Willis (1996) sugiere 3 etapas básicas para el desarrollo de las clases:

PRE-TAREA (actividad previa a la tarea): donde él o la docente explora el tema con los/las estudiantes e indica las palabras y frases útiles para el desarrollo de la actividad.

TAREA (ciclo de tarea o desarrollo): donde los/las estudiantes completan la tarea en parejas o grupos, mientras él o la docente monitorea desde cierta distancia.

POST-TAREA (foco en el lenguaje o interacción): donde el o la docente y los/las estudiantes analizan los aspectos de la lengua que facilitaron o hicieron más compleja la tarea dada por el o la docente.

Este enfoque comunicativo basado en tareas se implementará a través de proyectos. El aprendizaje basado en proyectos gira alrededor de problemas reales y tiene tres pilares básicos:

- Pensamiento crítico
- Comunicación
- Colaboración

Los proyectos se adecuan teniendo en cuenta una amplia gama de contenidos y niveles. Los proyectos se elaboran partiendo de una situación problemática, la cual los alumnos deberán resolver. Este enfoque favorece trabajar estrechamente con estudiantes activos y comprometidos que realizan un trabajo significativo, toman decisiones y construyen sus propias soluciones.

En conclusión, los dos ejes fundamentales para la enseñanza de Lenguas otras son:

1. **El enfoque comunicativo** busca el desarrollo de las 4 macro habilidades a través de tareas. Los contenidos específicos para cada año se relacionan directamente con este eje.
2. **El aprendizaje basado en proyectos** propone realizar proyectos en torno a temas y problemas propios de cada orientación para poder aplicar todo lo aprendido.

Finalmente, para la planificación se sugiere tener en cuenta los diferentes discursos que se priorizan o son más frecuentes en cada orientación, tanto para la comprensión lectora y oral como para la producción escrita y oral.

ACTIVIDADES/TAREAS/PROYECTOS.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Las actividades deben incrementar su dificultad de forma gradual, comenzando desde las más sencillas, como completar espacios, a las más complejas, como responder preguntas.

Ejemplos de actividades: a partir de un texto oral o escrito: responder preguntas, completar espacios, buscar información, realizar tablas comparativas, preparar presentaciones orales, etc.

Las tareas son una serie de actividades que requieren que los alumnos utilicen la lengua para obtener un objetivo. Es una unidad que engloba una serie de actividades que van preparando a los/las alumnas para la realización de un producto final. Por ejemplo: la realización de una encuesta.

Los proyectos deben integrar todos los contenidos/saberes desarrollados durante el/la unidad/trimestre/año (depende en el momento en que se decida desarrollar). Se sugiere que los/las alumnas apliquen la lengua a aprender en contextos reales propios de cada orientación. Ejemplo: redactar un folleto turístico y presentarlo, realizar entrevistas laborales, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA. VV. *Problematizaciones pedagógicas del sujeto y el cuerpo*. (Compilado). Buenos Aires. Argentina: Miño y Davila Editores.
- Arfuch, L. (comp.) (2005). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires. Argentina. Prometeo Libros.
- Arfuch, L. (2018). *La vida narrada. Memoria, subjetividad y política*. Córdoba. Argentina. Editorial Universitaria Villa María.
- Barnsley, J. (2013). *El cuerpo como territorio de la rebeldía*. Caracas. Venezuela. Ediciones UNEARTE, II. Citada por Leyson, Orlando y Ponce Flores (2015). *Revista Antropología del Cuerpo*. Salamanca. n. 0. P. 109-119, jul./dic.
- Bein, R. (2012). Argentinos, esencialmente europeos. *Quaderna, Vol. 1*. Extraído de <http://quaderna.org/argentinosesencialmente-europeos>.
- Bitonte, M. E. (2008). La socio-semiótica como forma de pensamiento crítico. De la teoría al trabajo sobre las configuraciones materiales. *Perspectivas de la Comunicación*, Vol.1. Temuco. Chile. pp. 59-71.
- Brohm, J. M. (1982) *Sociología política del deporte*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Brohm, M. (1993). 20 tesis sobre el deporte. En A.A. V.V: *Materiales de sociología del deporte*. Madrid. España. Ediciones de la Piqueta.
- Caparroz, F (2009) *El deporte como contenido escolar. El giro reflexivo de la enseñanza*. Buenos Aires. Argentina. Miño y Davila editores.
- Dell Hymes, (1971). *Competencia y desempeño en teoría lingüística. Adquisición de lenguajes: modelos y métodos*. New York. Estados Unidos. Ed Huxley and E. Ingram. Academic Press.
- Dewey, J. (1987). Mi credo pedagógico. Aprender Haciendo. *Diario de la escuela*, Vol. 54.
- Doležel, L. (1997). Verdad y autenticidad en la narrativa. En Garrido Domínguez, A. (1997). *Teorías de la ficción literaria*. Madrid. España. Arco/Libros.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires. Argentina. Paidós. Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd154/una-mirada-pedagogica-al-deporte.htm>
- Giménez Fuentes-Guerra, F.J (2003). *El Deporte en el Marco de Educación Física*. Sevilla. España. Wanceulen Editorial Deportiva.
- Grasso, Alicia Ester (2005). *Construyendo Identidad Corporal*. Buenos Aires. Argentina. Ediciones Novedades Educativas.

COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

- Graddol, D. (2006). *English Next: Why global English may mean the end of "English as a foreign Language"*. London. British Council.
- Grice, (1975). *Lógica y conversación*. En *Syntax and Semantics*, Vol. 3, Speech Acts, ed. By Peter Cole and Jerry L. Morgan. New York: Academic Press. 41-58.
- Hernández Moreno, J. (2005). *Fundamentos del deporte análisis desde las estructuras del juego deportivo*. Barcelona. España. Inde Publicaciones.
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y Modernidad*. Buenos Aires. Argentina. Ediciones Nueva Visión.
- Randiere, J. (2017). *Tiempos modernos. Ensayos sobre la temporalidad en el arte y la política*. Cantabria. España. Shangrila.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur*. México. Siglo XXI. CLACSO.
- Schaeffer, J.-M. (2012). *Arte, ficción, cuerpo. Cuatro ensayos sobre estética*. Buenos Aires. Argentina. Biblos.
- Schaeffer, J.-M. (2013). *Pequeña ecología de los estudios literarios: ¿por qué y cómo estudiar la literatura?* Buenos Aires. Argentina. Fondo de Cultura Económica.
- Willis, J. (1996). *Un marco para el aprendizaje basado en tareas*. Longman
- BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA**

- Amícola, J. y de Diego, J. L. (directores) (2009). *La teoría literaria hoy: conceptos, enfoques, debates*. Buenos Aires. Argentina. Ediciones Al Margen.
- Bajtín, M. M. (1997). *Estética de la creación verbal*. México. Siglo XXI.
- Barrenechea, A. M. (1972). Ensayo de una tipología de la literatura fantástica (A propósito de la literatura hispanoamericana). *Revista Iberoamericana*, Vol. XXXVIII, Núm. 80, pp. 391-403, sep. 1972. Recuperado en <<https://revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana/article/view/2727/2911>>.
- Barrenechea, A. M. (1985). *El espacio crítico en el discurso literario*. Buenos Aires. Argentina. Kapelusz.
- Bronckart, J.-P. (2010). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires. Argentina. Miño y Dávila.
- Casamassima, M. (2017). *Planning as Narrative. A Cubist View on Planning Units of Work for English Language Teachers*. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina. Dunken
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge University Press.
- Doležel, L. (1997). Mimesis y mundos posibles. En Garrido Domínguez, A. *Teorías de la ficción literaria*. Madrid. España. Arco /Libros.
- Eco, U. (2000). *Lector in fábula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona. España. Lumen.
- Feiling, C. E. (2005). *Con toda intención*. Buenos Aires. Argentina. Sudamericana.
- Filinich, M. I. (2012). *La enunciación*. Buenos Aires. Argentina. Eudeba.
- Foulcaut, M. (1980). *El orden del discurso*. Barcelona. España. Tusquets.
- Garrido Domínguez, (1997). A. *Teorías de la ficción literaria*. Madrid. España. Arco /Libros.
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an International Language*. Oxford. England. Oxford University Press
- Jenkins, J. (2007). *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford. England. Oxford University Press.
- Kirk, P. (2007). *World Englishes: Implications for International Communication and English Language Teaching*. Cambridge. England: Cambridge University Press.
- Klein, I. (2007). *La narración*. Buenos Aires. Argentina. Eudeba.
- Kumaravadivelu, B. (2012). *Language Teacher Education for a Global Society*. Routledge, Taylor and Francis Group, New York and London.
- Link, D. (1994). *Escalera al cielo. Utopía y ciencia ficción*. Buenos Aires. Argentina: La Marca Editora.

COPIA


MARIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Pasapchos y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Link, D. (2003). *El juego de los cautos. Literatura policial: de Edgar A. Poe a P. D. James*. Buenos Aires. Argentina. La Marca Editora.

Lecano, E. (2006). *Las metáforas que nos piensan. Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones*. Madrid. España: Traficantes de sueños. Recuperado de <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Metaforas%20que%20nos%20piensan-TdS.pdf>

López Casanova, M. y Fonsalido, M. E. (Coord.) (2018). *Géneros, procedimientos, contextos. Conceptos de uso frecuente en los estudios literarios*. Buenos Aires. Argentina. Ediciones UNGS.

Lotman, Jury M. y Escuela de Tartu (1979). *Semiótica de la cultura*. Madrid. España. Cátedra.

Majanen, S (2008). *English as a Lingua Franca: Teachers' Discourses on Accent and Identity*. University of Helsinki.

Mancuso, H. (2005). *La palabra viva. Teoría verbal y discursiva de Michail M. Bachtin*. Buenos Aires. Argentina. Paidós.

Moretti, F. (2014) *El Burgués. Entre la historia y la literatura*. Buenos Aires. Argentina. Fondo de Cultura Económica.

Norton, B. (1997). Language, Identity, and the Ownership of English. University of British Columbia. *TESOL QUARTERLY*. Vol.31, N°3.

Pampillo, G., Abajari, A., Di Marzo, L., Lotito, L. Méndez, A. y Sarchione, A. (2004). *Una araña en el zapato. La narración. Teoría, lecturas, investigación y propuestas de escritura*. Buenos Aires. Argentina. Libros de la Araucaria.

Pennycook, A. (2007). *Global Englishes and Transcultural Flows*. Routledge, Taylor and Francis Group, New York and London.

Pennycook, A. (2017). *The cultural Politics of English as an International Language*. Routledge, Taylor and Francis Group, New York and London.

Ranciere, J. (2017). *Tiempos modernos. Ensayos sobre la temporalidad en el arte y la política*. Cantabria. España. Shangrila.

Schaeffer, J.-M. (2002). *¿Por qué la ficción?* España. Lengua de trapo.

Seidhofer, B. (2011). *Understanding English as a Lingua Franca: A complete introduction to the theoretical nature and practical implications of English used as a Lingua franca*. Oxford: Oxford University Press.

Silvestri, A. y Blanck, G. (1993) *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona, España. Anthropos.

Widdowson, H.G. (1994). The ownership of English. *TESOL QUARTERLY*. 28/2: 377-389.

Widdowson, H.G. (2003) *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford. England. Oxford University Press.

Willis, D and Willis J. (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford. Oxford University Press.

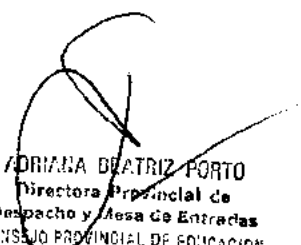
DOCUMENTOS CONSULTADOS

Resolución 181/2012. Lenguas Extranjeras. Educación primaria y secundaria. Consejo Federal de Educación.

Resolución N° 1463/2018. Diseño Curricular Jurisdiccional. Nivel Secundario. Ciclo Básico Común y Enlace Interciclo. Neuquén. Argentina: Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

ÁREA CIENCIAS NATURALES

FUNDAMENTACIÓN


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

En coherencia con los marcos, enfoques y principios del Diseño Curricular para el Ciclo Básico Común y el Interciclo, el área de Ciencias Naturales se inscribe en los lineamientos del Marco Sociopolítico Pedagógico y del Marco Didáctico construidos por el colectivo docente de la Provincia del Neuquén desde un enfoque crítico, decolonial³¹ y emancipatorio.

Respecto a la dimensión epistemológica, generalmente se define a las Ciencias Naturales como aquellas que abordan el estudio de la naturaleza. En el Diseño Curricular del CBC, se establece que la categoría de naturaleza es una creación social, distinta en cada momento histórico, cambiante de acuerdo a cómo los seres humanos se vinculan con su entorno (Gudynas, 1999, p. 118).

La enseñanza de las Ciencias Naturales en la modalidad EPJA articula la concepción de naturaleza y la de ciencia³² a fin de contribuir con la alfabetización científica, para favorecer el enriquecimiento de los conocimientos y saberes y para participar de las prácticas culturales de manera crítica y autónoma. Es fundamental que las/los alumnos puedan problematizar, cuestionar, para argumentar y tomar decisiones en los distintos ámbitos de la vida cotidiana.

La enseñanza de las Ciencias Naturales en tanto ciencia escolar se diferencia del conocimiento construido por las sociedades científicas en su carácter democratizador con horizontes de emancipación. Por ello, se considera a los conocimientos y saberes que se proponen en el área como factores de inclusión y no de exclusión, teniendo en cuenta las múltiples culturas y contextos.

A su vez, la ciencia escolar que se propone enseñar desarrolla conocimientos situados, puesto que se reconoce el lugar subjetivo y político de enunciación. Los conocimientos producidos por las ciencias son parte de las culturas y están atravesados por factores económicos, políticos y éticos, entre otros. Además, pueden presentar cambios y estancamientos, son producciones colectivas contextuales, inmersas en redes de poder/saber.

Los procesos de construcción de significados individuales son resultados de construcciones colectivas situadas, de manera que "El sentido social de formar para el ejercicio de una ciudadanía crítica es entendido como una tarea político-pedagógica que tienda a la formación de una persona ético-política en busca de otro orden económico, social y político posible" (Resolución N° 1463/2018, p. 35).

En tal sentido, Vázquez-Alonso, Acevedo-Díaz y Manassero Mas (2005) expresa,

Aunque la Ciencia y la Tecnología (CyT) están casi omnipresentes en las sociedades desarrolladas, los hábitos sociales tienden a excluir la CyT en las relaciones cotidianas. Paradójicamente, el conocimiento científico y tecnológico no suele formar parte de las relaciones sociales y culturales, ni del acervo necesario para la convivencia y la ciudadanía. Al contrario, a menudo la CyT son percibidas como un conocimiento hermético e inaccesible para la mayor parte de las personas, así como peligrosos instrumentos de opresión y control social al servicio del poder político, económico, militar y de minorías elitistas. Esta percepción negativa de la CyT genera desconfianza, cuando no un abierto rechazo, que es patente en algunas decisiones tecnocientíficas pública (p. 3).

Las comunidades producen diferentes visiones del mundo que no necesariamente coinciden con los modelos propuestos por la ciencia, de manera que todo conocimiento

31 En coherencia con los estudios culturales, poscoloniales, las teorías críticas, decoloniales y Epistemologías del Sur, se ha definido reelaborar criterios de escritura para dar cuenta de la ruptura con la hegemonía universalista, entonces, se referencia a la otredad como adjetivo (por ejemplo culturas otras), y se utilizan los guiones para dar cuenta de la amplitud y la proyección de pensar la-s subjetividad-es y las prácticas sociales en los múltiples colectivos (por ejemplo economía-s, subjetividad-es, entre otras).

32 La concepción de ciencia se explicita en la Resolución N° 1463/2018, (p. 234).

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

es local y es global, además los conocimientos y saberes son parciales y presentan diversidad potencialmente infinita. Están marcados por debates y conflictos de género, raza, de cultura, de generaciones, de clase, entre otros.

Los paradigmas científicos reconocen sólo una forma de conocimiento riguroso propuesto por la ciencia, que privilegia la experimentación y la mirada sistémica. El método científico único hoy es diversificado en metodologías y prácticas científicas que implican observaciones, trabajar con hipótesis, con el desarrollo de modelos explicativos y análisis de variables situadas. La producción y circulación de conocimiento científico requiere de comunidades científicas y, por lo general, tiene implicancias directas en el desarrollo de tecnologías.

La enseñanza de las Ciencias Naturales implica evitar la fragmentación de conocimientos y saberes y abordar el estudio de la complejidad. Aquí se contempla la multiplicidad y el multiefecto de los fenómenos naturales y la trama de incertidumbre. Al respecto, Najmanovich (2008) afirma que

El paso de la perspectiva moderna al pensamiento complejo conlleva la necesidad de gestar nuevas cartografías, y sobre todo nuevas formas de cartografiar. En este contexto vital es preciso inventar otros instrumentos conceptuales y crear nuevas herramientas que nos permitan navegar territorios móviles y espacios multidimensionales. (p. 132).

PROPÓSITOS

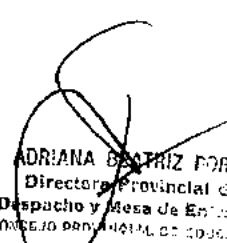
- Problematicar la apropiación y mercantilización de los bienes comunes naturales, el efecto sobre los equilibrios ecológicos y la vida de las poblaciones que afecta, por medio del análisis de las lógicas extractivistas, para complejizar la mirada acerca del ambiente como construcción socio natural.
- Promover la valoración de los conocimientos y saberes de la física, a partir de analizar problemáticas complejas presentes en nuestra cotidianeidad, para comprender los vínculos entre Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente.
- Propiciar la incorporación de una perspectiva socio histórica y colectiva de la salud integral centrada en los derechos humanos a través de desarrollar la perspectiva de género y sexualidades, para superar la lógica hegemónica, la mirada biomédica, fragmentada e individual de la salud.

OBJETIVOS

Que los/las estudiantes:

- Comprendan problemáticas complejas en el área de Ciencia Naturales a partir de analizar el carácter y las fuentes de información, de identificar contraejemplos, de argumentar diferentes puntos de vista y de participar en instancias de debate que posibiliten la construcción de conocimientos y saberes situados en temáticas vinculadas a los cuerpos, a las sexualidades, a la salud integral y a los ambientes siconaturales.
- Analicen fenómenos biológicos y físicos de la vida cotidiana y reconozcan que las Ciencias Naturales son construcciones sociales que tienden a dar respuesta a problemáticas complejas, mediante el desarrollo de teorías, modelos, métodos y conceptos que permiten interpretar y modificar el mundo.
- Identifiquen los estereotipos sociales y su vinculación con el modelo biomédico/naturalista tradicional que atraviesa la cultura actual para problematizar la idea de naturaleza, de salud, de bienestar, de corporalidades hegemónicas y del consumo, a fin de habilitar otras perspectivas inherentes al buen vivir.
- Comprendan que los conocimientos y saberes de las Ciencias Naturales pueden generar condiciones para construir prácticas decoloniales que incluyan una mirada no euroantropocéntrica y que a la vez desnaturalicen la

ES COMIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Enlaces
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

heterosexualidad como régimen político, problematice las diferencias sociales en torno al racismo, a las etnias y a las nacionalidades.

Núcleos problemáticos del área



• El carácter histórico y social de las Ciencias Naturales, los puntos de encuentro y tensiones con las tecnociencias, las tecnologías de género, la salud, las sexualidades, la industria, el ambiente y el devenir de la mirada decolonial para pensarnos como territorio de luchas interseccionales.

El buen vivir implica desafiar las lógicas neoliberales que hacen del tiempo una medida de acumulación de capital y de producción monetaria, por lo que es necesario resignificar la relaciones de las Ciencias Naturales, los bienes comunes y las prácticas culturales.

ESPACIOS CURRICULARES Y NUDOS DISCIPLINARES

SALUD INTEGRAL

El espacio curricular de salud integral propone leer los cuerpos y las corporalidades como entramados socionaturales. La salud depende de la influencia de factores naturales, sociales y ambientales, por lo que debe analizarse desde una visión de participación personal y comunitaria con carácter crítico y emancipador.

El modelo médico hegemónico³³ limita los conocimientos y saberes acerca de la salud integral a la clasificación y jerarquización de los cuerpos centrados solo en los factores biológicos, por lo que se propone un abordaje integrador, desde el buen vivir³⁴. Al respecto, Fainsod y Busca (2016) señalan que,

La participación se constituye en un hecho de salud. No se trata ni de ausencia de enfermedad ni de un estado equilibrado de bienestar, sino de la capacidad de salir del lugar de sometimiento a una autoridad que normativiza sus vidas, casi onnipotente y arbitraria. De la mano del giro que trae el concepto proceso de salud-enfermedad-atención se generan nuevas perspectivas en torno a la EPS. (p. 48).

Las culturas construyen estereotipos de cuerpos saludables sustentados en el conocimiento científico, en las imágenes propuestas por el mercado y en modelos epistémico/éticos/políticos hegemónicos. Es así que, por ejemplo, un cuerpo esbelto, juvenil, moderno, feliz, seductor, magro, apto para el trabajo, se considera saludable, mientras que los que escapan a la norma por distintos motivos son patologizados, estigmatizados, medicalizados y/o criminalizados.

Resulta imprescindible ampliar la mirada a los entramados socionaturales que interpelen el biologicismo³⁵ ya que el cuerpo humano es más que la sumatoria de los sistemas de órganos, es más que el conjunto de funciones biológicas.

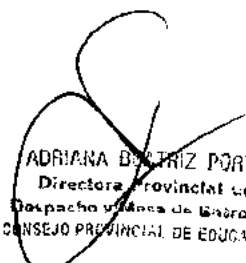
La perspectiva de género (como herramienta) para la interpretación, análisis e intervención en contextos educativos se nutre de feminismos y repercute en la agenda pública, en el trabajo de las instituciones de la salud y en la autopercepción de las corporalidades.

33 El Modelo Médico Hegemónico (MMH) consiste en un conjunto de prácticas, saberes, y teorías generadas por el desarrollo de lo que se conoce como medicina científica, el cual, desde fines del siglo XVIII, ha logrado dejar como subalterno al conjunto de prácticas, saberes e ideologías que dominaban en los conjuntos sociales hasta lograr identificarse como la única forma de atender la enfermedad legitimada tanto por la ciencia como por el estado Menéndez (1988), citado en Del Cerro y Busca (2017: 19)

34 La concepción de Buen Vivir se encuentra desarrollada en las Áreas Ciencias Sociales, Económicas y, Políticas y en el Área de Tecnología. Resolución N° 1463/2018.

35 Se considera determinismo biológico a la doctrina reduccionista que afirma que los fenómenos están determinados por algún motivo, explica así las conductas humanas como resultado de la información genética, por lo que serían innatas e inevitables. El determinismo biológico cimenta el racismo, el sexismo y otras formas de discriminación.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Área de Estrategias
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

En tanto, las pedagogías feministas problematizan y despliegan dispositivos para la construcción de leyes y políticas públicas en torno a la educación y la salud, como otro relato de las resistencias que se viven en los sures.

La interseccionalidad³⁶ en las experiencias de salud - enfermedad - atención permiten tener tramas de análisis con los sistemas de violencia, con la heteronormatividad como régimen político, con el efecto de los mandatos sociales, con los diálogos intergeneracionales, con los derechos sexuales y reproductivos y con el lugar que tienen las emociones, el deseo y el placer en la vida de las poblaciones.

Los vínculos sexoafectivos, los embarazos, las diferentes maternidades y paternidades, la actividad física y la alimentación se vinculan a procesos sociohistóricos situados relacionados con la salud integral.

Nudos Disciplinarios

- La reformulación de la concepción de salud y de cuerpo humano desde la complejidad implica problematizar binarismos como: cuerpo sano/cuerpo enfermo, natural/artificial, noxa/enfermedad, normal/anormal.
- Los procesos vinculados a la Salud desde la Educación Sexual integral con perspectiva de género y derechos como sustrato desde el que es posible complejizar el abordaje de ciertas categorías como noxas, enfermedades contagiosas, enfermedades de transmisión sexual, enfermedades parasitarias, enfermedades vinculadas a la gestión ambiental y enfermedades nutricionales.
- Los procesos vinculados a la Salud desde la Educación Sexual Integral con perspectiva de género y derechos como sustrato para identificar las dimensiones sociales de los procesos salud - enfermedad - atención: Modelo Médico Hegemónico, mandatos sociales, régimen heteropatriarcal, desigualdades sociales, lecturas interseccionales y estereotipos de cuerpos/corporalidades.
- La Salud sexual y reproductiva para la toma de decisiones autónomas que propician el ejercicio de la ciudadanía: Derechos sexuales y reproductivos, Métodos anticonceptivos, aborto, embarazo, maternidad y paternidad adolescentes.
- Los procesos de construcción identitaria en la relación los vínculos salud - enfermedad - atención. La ley de identidad de género y la ley de Educación Sexual Integral para interpelar el biologicismo, los estereotipos sociales, la medicalización y el mercado en la producción de subjetividades contemporáneas.

PROBLEMÁTICAS SOCIOAMBIENTALES

Este espacio curricular propone complejizar la mirada de las problemáticas socioambientales, en tanto se entiende al ambiente como el resultado de interacciones de fenómenos naturales, de poderes, saberes, valores, normas, intereses y acciones que se configuran en los diversos contextos sociales, económicos, políticos y culturales. El alcance de la Educación Ambiental debe superar el recorte ecosistémico, de meras descripciones como por ejemplo del desmonte, de contaminación ambiental, de aumento de la temperatura global, de erosión del suelo, de especies en extinción, etc. Estos conocimientos y saberes son sumamente necesarios, pero deben articularse con un análisis de las dimensiones sociales para evitar reduccionismos y para analizar las causas estructurantes de las problemáticas socioambientales.

³⁶ El término interseccionalidad fue acuñado 1989 por Kimberlé Williams Crenshaw y refiere a las identidades sociales solapadas o intersectadas y sus respectivos sistemas de opresión. La teoría analiza cómo varias categorías biológicas, sociales y culturales como clase, raza, género, discapacidad, religión, edad, nacionales y otros aspectos identitarios interaccionan en niveles simultáneos en la existencia de las personas. María Lugones refiere a opresiones múltiples, articulando la colonialidad del saber, poder y del género.

COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

De manera que los conocimientos y saberes vinculados a las características, procesos y circulación de la materia, la energía y los seres vivos en los ambientes debe contextualizarse. Por ejemplo, el estudio de los agroquímicos y la biotecnología vinculada a la agricultura puede articularse con reflexiones acerca de la pérdida de biodiversidad, de la explotación de los mal llamados recursos naturales y de la situación social, económica, política y cultural en la que se sitúan.

Al respecto, Catalina Toro Pérez (2017) expresa que,

(...) la Colonialidad de la Naturaleza constituye más que una realidad biofísica (flora, fauna, ecosistemas, seres humanos y no humanos), una realidad territorial y una dinámica sociocultural, que articula ecosistemas y paisajes a un pensamiento hegemónico global por parte de una élite dominante que ven la región como un espacio subalterno que puede ser explotado, arrasado, reconfigurado según las necesidades de los regímenes de acumulación vigentes. La historia ambiental latinoamericana fundamentará también, desde allí, la experiencia de cinco siglos de saqueo de fauna, flora, recursos minerales y seres humanos objetos de la experimentación y el despojo. (p. 24).

Es fundamental analizar la complejidad de las problemáticas socioambientales que se vinculan con la extracción de bienes comunes, con la erosión del suelo, con la deforestación, con el consumo cada vez más elevado de energía, con la explotación de las especies, con el desarrollo de procesos industriales y con la implementación de aplicaciones tecnológicas. Estas son algunas actividades que impactan en los ambientes, en las prácticas económicas y culturales. Situar el estudio de estas problemáticas permite que la Educación ambiental se centre en el ejercicio de las ciudadanías, en la construcción de prácticas comunitarias y en la desnaturalización de las relaciones entre Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente.

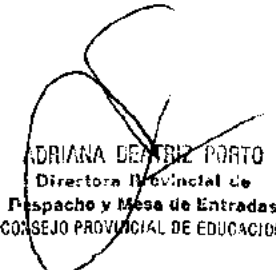
Nudos Disciplinarios

- Los crecientes conflictos ambientales como manifestaciones de la intensificación del uso del territorio debido a la especialización productiva en el sector primario extractivo. La megaminería a cielo abierto, la expansión de monocultivos de soja transgénica y la utilización de agrocombustibles. Los proyectos hidroeléctricos e hidrocarburíferos a gran escala.
- Los procesos vinculados a las Problemáticas Socioambientales desde el buen vivir y los derechos al ambiente saludable son la base para complejizar el abordaje integrado de la biodiversidad, las relaciones inter e intraespecíficas, la biocenosis y el biotopo, los procesos de contaminación, de conservación ambiental y de restauración ambiental.
- Los movimientos ambientalistas y las luchas por la recuperación de los territorios, las identidades y los bienes comunes como prácticas contrahegemónicas que interpelan al desarrollo del modelo capitalista.
- El lugar de América Latina como el contenedor de la industria contaminante, como proyectos de basureros nucleares y centro de experimentación de tecnologías no convencionales.

FÍSICA

La Física es la ciencia que estudia las propiedades y el comportamiento de la materia y la energía, así como el tiempo y el espacio. La Física aborda, por lo tanto, un amplio rango de campos y fenómenos naturales que van desde las partículas subatómicas y sus interacciones, hasta la formación y evolución del Universo, pasando por una multitud de fenómenos físicos como el sonido, el calor y la electricidad entre otros. (Resolución N° 1463/2018, p. 231).

ES COPIA


ADRIANA CENTURIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Este espacio curricular está orientado a la comprensión de fenómenos físicos que permiten construir explicaciones acerca del espacio, del tiempo, de la materia, de la energía y de sus interacciones a partir de trabajar problemáticas complejas.

La Física no es sólo una ciencia teórica, es también una ciencia experimental que ha generado diferentes paradigmas a partir de experimentos como el Péndulo de Foucault, el plano inclinado de Galileo, el cálculo del radio y del peso de la tierra, la experiencia de Joule de la conservación de la energía, las experiencias de Young de los fenómenos ondulatorios, las de descomposición y velocidad de la luz, las experiencias del modelo atómico y el experimento de las torres de Pisa, entre otros.

Esta ciencia natural tiene un campo de acción muy amplio y diversificado que va desde la mecánica, termodinámica, óptica, acústica, mecánica de fluidos, electromagnetismo, mecánica cuántica, física nuclear, astrofísica, biofísica, física ambiental y cosmología.

En la actualidad, los flujos de materia, energía e información de los sistemas abiertos permiten visualizar las relaciones entre la tecnociencia³⁷ y su incidencia en la cotidianeidad. La física ha experimentado un gran desarrollo y ha resignificado históricamente las concepciones de tiempo y de espacio.

Fenómenos físicos como la presencia constante de radiaciones han afectado el modo de vivir de las poblaciones. La identificación, efectos, riesgos, beneficios y las aplicaciones en la vida cotidiana permiten aproximaciones a los conceptos básicos de teorías físicas de modo contextual.

El funcionamiento, por ejemplo, de los satélites artificiales de observación y los comunicacionales (radio, televisión, telefonía celular, entre otros) modifican las concepciones de información, de compartir, de observar, de comunicar, en definitiva, afectan el modo en que se entiende y se vive el tiempo y el espacio en las experiencias culturales. Los satélites tienen diferentes usos y todos implican modos en los que la información se configura, viaja y se traduce. Conocer el funcionamiento de dispositivos electrónicos, el origen de sus materiales, los procesos industriales del que es producto, los servicios que ofrece y los softwares específicos como los que permiten la utilización del GPS, habilita la desnaturalización de los vínculos entre Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente. Al respecto Santaolalla (2017) afirma que: "La validez de la relatividad especial se ha comprobado en múltiples ocasiones y parece fuera de toda duda. El GPS no funcionaría si no se tuviera en cuenta la dilatación temporal en los relojes de los satélites al viajar tan rápido orbitando la Tierra". (p. 48).

Nudos disciplinares

- La problematización y resignificación de las categorías de masa, energía, movimiento de los cuerpos, fuerza, equilibrio estático y trabajo.
- El abordaje de problemáticas complejas presentes en la vida diaria de las personas, que vinculan los conocimientos y saberes de la física relacionados con la luz, el sonido, la electricidad, el calor, la temperatura y las fuentes de energía que complejizan las miradas en torno al entramado Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente.
- El estudio del funcionamiento general de dispositivos electrónicos presentes en la vida diaria de las personas como el televisor, la heladera, el horno microondas, el control remoto, la radio, los celulares, entre otros.
- Las principales diferencias entre la física clásica y la moderna. Importancia de la teoría de la relatividad y de la mecánica cuántica en la percepción del universo y sus fenómenos naturales.

³⁷ La noción de "tecnociencia" es concebida como un cuerpo de conocimientos integrados en los que tanto los aspectos científicos como los tecnológicos se presentan profundamente articulados en todas las etapas del proceso de construcción de conocimiento y aplicaciones, resulta apropiada para caracterizar la actividad científica contemporánea (Massarini, A. 2014).

ES COPIA

Construcción Metodológica

Desde el área de Ciencias Naturales y en coherencia con los Marcos generales del diseño curricular y con lo propuesto para el Ciclo Básico Común de este diseño, se presenta lo metodológico centrado en complejizar la mirada, en desnaturalizar el sentido común y en abordar problemáticas complejas.

Las estrategias docentes deben considerar los intereses de las/los sujetos que intervienen en la situación de enseñanza aprendizaje que brinde la posibilidad de construir significado en relación a los modelos que propone la ciencia escolar.

En la enseñanza de las Ciencias Naturales es indispensable considerar la integración de los conocimientos y saberes. Es por ello que el análisis de problemáticas complejas, ofrece la oportunidad para evitar las clasificaciones exhaustivas, las meras descripciones de hechos y fenómenos naturales y la fragmentación.

En este sentido, la enseñanza de los fenómenos físicos, de la salud integral y las problemáticas socioambientales deben ser contextualizadas y situadas, para que cobren sentido y se vinculen con la vida cotidiana de las/los estudiantes, con los conocimientos y saberes que despliegan, con sus prácticas culturales y con los modos de habitar el ambiente. Se espera que desarrollen líneas de argumentación fundamentadas para poner en discusión y construir propuestas colectivas de participación en relación al buen vivir, en contraposición a la discriminación, al racismo, al sexismo, y a cualquier exclusión de la diferencia.

Se sugiere que el espacio curricular de Salud Integral sea enseñado con un enfoque socio histórico, ambiental y multicultural, para construir colectivamente una mirada no hegemónica de la relación salud -enfermedad-atención. La concepción cuerpo/territorio rompe con la caracterización del Modelo Médico Hegemónico basado en las libertades y responsabilidades individuales.

Así, el trabajo en el área de Ciencias Naturales posibilita desplegar estrategias para construir modelos explicativos, formular preguntas, establecer analogías, analizar datos, realizar y/o diseñar procedimientos experimentales, lecturas de textos específicos y de contextos que sitúan los conocimientos y saberes. Garantizar las instancias de colectivas de diálogo colabora en la organización de la información obtenida, en su problematización y sistematización.

Promover actividades tales como charlas de divulgación científica, visitas a museos, bibliotecas, centros de documentación, salidas de campo, mesas de debate sobre temas emergentes y/o controversiales, entrevistas, paneles con la participación de invitadas e invitados de instituciones educativas u otras instituciones de los ámbitos regionales u organizaciones sociales, pueden ser presenciales o virtuales. Es central problematizar los tecnicismos y científicismos, interpelar las verdades únicas y universales para favorecer el abordaje de la dimensión ética de la enseñanza de las Ciencias Naturales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA. VV. (2018). Diseño Curricular Jurisdiccional. Nivel Secundario. Ciclo Básico Común y Enlace Interciclo. Neuquén. Argentina: Consejo Provincial de Educación (Resolución N° 1463/2018).
- Alimonda, H., Toro Pérez, C. y Martín, F. (coord) (2017). *Ecología Política Latinoamericana*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Fainsod, P. y Busca, M. (2017). *Educación para la salud y género*. CABA, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- González del Cerro C. y Busca M. (2017). *Más allá del Sistema Reproductor*. CABA, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Gudynas, E. (1999). *Concepciones de naturaleza y desarrollo en América Latina*. Persona y Sociedad, Volumen 13 (1) pp. 101 - 125.

23 COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

- Massarini, A y Schnek A. (Coords.) (2015). *Ciencia entre todxs. Tecnociencias en contexto social. Una propuesta de enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Najmanovich, D. (2008). *Mirar Con Nuevos Ojos Nuevos Paradigmas en la Ciencia Y Pensamiento Complejo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Santaolalla, J. (2017). *Inteligencia física*. Barcelona, España: Plataforma Editorial.
- Vázquez-Alonso, A., Acevedo-Díaz, J. A., y Manassero Mas, M. A. (2005). Más allá de la enseñanza de las ciencias para científicos: hacia una educación científica humanística. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 4 N° 2

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

- ADEMYS Asociación Docente y Taller de Estudios Laborales (2011). Salud y Condiciones de trabajo en el sector docente: diagnóstico y respuestas posibles. Recuperado de: <http://www.tel.org.ar/spip/salud/icademystel.pdf>
- Alimonda, H. (comp.) (2011). *La Naturaleza Colonizada – Ecología Política y Minería en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO/ Ciccus.
- Alimonda, H., Hoetmer, R. y Saavedra Celestino, D.(eds.) (2009). *La Amazonía Rebelde*. Lima, Perú: CLACSO/ Cooperación/ CONACAMI/ Proyecto Democracia y Transformación Global/ Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional Mayor de San Marcos).
- Baez, J. (2015). Políticas educativas, jóvenes y sexualidades en América Latina y el Caribe. Las luchas feministas en la construcción de la agenda pública sobre educación sexual. Informe. CLACSO. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20150825093603/politicaseducativas_educacionsexual_2015.pdf
- Barcellos C, Buzai GD, Santana P. (2018). Geografía de la salud: bases y actualidad. *Salud Colectiva*. 14(1), pp.1-4. doi:10.18294/sc.2018.1763.
- Berkins, L. (2013). Los existenciarios trans (pp. 91-96). En Fernández, Ana María y Siqueira Peres, William (eds.). *La diferencia desquiciada. Géneros y diversidades sexuales*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Britzman D. (2001). Curiosidad, sexualidad y currículum en López Louro, Guacira (comp.). O corpo educado. *Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte, Brasil: Ed. Autêntica.
- Cabnal, L. (2010). Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala (pp. 11-24). En AAVV. *Feminismos diversos: el feminismo comunitario*. Madrid, España: ACSUR – Las Segovias.
- Cabral, M. (2006). La paradoja transgénero. Ciudadanía sexual. *Boletín electrónico del Proyecto Sexualidades, Salud y Derechos Humanos en América Latina*, 18(2), 14-19.
- Cabral, M. (ed.) (2009). *Interdicciones. Escrituras de la intersexualidad en castellano*. Córdoba, Argentina: Anarrés.
- Contreras, L. y Cuello, N. (comp.) (2016). *Cuerpo sin Patronos*. CABA, Argentina: Ed. Madreselva.
- Datri, E. (2010). *La Tecnociencia y la Tecnocultura en la Era de la Globalización. El auge de la afinidad del libre mercado y la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Feynman, R. (2000). *El carácter de la ley física*, 1º Edición en castellano, Barcelona, España: Tusquets Editores.
- Fourez, G. (1997). *Alfabetización científica y tecnológica. Acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias*, Buenos Aires, Argentina: Colihue.

ES COPIA

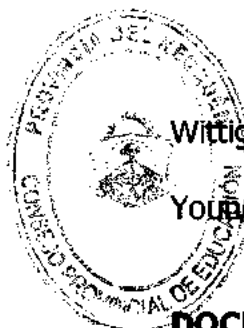
RESOLUCIÓN N° 946
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

- Gil Pérez, D., & Vilches, A. (2006). Educación, ciudadanía y alfabetización científica: mitos y realidades. *Revista Iberoamericana De Educación*, N° 42, pp 31-53. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie420760>
- Grosfoguel, R. y Almanza Hernández, R. (ed) (2011). *Lugares descoloniales: Espacios de intervención en las Américas*. Bogotá, Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Harvey, D. (2005) *El "nuevo" imperialismo: acumulación por desposesión* Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Hewitt, P. (2007). *Física Conceptual*. México: Editorial Pearson, Addison Wesley.
- Lander, E. (2002). Los derechos de propiedad intelectual en la geopolítica del saber de la sociedad global. En C. Walsh, F. Schiwy y S. Castro Gómez (editores). *Indisciplinar las ciencias Sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito, Ecuador: UASB, Abya Yala, pp. 73 - 102.
- Ley de identidad de género Recuperado de: https://www.tgeu.org/sites/default/files/ley_26743.pdf
- Liborio M. (2013). ¿Por qué hablar de salud colectiva? *Revista Médica de Rosario*. 79: 136-141.
- Liguori, L y Noste M. I. (2005). *Didáctica de las ciencias naturales*. Rosario, Argentina: Homo sapiens.
- Lugones, M. (2011). Hacia un feminismo descolonial. *La manzana de la discordia*. 6(2), pp.105-119. **DOI:** <https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v6i2.1504>
- Machado Aráoz, H. (2013). Entre la fiebre del oro y el polvo de las voladuras... Cuerpos y emociones en contextos de mineralización. *En Revista Latinoamericana de estudios de cuerpos, emociones y sociedad*. [en línea], 5 (Abril-Julio) : [Fecha de consulta: 16 de agosto de 2019] Recuperado de: <http://swww.redalyc.org/articulo.oa?id=273229903003>
- Malacalza, L. (2013). *Ecología y Ambiente*. La Plata, Argentina: SEDICI.
- Membiola, P. (1997). Alfabetización científica y ciencia para todos en la educación obligatoria. *Alambique*, 13, pp 37-44.
- Mercè Izquierdo, A., Quintanilla Caamaño, M. (Editores) (2007). *Investigar en la enseñanza de la química. Nuevos horizontes: contextualizar y modelizar*. Universitat Autònoma de Barcelona Departament de Didàctica de las Matemàtiques i de les Ciències Experimentals. España
- Morgade G. y Alonso G. (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela*. CABA, Argentina: Ed Paidós.
- Paredes, J. (2012). Las trampas del patriarcado. en Pensando los feminismos en Bolivia Serie Foros 2. *Ed Conexión Fondo de Emancipación*: La Paz. Recuperado de: http://saludpublica.bvsp.org.bo/textocompleto/bvsp/boxp68/feminismos_bolivia.pdf
- Prieto A, Pechin J, Aczel I, Casavieja T. Valinotti J. S. y Romero S. T. (2012). *Aportes para pensar la salud de personas trans*. CABA, Argentina: Capicúa.
- Rich, A. (2006). La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana, traducido por Ricardo Martínez Lacy del texto reproducido en *Powers of Desire*. Recuperado de: http://www.antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id_articulo=1027
- Segato, R. (2011). Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. En Bidaseca Karina y Vanes Vazquez Laba (Comps.) Buenos Aires, Argentina: Ed. Godot.
- Smith, T., Smith, R., L. (2007). *Ecología*. Madrid, España: PEARSON EDUCACIÓN S.A.
- Sousa Santos, Boaventura de, (2007). Beyond abyssal thinking. From global lines to ecology of knowledges., *Eurozine*. Recuperado de <https://www.eurozine.com/beyond-abyssal-thinking/>

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

- Svampa, M. (2012). Consenso de los commodities, giro ecoterritorial y pensamiento crítico en América Latina. En: Movimientos socioambientales en América Latina. Revista del Observatorio Social de América Año XIII N°3, pp. 15 a 38 Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/osal/20120927103642/OSAL32.pdf>
- Vázquez, A., Acevedo, J. A. y Manassero, M. A. (2005). Más allá de una enseñanza de las ciencias para científicos: hacia una educación científica humanística. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 4 (2). Recuperado de: <http://www.saum.uvigo.es/reec/>.
- Wittig, M. (1992). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid, España: Egales.
- Young, H. y Freedman, R. (2009). *Física Universitaria con Física Moderna* volumen 2, 12° edición. México: Editorial Pearson, Addison Wesley



DOCUMENTOS CONSULTADOS

Resolución N° 1463/2018. Diseño Curricular Jurisdiccional. Nivel Secundario. Ciclo Básico Común y Enlace Interciclo. Neuquén. Argentina: Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

ÁREA MATEMÁTICA - INFORMÁTICA

FUNDAMENTACIÓN

El área de Matemática-Informática para la Formación General del Ciclo Orientado en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, tiene como propósito fundamental, visibilizar nuevas lógicas de representación de conocimientos y saberes existentes en diversas culturas y prácticas sociales. En este sentido, se continúa la conformación de área enunciada en el Ciclo Básico Común según Resolución N° 1463/2018 del Consejo Provincial de Educación de la Provincia del Neuquén.

En la Educación Secundaria en la Modalidad de Educación Permanente para Jóvenes y Adultos, se contempla, garantizar una formación integral tendiente a la construcción de conocimientos y saberes y al desarrollo de procesos vinculados a las interacciones humanas en contextos diversos, al mundo del trabajo en relación al entorno sociocultural y político de la sociedad construyendo y reconstruyendo un proyecto de vida y al fortalecimiento de las ciudadanías plurinacionales y pluriculturales, para posibilitar el desarrollo personal y una justicia social, de acuerdo con los sentidos sociales formulados en los lineamientos curriculares.

Pensar hoy en el sujeto que participa en la Educación de Jóvenes y Adultos implica focalizar la mirada no sólo en cuestiones referidas a lo pedagógico sino también en las situaciones sociales desventajosas que inciden negativamente en el ámbito de sus relaciones y derechos. La heterogeneidad de los sujetos tales como las trayectorias socio educativas y políticas, situaciones específicas por las que atraviesan, desarrollando una gran variedad de aprendizajes en los diferentes espacios por los que transcurre su vida. Ellos son un punto de partida en torno a los cuales anclar nuevos conocimientos, la riqueza y potencialidad de estos saberes aportan a la educación popular, resignificando los principios de Inclusión Educativa, Igualdad, Justicia Curricular entre otros, resultando un currículum situado e inclusivo. Desde una perspectiva decolonial, emancipadora e intercultural, mediante la reflexión teórica y la investigación, se propone en la formación general, visibilizar las relaciones que se entablan entre los contenidos matemáticos y la cultura de pertenencia del estudiantado, favoreciendo el enriquecimiento de propuestas culturales, educativas y sociales de los pueblos preexistentes constitucionalmente reconocidos y otras comunidades diversas. Se busca incorporar cosmovisiones diversas, procesos históricos

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

olvidados o marginados, valores y costumbres diferentes, temas coyunturales y actuales, logros y avances de la comunidad, problemas que surgen de la vida cotidiana, el análisis y el cambio en las relaciones desiguales existentes entre las personas, entre otros elementos, los que han estado descuidado por mucho tiempo en la educación argentina.

La reciente aparición del concepto de etnomatemática, como campo de investigación transdisciplinario, relacionado con la educación matemática, la epistemología, la antropología, la historia social y la historia de la matemática, constituye un punto de partida y como eje fundamental para realizar reflexiones acerca de las implicancias de la diversidad cultural en la enseñanza de las matemáticas. Resignificando a la Matemática como un producto cultural y social cuyas raíces devienen de la actividad humana y sus producciones relevantes están condicionadas por las concepciones de la sociedad en la que surgen. Hacer matemática es crear, producir, según Charlot (1986), es un trabajo del pensamiento, que construye los conceptos para resolver problemas, que plantea nuevos problemas a partir de conceptos así contruidos, que rectifica los conceptos para resolver problemas nuevos, que generaliza y unifica poco a poco los conceptos en el universo matemático que se articulan entre ellos, se estructuran, se desestructuran, y se reestructuran sin cesar (pp. 67- 68).

Concebida de este modo, la Matemática se presenta como una actividad de producción, por lo que hacer matemática implica dar la posibilidad de crearla, producirla.

En cuanto a la Informática, desde su enfoque anclado a la Ciencias de la Computación³⁸ aporta conocimientos y saberes que posibilitan la comprensión, explicación y la capacidad de intervención en este mundo complejo y dinámico. Además de posibilitar al estudiantado, abordar de una manera crítica y reflexiva los límites e implicancias del desarrollo tecnológico sobre aspectos sociales, económicos, ambientales y culturales; logrando de este modo, situarse en el mundo con mayor conciencia y participación ciudadana

De modo que, Informática desde una perspectiva decolonial y emancipadora, retoma el carácter transversal de la filosofía del software libre, a fin de incorporar otras lógicas y otros sentidos en la construcción de conocimientos y en la construcción de un camino hacia la soberanía tecnológica.

En este sentido, el desarrollo del área implica una mirada holística de los conocimientos y saberes en relación a la vinculación epistemológica de ambas disciplinas y a su enseñanza. Desde esta perspectiva se concibe a la resolución de problemas como estrategia y herramienta significativa, que otorga sentido y significado a los saberes en la medida en que estos sean valiosos para su resolución. Estas ideas están en estrecha vinculación con los tipos de problemas que pueden modelizarse en cada espacio. La reflexión sobre las acciones realizadas ofrece un contexto de producción de conocimiento que contribuye a que el estudiantado se posicione de una manera más general y más teórica. Para ello, en la clase, la discusión está habilitada de tal manera que el profesorado podrá tomar producciones de sus estudiantes y transformarla en un asunto de trabajo Matemático-Informático que permita comprender y profundizar en las razones que hacen al modo del trabajo disciplinar.

Al considerar la actividad Matemática-Informática como objeto de enseñanza, se tornan para ello relevantes cuestiones que no son solo la obtención de algunos resultados y entonces se pondrán en juego las relaciones en torno al conocimiento que se va construyendo. En todo este desarrollo entran en juego los diferentes registros de representación como un aspecto esencial que emerge en la elaboración de propuestas disciplinares en relación a lo constitutivo del saber. La Informática anclada bajo el

³⁸ Fundamento que se desarrolla en texto curricular del Ciclo Básico Común.

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

paradigma de la Ciencias de la Computación, en conjunto con Matemática, amplía, resignifica y profundiza los conocimientos a enseñar.

Estos aspectos vinculantes, así como el desarrollo de los nudos disciplinares, favorecen un proceso de enseñanza y de aprendizaje que promueve prácticas tendientes a la producción colectiva y emancipadora de nuevos conocimientos. Como resultado de este proceso, se espera que dichos saberes emerjan a partir de experiencias comunes y situadas, posibilitando distintas maneras de comprender, interactuar y transformar el mundo actual y futuro de una manera más crítica y reflexiva; aportando conocimientos, saberes y prácticas que favorezcan la explicación y profundización de problemáticas socio-culturales-ambientales que nos atraviesan como sociedad.

PROPOSITOS DE LA ENSEÑANZA

- Atender y entender sobre la diversidad de modo situado y la heterogeneidad del estudiantado y sus contextos siguiendo sus trayectorias socioeducativas.
- Promover el desarrollo de saberes que favorezcan un pensamiento crítico, complejo y holístico.
- Promover conocimientos y saberes que favorezcan la resolución de situaciones problemáticas a partir de distintos grados y niveles de complejidad.
- Desarrollar situaciones de enseñanza que permitan al estudiantado comprender la existencia de otras lógicas culturales y prácticas sociales desde una perspectiva pluriversal.
- Generar situaciones de enseñanza que faciliten la retroalimentación de conocimientos del área, desde una mirada crítica y reflexiva.
- Contribuir al desarrollo del pensamiento computacional, el razonamiento lógico y la capacidad de abstracción en la resolución de problemas.
- Reconocer las implicancias de los factores socioculturales en la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo de las matemáticas, como medio para alcanzar la etnomatemática.
- Generar situaciones de enseñanza que promuevan el reconocimiento de un otro, la diversidad de opiniones, a favor de un posicionamiento reflexivo y empático.
- Desplegar prácticas argumentativas como medio para construir y ejercer el poder que otorga el conocimiento en un contexto emancipatorio.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- Utilizar los conocimientos y saberes del área para resolver problemas desafiantes y significativos.
- Empoderar al estudiantado con los conocimientos del área permitiendo la toma de decisiones críticas y fundadas.
- Valorar la interacción social entre pares, no solo para debatir ideas, sino para acceder a nuevos conocimientos que surgen de la confrontación.
- Concebir a la interculturalidad como una práctica epistémica decolonial.
- Desarrollar prácticas argumentativas como medio para construir y ejercer el poder que otorga el conocimiento.
- Analizar críticamente las implicancias económicas, sociales, culturales, éticas, relacionadas con el desarrollo Informático, tanto en el contexto local como global.

NÚCLEOS PROBLEMÁTICOS DE ÁREA

A continuación, se presentan los núcleos problemáticos de área, los cuales están en consonancia con los planteados en el Ciclo Básico Común.

- La resolución de problemas como el medio de construcción de conocimientos situados y pertinentes en la formación de un sujeto crítico-reflexivo. La construcción de conocimientos y saberes del área convoca al estudiantado a

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

participar de manera sostenida de un escenario en el que modelizar la situación, intercambiar explicaciones, revisirlas, comparar unas con otras analizando su claridad y su precisión, sea una práctica cotidiana en pos de conformar un sujeto crítico-reflexivo.



Comprensión y alteridad. La producción de conocimientos matemáticos e informáticos en colaboración amplía, profundiza, cuestiona, retroalimenta significados y favorece un posicionamiento reflexivo y empático, reconociendo y poniendo en valor a un "otro", a partir de un trabajo intelectual cooperativo que se potencia y complejiza de diferentes perspectivas del estudiantado.

La consideración del contexto. La construcción de conocimientos del Área atiende a la diversidad y pluralidad cultural de los diferentes escenarios socio-culturales integrando los conocimientos colectivos.

La integración de conocimientos, reconociendo sus contextos y sus lógicas. La integración conjunta de los conocimientos de Matemática y de la Informática aportan a complejizar el nivel de explicación y comprensión de las problemáticas socio-culturales-ambientales desde una mirada holística.

ESPACIOS CURRICULARES

MATEMÁTICA

Siguiendo un camino continuo y relacionado a las cuestiones acerca de la enseñanza de la Matemática planteada en el CBC Resolución N° 1463/2018 retomamos y resignificamos lo expuesto por Sadovsky (2005) donde se promueve que el estudiantado desarrolle, en la escuela, un pensamiento matemático ligado a la concepción de qué es hacer Matemática y al modo en que sea enseñada. Se considera entonces que hacer matemática en la escuela implica desde los inicios del aprendizaje poner en juego las ideas, escuchar a otros, experimentar y discutir soluciones, resolver problemas, plantear preguntas, buscar los datos necesarios para su solución, dar justificaciones sobre lo que se afirma, proponer ejemplos y contraejemplos, construir demostraciones. Esta manera de concebir a la Matemática se centra en posibilitar el acceso de los/las estudiantes al conocimiento matemático y en la democratización de un hacer matemático para todo el estudiantado.

La construcción de conocimientos matemáticos se ve ampliamente favorecida por la resolución de variados problemas, en diversos contextos, e involucrando un hacer y un reflexionar sobre el hacer. Desde el enfoque adoptado en este diseño, se postula el planteo de problemas, la discusión de las posibles resoluciones y la reflexión sobre lo realizado. La reflexión es fundamental ya que contribuye al desarrollo de la confianza en las propias posibilidades y también el compromiso con la tarea. Por ello, resulta fundamental proporcionar instancias de trabajo áulico en las que haya lugar para la confrontación, la reflexión y la justificación de lo producido. Situaciones didácticas en las que se propicie la comunicación matemática mediante sus representaciones, se valoren las diferentes formas de resolución y se aprecie el error como instancia de aprendizaje. La aplicación de la modelación en el aula conlleva a la investigación, pues se trata de estudiar, abordar problemáticas que admiten que la matemática y la informática permitan su resolución. Desde ese lugar, se estudia, se investiga cuál sería el conocimiento más conveniente para dar respuesta a situaciones encuadradas en contextos significativos.

Se propone en la Formación General incorporar el concepto y el desarrollo de la etnomatemática, para lo cual retomamos lo enunciado por D'Ambrosio (2008) quien desde el estudio etimológico de la palabra ha planteado lo siguiente:

- Etno: como el ambiente natural, social, cultural e imaginario
- Matema: entendido como explicar, aprender, conocer, lidiar con
- Tica: como los modos, estilos, artes y técnicas.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

La cual tiene como propósito la comprensión de las diferentes formas de conocer de las distintas culturas en su lucha por la sobrevivencia y trascendencia en el mundo.

Descartamos entender que la Etnomatemática sólo estudia las prácticas en comunidades de pueblos preexistentes, y resignificando el estudio de las prácticas propias de la cultura, prácticas motivadas a resolver problemas relacionados con las matemáticas eurocéntricas y las otras matemáticas deconillizadas. Introducir las prácticas culturales como parte del currículum posibilita un diálogo, una interculturalidad epistemológica que supere las asimetrías existentes entre las culturas. A continuación, se proponen para la modalidad Educación permanente para jóvenes y adultos los siguientes nudos disciplinares a desarrollar en Matemática, siendo desarrollados según el plan de 3 o 4 años. Considerando a la Etnomatemática como eje fundamental para realizar, reflexionar y abordar desde una perspectiva intercultural, la diversidad cultural contextual los conocimientos y saberes propios de la disciplina.

- **Lo Geométrico y la medida**

Se propone en este nudo, una profundización y una complejización de la especificidad de los saberes acerca de la construcción de problemas para la enseñanza de objetos geométricos favoreciendo el establecimiento de conjeturas, la anticipación y la validación de los objetos a partir de las relaciones que lo caracterizan. Abordando en la construcción de las actividades otro aspecto que incluya al tratamiento de la existencia o no existencia de un objeto matemático como la figura.

- **Lo Algebraico y lo Funcional**

La complejización y profundización del abordaje en la comparación de las funciones lineales, cuadráticas y exponenciales en la modelización de diferentes situaciones de aprendizaje. Vinculando las variaciones de los gráficos con las de sus fórmulas y la incidencia de tales variaciones en las características de las funciones, apelando a recursos tecnológicos para construir los gráficos y validar en forma analítica.

- **La Probabilidad y Lo estadístico**

Dando continuidad a las transformaciones en cuanto a la enseñanza de la probabilidad y de la estadística en relación con la evolución de las nuevas tecnologías facilitando los procesos de análisis de datos, que no se reduzcan al mero cálculo o algoritmo, planteado en el CBC. Se propone en la formación general complejizar y ampliar la caracterización de la probabilidad de sucesos excluyentes, no excluyentes, independientes y dependientes, para resignificar y fortalecer la toma de decisiones y analizar el funcionamiento de situaciones extra-matemáticas.

INFORMÁTICA

Informática como parte de la Formación General del Ciclo Orientado en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, propone retomar, profundizar y complejizar en enfoque propuesto en el CBC. Para ello se enfatiza el desarrollo de determinados campos de conocimientos de la disciplina, los cuales, y en coherencia con el desarrollo propuesto en el CBC y desde una perspectiva decolonial y emancipadora, deben ser atravesados por la filosofía del software libre.

En este sentido, Informática, aporta para la construcción de un estudiantado crítico, capaz de no solo transformar, sino también intervenir en el mundo actual y futuro; permitiendo complejizar el análisis y la reflexión de problemáticas referentes al acceso y recepción de las tecnologías y sus plataformas.

A continuación, se presentan los nudos disciplinares a desarrollar en Informática correspondiente a los planes de 3 y 4 años. Estos nudos están en estrecho diálogo con



ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN Nº 1046
EXPEDIENTE Nº 5225-000839/10 Alc. 6/16

los desarrollados en el CBC y corresponden a un campo de conocimiento dentro de la disciplina.

Además de los nudos presentes, se considera la posibilidad incorporar otros nudos disciplinares que hayan sido propuesto en el CBC.



Nudos Disciplinarios - EPJyA 3 años

- **Base de datos**

Este nudo disciplinar propone complejizar y profundizar en el abordaje de temáticas relacionadas con las bases de datos. Retomar el concepto de dato, información y conocimiento. Profundizar en la representación de un modelo de la realidad en una base de datos a través de diagramas y en la implementación en gestores de base de datos para el almacenamiento y recuperación de la información. Retomar y complejizar el uso del lenguaje SQL para la realización de diferentes tipos de consultas e incorporar la interacción de la base de datos con un software específico.

- **Seguridad y legislación informática**

Este nudo disciplinar recupera y complejiza el desarrollo de la seguridad informática propuesta en el CBC, e incorpora los aspectos legales que subyacen en la misma. En este sentido, se propone profundizar sobre la seguridad de la computadora y de los sistemas informáticos. Retomar sobre el uso responsable por parte del estudiantado de la web, principalmente las redes sociales, entendiendo los riesgos que subyacen su uso. Incorporar un análisis crítico de los aspectos legales en el ámbito de la Informática.

Nudos Disciplinarios - EPJyA 4 años

- **Base de datos**

Este nudo disciplinar propone complejizar y profundizar en el abordaje de temáticas relacionadas con las bases de datos. Retomar el concepto de dato, información y conocimiento. Profundizar en la representación de un modelo de la realidad en una base de datos a través de diagramas y en la implementación en gestores de base de datos para el almacenamiento y recuperación de la información. Retomar y complejizar el uso del lenguaje SQL para la realización de diferentes tipos de consultas e incorporar la interacción de la base de datos con un software específico.

- **Seguridad y legislación informática**

Este nudo disciplinar recupera y complejiza el desarrollo de la seguridad informática propuesta en el CBC, e incorpora los aspectos legales que subyacen en la misma. En este sentido, se propone profundizar sobre la seguridad de la computadora y de los sistemas informáticos. Retomar sobre el uso responsable por parte del estudiantado de la web, principalmente las redes sociales, entendiendo los riesgos que subyacen su uso. Incorporar un análisis crítico de los aspectos legales en el ámbito de la Informática.

- **Arquitectura y Redes**

Este nudo disciplinar vincula de manera directa los núcleos de Arquitectura y Redes desarrollados en el CBC. Propone recuperar y profundizar los conocimientos respecto a los recursos del hardware de las computadoras, como también al análisis con respecto al hardware y software que interviene en la transmisión de datos.

CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho / Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Desde el área Matemática-Informática se promueve un diálogo interdisciplinario, que propicie la producción de nuevos conocimientos y la formación de un pensamiento crítico, reflexivo y holístico.

En este sentido se promueve el desarrollo de proyectos o temáticas que impliquen la integración de una diversidad de conocimientos y saberes que superen los propiamente disciplinares y que incluyan problemáticas de relevancia ambiental, cultural, social, entre otros.

A fin de fomentar el trabajo colaborativo y participativo, se habilita el espacio para la discusión de ideas y posibles estrategias de desarrollo, para evaluar el estado de situación, para relevar dificultades, reformular caminos, entre otras tareas. En el trabajo colaborativo se pone en práctica, cómo formular preguntas y seguir líneas de investigación, de tal forma que puedan construir nuevos conocimientos a partir de lo que conocen. El conocimiento propio que es discutido en conjunto, motiva la construcción de nuevos conocimientos, desarrolla el pensamiento crítico y posibilita un mejor entendimiento conceptual.

En consonancia con lo expuesto en el CBC, se propone a la resolución de problemas o de situaciones problemáticas como la manera de abordar la construcción de los conocimientos disciplinares.

En ese sentido, en Informática se plantea el uso de actividades "desenchufadas"³⁹ para el abordaje de gran parte de las temáticas, como también el desarrollo del pensamiento computacional como estrategia para la resolución de problemas, utilizando la descomposición en subproblemas, el diseño de algoritmos, el análisis de procesos y datos, la modelización y el razonamiento lógico en la resolución de los mismos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bell, T., Alexander, J., Freeman, I., & Grimley, M. (2009). Computer Science Unplugged: school students doing real computing without computers. The New Zealand journal of applied computing and information technology, volumen (13), pp. 20-29.
- Charlot, B. (1986). La epistemología implícita en las prácticas de enseñanza de las matemáticas. Conferencia dictada en Cannes. Citado en Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Secretaría de Cultura y Educación. Serie Documentos para capacitación semipresencial. Educación Secundaria 1° año (7° ESB). Introducción al Diseño curricular Matemática (pp 65, 69). La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- CC-2016. (2016). Una propuesta para refundar la enseñanza de la computación en las escuelas argentinas.
- D'Ambrosio, U. (2008) Etnomatemática. Entre las tradiciones y la modernidad. México: Limusa. D'Ambrosio, U.
- Jiménez Murillo, José Alfredo. (2008). Matemáticas para la Computación. México: Editorial Alfaomega.
- Resolución N° 1463/2018. Diseño Curricular CBC e Interciclo. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.
- Sadovsky, P. (2005), *Enseñar matemática hoy*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.
- Stallman, R. (2004). *Software libre para una sociedad libre*. Madrid, España: Traficantes de Sueños.
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. Communications of the ACM, Volumen 49, pp. 33-35.

³⁹ Actividad desenchufada: Se considera una actividad desenchufada, la actividad que no implique el uso de la computadora para el planteo de una temática. Este concepto surge en 2009 del proyecto "CS Unplugged" impulsado por el Grupo de Investigación en Ciencias de la Computación de la Universidad de Canterbury, Nueva Zelanda.

ES COPIA

BACHILLER EN TURISMO

FUNDAMENTACIÓN

Notas históricas sobre el surgimiento del turismo

A partir del siglo XVIII la constitución definitiva de la historia como disciplina académica, desarrolló una historia eurocéntrica y colonial que consideró exóticos a los pueblos no europeos. El exotismo se transformó en un tema de moda principalmente en la segunda colonización, la del siglo XIX de las potencias industriales y fueron las grandes capitales del mundo, inicialmente París y Londres con sus grandes ferias, las encargadas de mostrar al mundo el otro mundo: el "exótico". El viajero de moda, en ese entonces, es el explorador, que al final nunca sale de su civilización, de su país, pasea la mirada curiosa y replegada de lo cotidiano sobre lo exótico.

La exploración a los otros países y naciones que se consideraban primitivas es la base en la que se formó el exotismo y tiene mucho que ver con la idea que tenían los europeos de sí, lo que hoy se conoce como eurocentrismo, el eje del mundo. La consolidación del exotismo se dio a través de los museos, donde se ancló la historia y la cultura de los pueblos definidos como primitivos, para ser vistos como cosas exóticas presentadas a través del relato científico eurocéntrico. Así la antropología y la estética se unen en la versión del museo, se plasman en las grandes obras de la época, algo que también le pasará a la naturaleza con los modernos zoológicos y a las plantas, con los museos naturales: los jardines botánicos. Los restos de los pueblos egipcios o de la cultura caldea en el Museo del Louvre o en el British Museum son un punto de partida para motivar a la gente a ir a conocer estos sitios extraños y esa gente diferente en sus lugares de orígenes. Así, el museo propagó la idea del viaje y su guion fue la mejor guía de turismo de la época.

En la segunda mitad del siglo XIX se da una publicación que hace historia en su momento - *Le Tour du Monde* - que se publicó semestralmente entre 1861 y 1913. Durante este período de auge del industrialismo capitalista en Occidente, se dan en Francia dos grandes fenómenos: uno político -el comienzo de una nueva etapa colonial con la invasión a Argelia - y otro cultural -el movimiento romántico- y entre ambos emergen las primeras guías de turismo en un mundo en proceso de descubrimiento. Así aparece en la Europa de la era industrial los denominados "pueblos primitivos", los lugares exóticos, las culturas diferentes, los idiomas no entendibles y, en general, todo lo que caracteriza a lo que luego se definió como *el otro*.

Este es un turismo, de élite y racista, que desarrolla un colonialismo tanto externo como interno a los propios Estados nacionales que lo alientan y fomentan. El surgimiento del turismo, pues, conlleva en sí mismo una determinada opción política, ética y estética y está signado en sus orígenes por relaciones de jerarquización social en la que pueblos y lugares originarios son vendidos por la actividad turística como especies exóticas a los visitantes. Paulatinamente, y fruto de la propia lógica de reproducción capitalista, la actividad turística dará cuenta de la incorporación de nuevos sectores de la población a la posibilidad de contemplar al turismo como opción a utilizar durante el tiempo libre⁴⁰ y el ocio.

40Cabe aclarar que existen diferentes posturas ideológicas respecto al estudio del Tiempo libre y el Ocio, una de ellas se enmarca en una mirada Funcionalista (pensamiento burgués), cuando se hace referencia al tiempo libre en relación al tiempo libre que queda por fuera del ámbito laboral estructurado semanal, mensual y/o anualmente; Dumazedier (1971) bajo esta línea define al Ocio como el "conjunto de agrupaciones a las que el individuo puede entregarse con pleno consentimiento ya sea para descansar (liberación de la fatiga del tiempo de trabajo), para divertirse (liberación del aburrimiento) o para su desarrollo personal (liberación del automatismo del pensamiento del trabajo). Por otro lado, en torno al pensamiento Marxista y la Sociología Crítica, el tiempo de trabajo y tiempo de ocio son considerados complementarios. FredericMunné plantea que la conducta del humano está autocondicionada y heterocondicionada por sus necesidades y obligaciones y define al tiempo libre como "aquel modo de darse tiempo personal que es sentido como libre al dedicarlo a actividades autocondicionadas de

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



Sabemos que el ocio y la recreación pueden contribuir, y de hecho lo hacen, con el mantenimiento del status quo y del orden social injusto, reforzando estereotipos y valores excluyentes, consumistas y alienantes. Pero a su vez, paradójicamente, también pueden abrir posibilidades para la construcción de sociedades humanas, inclusivas, participativas y solidarias. Todo esto revela que, en nuestras sociedades, el ocio es un fenómeno dinámico, complejo, dialógico y lleno de conflictos, tensiones, ambigüedades y potencialidades. (Gomes; Elizalde, 2012, p. 300).

La institucionalización del turismo

La importancia económica que va adquiriendo el turismo se manifiesta en 1925 cuando se crea la Organización Mundial del Turismo (OMT) declarando que,

el turismo es un fenómeno social que consiste en el desplazamiento de una persona o grupo de personas de su lugar habitual y permanente de residencia hacia otro lugar de manera temporal, voluntaria y sin finalidad de buscar trabajo en el lugar visitado. (s/d)

A su vez, el Código Ético Mundial para el turismo (1999), en su artículo segundo, lo define como,

Una actividad generalmente asociada al descanso, a la diversión, al deporte y al acceso a la cultura y a la naturaleza, debe concebirse y practicarse como un medio privilegiado de desarrollo individual y colectivo, es un factor insustituible de autoeducación, tolerancia mutua y aprendizaje de las legítimas diferencias entre pueblos y culturas y de su diversidad. (s/d)

Como puede observarse, los intereses económicos supranacionales que dan origen a estos pronunciamientos, siguen sustanciando una perspectiva individualista, clasista y colonialista del usufructo del turismo como bien social ya que "el descanso, la diversión y el deporte asociados a la actividad turística" sigue estando disponible para sectores minoritarios de la población (aunque en expansión). Y el carácter colonialista se expresa en la "tolerancia mutua y legítimas diferencias entre pueblos" que deben guardarse para recrear, turísticamente hablando, un orden mundial económicamente injusto y culturalmente opresivo.

Es recién con el fin de la segunda guerra mundial interimperialista (1939-45) y el ascenso de las luchas de las clases trabajadoras en el mundo, que el capitalismo se plantea una salida a la crisis del sistema sobre la base de dos pilares: económicamente, el desarrollo de las ideas y planteos keynesianos; políticamente, el despliegue de los llamados Estado de Bienestar. Es entonces cuando las luchas obreras conquistan el derecho a trabajos estables y vacaciones anuales pagas que, entre otras conquistas sociales, propician, ahora sí, el acceso masivo al turismo. En nuestro país, desde mediados de la década de 1940 se despliegan políticas públicas del turismo que dan origen al turismo social. De hecho, son las vacaciones pagas como derecho, el origen del turismo social, tanto a nivel mundial como nacional, toda vez que las mismas posibilitaron una democratización del turismo.

En Argentina, la Ley Nacional de Turismo 25.997 -sancionada en 2004- declara de interés nacional al Turismo como actividad socioeconómica, estratégica y esencial para el desarrollo del país. Y a nivel educativo, el Consejo Federal de Educación incluye el

descanso, recreación y creación para compensarse, y en último término afirmarse la persona individual y socialmente", es decir, incorpora las diferencias del ejercicio de la libertad de las personas.

En este diseño cuando hablamos de ocio, lo hacemos conceptuándolo como un tiempo del que debieran gozar todos los seres humanos sin estar limitados por la estructuración económica de la sociedad; es decir, el ocio como la perfecta contracara del trabajo. El "ocio humanista", propuesto por Cuenca, M. (2000) se diferencia de otra vivencia por su capacidad para dar sentido y por su potencial para llevar a cabo encuentros creativos que originen desarrollo personal, este autor afirma que el Ocio es, o debiera ser, "una vivencia integral relacionada con el sentido de la vida y los valores de cada uno, coherentes con todos ellos. Una experiencia de recreación que nos proporciona nuevas ganas de vivir".

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Bachillerato en Turismo dentro de la Educación Secundaria Orientada como "una propuesta educativa que ofrece a los estudiantes el desarrollo de saberes vinculados al reconocimiento del potencial turístico de nuestro país". Y en la Provincia del Neuquén, la Ley Provincial de Turismo 2414 señala que "se favorecerá la introducción en los programas de estudios de la enseñanza del valor de los intercambios turísticos, de sus beneficios económicos, sociales, culturales, y también de sus riesgos".

El turismo como parte del capitalismo globalizado

La incorporación de grandes sectores de la población a la posibilidad del turismo como derecho implicó el desarrollo masivo de éste, pero siempre en los términos económicos y filosóficos del capitalismo. Bien puede afirmarse que el turismo es la expansión empírica e ideológica de la sociedad capitalista y se ha relacionado de diferentes maneras con el ocio de masas transformando al mismo en una mercancía más. Junto con los grandes y negativos impactos ambientales,⁴¹ el auge del turismo ha llevado a un lento pero constante proceso de homogeneización de los territorios que son rediseñados y empaquetados para el consumo de masas mediante la publicidad de los medios de difusión y estudios especializados. Como -al decir de Marc Auge (1993)- son espacios que se transforman en No Lugares,⁴² que no aportan a la valorización del patrimonio local, tanto cultural como natural.

En el caso de los pueblos originarios, tanto a escala continental como nacional y provincial, sus territorios se han convertido en un coto de caza para los negocios inmobiliarios y las actividades extractivas. En muchos casos, al convivir en tiempo real con el capitalismo globalizado y su aparente desfase de esa lógica mercantilista, el turismo se ha convertido en el mecanismo de cooptación económico-política por parte de los poderes de turno. Y es que, en ocasiones, el turismo se puede tornar un emprendimiento agresivo tal como lo demuestra el siguiente caso en nuestra provincia: Piedra Pintada en el lago Pulmarí, donde la construcción del resort Piedra Pintada por parte de un emprendimiento turístico-inmobiliario, implicó alambrar una porción de su territorio que les impidió el acceso al lago e incluso profanó chenques (cementeros mapuches). Es este un caso paradigmático de un tipo de turismo que folckloriza la cultura mapuce, se apropia de sus símbolos culturales y la pone en venta. Cabe preguntarse en este caso, si esa comunidad no ha sido el experimento para la degradación ecológica y la erosión cultural siguiendo la lógica de un turismo globalizado que no puede escapar a los imperativos del lucro privado. Dentro de esa lógica, ya funciona también como negocio el llamado ecoturismo que no considera a las comunidades sino sólo a sus tierras. El ecoturismo se convierte en la retórica del llamado "desarrollo sustentable" bajo el capitalismo globalizado.

Se pueden mencionar otros casos en los que se manifiestan tensiones socioculturales y ambientales asociadas al Turismo como el permanente conflicto que afecta a la comunidad Curruhuinca por el emplazamiento del Centro de Esquí Chapelco, o las problemáticas socio ambientales que se originan por la aplicación de la Ley de Protección de Bosques en el Cerro Bayo (Villa La Angostura).

En cuanto a los avances en el estudio del turismo se ha logrado pasar del énfasis inicial en lo económico a un estudio más interdisciplinario que contempla disciplinas como la filosofía, la sociología, la antropología, entre otras. No obstante, ello todavía permanece

41 Lugares como Machu Pichu y Tulum, sitios emblemáticos de los mundos inca y maya, actualmente se encuentran en peligro de colapsar por una sobrecarga turística. Y ello sin hablar de los negocios inmobiliarios que en todo el continente siguen cercenando territorios ancestrales para habilitar intervenciones turísticas en regiones "cuasi naturales".

42 Marc Augé define a los no lugares como aquellas zonas impersonales, efímeras y anónimas que crecen y se multiplican en el mundo moderno: los medios de difusión, las redes de comunicación, los shoppings, los aeropuertos, los ciber cafés, las habitaciones de hotel, entre otros; son no lugares en el sentido que son lugares de paso donde predomina el anonimato y de ahí la relación evidente entre esos no lugares y el turismo.

RESOLUCIÓN N° 1048
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

en la esfera de una pretendida neutralidad científica, que sólo sirve para no comprometerse políticamente como ciencia social en las problemáticas de su campo de estudio. La globalización capitalista de la actividad turística señala el imperativo ético de que también el turismo, como objeto de estudio en nuestras aulas, sea un estudio epistemológicamente comprometido con las clases sociales populares y las minorías étnicas alcanzando un carácter intercultural. Solo así, será posible hablar del turismo como un conocimiento situado, esto es, permeado por la clase, el género, la raza,⁴³ situado en una postura crítica, decolonial y emancipatoria.

Presupuestos epistemológicos y pedagógicos de la Orientación en Turismo

La orientación en Turismo en este Diseño Curricular se sustenta en los principios político-pedagógicos, en los sentidos sociales y las Perspectivas de la Escuela Secundaria definidos por la Resolución N° 1463/2018.

Esta Orientación en Turismo se construye desde una perspectiva crítica, emancipatoria y decolonial. Crítica, porque en la dimensión económica, social y cultural del fenómeno turístico, parte de inscribir a esa actividad en los marcos de un modo de producción capitalista que descansa en el lucro privado y, por tanto, su lógica de acumulación conlleva ganadores y perdedores sociales. Una mirada crítica permite entonces, separar, distinguir, y juzgar, a los sujetos colectivos que en forma activa y pasiva participan de manera desigual en el reparto de la fuente de ingresos que representa el turismo; teniendo en cuenta que el/la turista y viajero/viajera actual es una persona informada, actualizada con intereses claros, que realiza su propia búsqueda y ya no espera todo elaborado, sino que va en busca de su propia experiencia. Es una persona que también tiene una mirada crítica del turismo de masa. Emancipatoria, porque conceptúa al turismo como un derecho social exigible para todos y todas y eso implica resignificar dicha actividad en términos alternativos a la valorización mercantilizada de dicho fenómeno. Una mirada emancipatoria permite entonces, desarrollar criterios axiológicos y prácticas pedagógicas en consonancia con principios de igualdad social y uso comunitario de los bienes comunes. Decolonial, porque denuncia el carácter eurocentrado y racista de constitución del turismo en el desarrollo capitalista. Porque denuncia el saqueo territorial, la expropiación económica y la mercantilización cultural a la que han sido sometidos pueblos originarios, comunidades campesinas, y otros colectivos sociales, por el desarrollo de la actividad turística en los términos del capital globalizado. Una mirada decolonial permite entonces, que el turismo sea autogestionado por los propios pueblos originarios y comunidades convirtiéndolo en una herramienta política para esos colectivos sociales que pelean por sus territorios. En la medida que se conozca y se viva es como se respetará, se valorará y se posibilitará pensar en un Turismo Responsable.

Hacia una perspectiva emancipatoria, intercultural y decolonial de la actividad turística

Como parte de las resistencias sociales y ecológicas desarrolladas en el continente americano en general y en el país y la provincia en particular, se han recuperado conocimientos y saberes que propiciando otras epistemologías señalan para la actividad turística:

Que el turismo no sea una nueva colonización de pueblos indígenas y mestizos que no se comprenden rituales y se manipule la idea de patrimonio

⁴³ En base al presente Diseño Curricular, retomamos la categoría de raza de la Perspectiva Intercultural y asumimos que toma relevancia en las teorías decoloniales como denuncia, justamente, del colonialismo y sus crímenes, como el signo, como la huella corporal de una historia que unificó la tierra mediante la violencia de la modernidad occidental y capitalista. En este sentido, debe entenderse que el binomio raza-biología ha quedado refutado hace mucho tiempo y que no hay en este Diseño Curricular ningún resabio de ello.

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



con criterios arbitrarios y de exclusión que el turismo no sea un consumo suntuario de exotismo para ricos coleccionistas de experiencias alternativas. (Proyecto Noticias de Antropología y Arqueología de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA).

Los indígenas no somos objeto de desarrollo turístico. Somos sujetos activos con derechos y responsabilidades a nuestros territorios y al proceso de planificación turística, implementación y evaluación de lo que suceda en ellos. Eso significa que somos responsables de defender las tierras y comunidades indígenas de los programas de desarrollo impuestos por gobiernos, agencias de desarrollo, corporaciones privadas, ONGs y especialistas (Foro Internacional Indígena de Turismo, Oaxaca, México, 2006)

Finalidades del Bachiller en Turismo

En la Orientación en Turismo de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos se pretende continuar con la **formación de ciudadanías plurinacionales y pluriculturales** planteadas desde el Ciclo básico común, favoreciendo que los/las jóvenes adultos/as se vinculen con las instituciones relacionadas a la actividad turística, incluidos/as en comunidades democráticas que promuevan los sentidos culturales como la paz, la amistad, el respeto y el amor a la vida. A su vez, fomentar el uso turístico sostenible y respetuoso de los bienes comunes (naturales y culturales, tangibles e intangibles), evitando la mercantilización de la cultura y la naturaleza, y provocando una mirada reflexiva y crítica de las intervenciones actuales en el ambiente y la sociedad.

Al mismo tiempo, y considerando la heterogeneidad de grupos de estudiantes de esta modalidad, donde muchos/as jóvenes y adultos/as ya se encuentran económicamente activos/as, se vuelve fundamental el análisis económico y las implicancias laborales que tiene el Turismo en la zona en la que se encuentran las escuelas provinciales. De forma tal que se conciba esta educación hacia la formación sobre el mundo del trabajo, específicamente el trabajo turístico, vislumbrando las particularidades que se desprenden de la estacionalidad propia del Turismo y las desigualdades socioeconómicas existentes en la práctica del tiempo libre y el ocio.

Hacia una sociedad con justicia social, se incorporan en esta orientación herramientas que permitan que los/las estudiantes puedan elaborar proyectos turísticos sociocomunitarios.

Y, para quienes continúen sus estudios superiores relacionados a esta actividad, se abordarán marcos teóricos generales básicos que podrán profundizarse en Centros de Formación Profesional de la Provincia como en Universidades que cuenten con ofertas académicas de nivel superior en el estudio del Turismo.

PROPÓSITOS

- Aportar herramientas teóricas y metodológicas que contribuyan a la complejización de los conocimientos sobre el Turismo desde un enfoque multidisciplinar, favoreciendo un pensamiento holístico y situado que involucre a los/las estudiantes como personas ético- políticas capaces de transformar el mundo actual.
- Generar espacios para que las/los estudiantes identifiquen y analicen las significaciones socioculturales y económico-políticas de las prácticas turísticas y de la gestión de las mismas.
- Plantear una propuesta pedagógica que visibilice las diferentes formas de gestionar el Turismo y sus diversas prácticas, validando las lógicas invisibilizadas centradas en el buen vivir y en el turismo sostenible.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

- Promover desde una ecología de los saberes el diálogo intercultural que visibilice las diferentes formas de construcción de conocimientos sobre las prácticas turísticas y el tiempo libre como derecho social y humano, favoreciendo sociedades más justas, diversas y libres.

OBJETIVOS

Que los/las jóvenes y adultos:

- Se apropien de las herramientas conceptuales que permiten entender y analizar el desarrollo del Turismo en diferentes momentos sociohistóricos.
- Analicen críticamente las problemáticas que el sistema hegemónico y el turismo de masas ocasiona (especulación del suelo e inmobiliaria, extractivismo, deshumanización de los encuentros con el otro, desigualdades de acceso al tiempo libre, expropiación de los bienes comunes, homogenización y mercantilización de las culturas, entre otras), para construir nuevos saberes y prácticas emancipadoras en sus territorios.
- Logren problematizar las categorías estructurantes como la dominación y el poder, la explotación y apropiación de los bienes comunes que provocan tensiones en los territorios donde se desarrolla esta actividad.
- Profundicen y analicen las relaciones entre el poder del Estado, las políticas turísticas y las legislaciones vigentes que regulan las prácticas turísticas, así como el papel que cumplen otras organizaciones no gubernamentales (cámaras, asociaciones, pueblos preexistentes, etc.) en desarrollo de la actividad.
- Construyan conocimientos que potencien las prácticas colectivas para la producción de valores de uso turístico que respeten la biodiversidad y el ambiente, y que generen buenos vivires en las comunidades.
- Validen el Turismo Comunitario como modelo que permite que las comunidades se apropien de los procesos productivos y generen proyectos autogestionados y solidarios.
- Planifiquen proyectos turísticos sociocomunitarios que satisfagan necesidades turísticas y/o recreativas concretas de su comunidad, aplicando conocimientos sobre los bienes comunes que disponen (naturales y/o culturales, tangibles o intangibles), la sostenibilidad de su uso, y los aspectos económicos, legales y administrativos que deben considerarse para la formulación y ejecución de la propuesta.

NÚCLEOS PROBLEMÁTICOS

- El turismo y su expansión como actividad económica plantea conflictos relativos a las problemáticas ambientales, la acentuación de las diferencias sociales entre quienes se benefician y no de la actividad, la especulación del suelo e inmobiliaria.
- El turismo y sus relaciones con la dinámica e impactos del contacto intercultural, los estereotipos étnicos contruidos, el cambio de los sentidos sociales mercantilizados y las relaciones de poder en el contexto del turismo internacional plantea la necesidad de abordar interdisciplinariamente para poder construir proyectos educativos comunitarios.
- El turismo ocasiona disputas de territorios y control sobre bienes comunes, que legitiman las relaciones de poder y dominación, de explotación y apropiación, provocando desigualdades en el acceso a las prácticas del tiempo libre y el ocio.

ESPACIOS CURRICULARES

La formación específica del Bachiller en Turismo se organiza en los siguientes espacios curriculares para el 3er año (Ciclo Orientado EPJA)



COPIA
ES


ADRIANA/BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

- Turismo: Marcos Filosóficos y Antropológicos
- Turismo, Estado y Políticas Turísticas
- Turismo, Economías y Administraciones Turísticas
- Proyectos Sociocomunitarios en Turismo
- EPA: Turismo, Sociedad y Ambiente/Ecología
- EPA: Educación Física Integral/Salud Integral



CARACTERIZACIÓN DE CADA ESPACIO

TURISMO: MARCOS FILOSÓFICOS Y ANTROPOLÓGICOS

Se propone analizar las diferentes conceptualizaciones y problemáticas turísticas que se fueron suscitando en el transcurso de la historia del turismo, desde su surgimiento, su institucionalización y como parte del capitalismo globalizado, en los diferentes contextos socioeconómicos y culturales. A su vez, se plantea abordar las problemáticas ocasionadas al Tiempo libre y Ocio, desde una Pedagogía crítica que interroge los modos de acceso a este derecho social y humano. Por otro lado, se propone analizar las repercusiones que el Turismo,⁴⁴ como fenómeno integral, multidimensional y complejo origina, desde un enfoque multidisciplinario con el aporte de las Ciencias Sociales como la Antropología y el apoyo de la Filosofía, que contribuyen a un abordaje tan integral como el mismo fenómeno.⁴⁵

Propósitos de Enseñanza del espacio curricular:

- Ofrecer herramientas para la interpretación del desarrollo de la actividad turística en diferentes momentos históricos, desde su surgimiento, su institucionalización y como parte del capitalismo globalizado.
- Brindar marcos conceptuales que permitan visualizar el amplio campo de estudio del Turismo, así como su necesario abordaje interdisciplinar
- Construir conocimientos sobre el Tiempo libre y el Ocio desde una mirada antropológica y filosófica, comparándola con la estructuración economicista del tiempo (Productivo/Libre). Promover el acceso a los marcos legales existentes desde una mirada crítica.

Objetivos de aprendizaje del espacio curricular:

Que los/las jóvenes y adultos construyan conocimientos y saberes para:

- Identificar la actividad turística enmarcada en diferentes contextos socioeconómicos y culturales.
- Reconocer las implicancias políticas, socioeconómicas y culturales del capitalismo globalizado en el desarrollo del Turismo y las repercusiones que produce.
- Analizar los diferentes conceptos utilizados en el estudio del Turismo considerando los distintos autores de los mismos y los organismos que los definen.
- Identificar los beneficios del Tiempo Libre y el acceso al Turismo como derecho social exigible para todos y todas.

44 Como menciona Rossana Capodónico en su artículo "El abordaje interdisciplinario del turismo" (...) al ser el turismo un fenómeno integral, multidimensional y complejo, producto de la interrelación de múltiples actores, contextos espacio-temporales, impulsos y niveles de actividad, surge la necesidad de abordar los interrogantes y problemáticas de forma transversal, integradora y dinámica. Resulta necesario entonces, proponer formas que conduzcan a la reflexión e integración de las mismas".

45 De acuerdo a Smirnov (1983) se clasifica al Turismo dentro de la categoría "Interdisciplinariedad epistemológica sistémica integrada", ya que en su nivel teórico este objeto de estudio genera una nueva unidad sistémica constituida por diferentes campos de la realidad apoyado en distintas disciplinas. Por esta razón se lo denomina "campo (inter)disciplinario" ya que recibe el aporte tanto individual como integrado de diferentes disciplinas y además genera contenido específico.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

NUDOS DISCIPLINARES

- 
- La historización del turismo nos sitúa en diferentes contextos socioeconómicos y culturales que han definido diversas formas de practicar la actividad; su surgimiento espontáneo y lento fue acompañado y determinado por avances tecnológicos, el crecimiento urbano, los cambios de las condiciones laborales de los/las trabajadores/as y las modificaciones de las necesidades de goce del tiempo libre y el ocio, entre otros factores. En estos tiempos, el turismo es una conquista social de la humanidad que se manifiesta en diferentes normativas como por ejemplo en el Código Ético Mundial para el Turismo, donde se mencionan los siguientes derechos donde se menciona el Derecho al turismo en el artículo 7.
 - La posibilidad de acceso directo y personal al descubrimiento de las riquezas de nuestro mundo constituirá un derecho abierto por igual a todos los habitantes de nuestro planeta. La participación cada vez más difundida en el turismo nacional e internacional debe entenderse como una de las mejores expresiones posibles del continuo crecimiento del tiempo libre, y no se le opondrá obstáculo ninguno.
 - El derecho al turismo para todos debe entenderse como consecuencia del derecho al descanso y al ocio, y en particular a la limitación razonable de la duración del trabajo y a las vacaciones pagadas periódicas, que se garantiza en el artículo 24 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en el artículo 7. inc. d del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Código Ético Mundial para el Turismo, OMT, 2001 s/p).
 - La existencia de un marco conceptual sobre Turismo nos invita a re construir definiciones de algunos conceptos básicos, tales como: turismo, turista, excursionista, vacaciones, servicios turísticos básicos y complementarios, tiempo libre, ocio, recreación; con el aporte de otras ciencias que complementan la conceptualización.
 - El turismo genera repercusiones en términos: económicos, sociales, ambientales y culturales. Analizar casos mundiales que ejemplifiquen estas consecuencias posibilitan, por un lado, minimizar/evitar los impactos negativos y por el otro, fomentar y valorar el desarrollo de las prácticas que han beneficiado a otras comunidades que entendieron y aplicaron estrategias hacia el Turismo sostenible y comunitario.

TURISMO, ESTADO Y POLÍTICAS TURÍSTICAS

Se plantea analizar los marcos legales y políticos que determinan la accesibilidad a la práctica del turismo y la recreación, promoviendo la importancia de la participación de las ciudadanías en la construcción de los espacios públicos⁴⁶, reconociendo la defensa de los derechos de los pueblos preexistentes a las naciones latinoamericanas sobre sus territorios e indagando los procesos sociopolíticos que influyen en el desarrollo de los pueblos y ciudades.

Propósitos de Enseñanza del espacio curricular:

- Proporcionar marcos interpretativos para favorecer el conocimiento de las leyes turísticas nacionales (Turismo como derecho social, económico y humano) y la defensa de los pueblos preexistentes a las naciones latinoamericanas en relación al turismo.

⁴⁶ Se consideran como "lugares de Intercambio social, donde se generan sentidos de pertenencias e identidades en función de las necesidades de las sociedades pluriculturales. Se contraponen con el espacio privatizado ya que en él existe el derecho de circular, estar y participar en él. Allí se expresan y protegen manifestaciones culturales, políticas y sociales" (Aguacil, 2008).

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho, Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



- Facilitar la identificación de los sentidos de las disputas sobre los territorios turísticos y bienes comunes en el mundo.
- Promover la detección de posibles intervenciones locales y regionales que fomenten las actividades recreativas en relación al tiempo libre de las personas (la consolidación de los Espacios Verdes Públicos, el rescate de los bienes comunes, entre otras).
- Poner en tensión el papel de los diferentes actores sociales, políticos y económicos vinculados a la actividad turística, en relación a la lógica mercantil hegemónica en dicha actividad.
- Proporcionar herramientas para el análisis de sobre el acceso desigual a la práctica turística.
- Promover el Turismo Social reivindicando el derecho al acceso a la práctica del turismo y la recreación.
- Analizar el papel de los profesionales del Turismo en la administración pública y otras instituciones (profesionalismo del sector) y las posibilidades de formación y trabajo que ofrece la actividad turística.

Objetivos de aprendizaje del espacio curricular:

Que los/las jóvenes y adultos construyan conocimientos y saberes para:

- Distinguir la significatividad que tiene el Turismo como derecho exigible para todos y todas.
- Reconocer la importancia de la defensa de los derechos de los pueblos preexistentes a las naciones latinoamericanas en tanto el turismo no se convierta en una nueva colonización.
- Integrarse como sujetos activos con derechos y responsabilidades en el proceso de planificación turística, aplicación de políticas turísticas en sus territorios y en la práctica de actividades recreativas.
- Visualizar los diferentes papeles que asumen los actores sociales, políticos y económicos en el turismo de la región.
- Valorar el Turismo Social como una construcción política hacia la igualdad de condiciones en la práctica del turismo y la recreación.
- Reconocer la importancia la formación turística para asumir cargos clave en la administración pública y otras instituciones relativas al Turismo.
- Reconocer y valorar la formación, como paso necesario para el trabajo en el desarrollo de los servicios turísticos.

NUDOS DISCIPLINARES

- El derecho al turismo está históricamente basado en un derecho civil originado en la libertad del desplazamiento. En la actualidad existen numerosas normativas que lo declaran como derecho universal; sin embargo, se cuestiona el alcance real que tienen todos los habitantes a esta práctica, la misma OMT reconoce que el 80% de los viajes internacionales lo realizan personas de sólo veinte países en el mundo, por lo que se podría afirmar que este ejercicio del derecho no es universal y su acceso sigue siendo elitista y colonial.
- El Turismo Social pretende poner en práctica el derecho universal de participar en el Turismo, de viajar, de conocer otras regiones y países. Esto no siempre se logra por motivos económicos, por diferentes condiciones de aislamiento, entre otras dificultades que se constituyen en un obstáculo para la práctica turística.
- La defensa de los derechos de los pueblos originarios sobre sus territorios y los bienes comunes que contienen, hacen visible la imposición de la lógica hegemónica, neoliberal y capitalista en el desarrollo occidentalizado del Turismo donde la apropiación y propiedad privada persiguen fines individuales y atentan al buen vivir de las comunidades y pueblos preexistentes. En la Provincia del

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Resguardo y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



Neuquén se pueden abordar variados ejemplos al respecto, como Cerro Bayo, Estancia Pulmarí, entre otros.

- La concepción del Turismo como sistema analiza los diferentes papeles que asumen sus actores bajo una lógica mercantil hegemónica donde la oferta y demanda turística configuran los destinos y la superestructura compuesta por organismos públicos y privados regulan la actividad. En contrapartida se abordarán formas otras de analizar los territorios desde la visión del buen vivir, tanto para quienes visitan los territorios turísticos como para quienes lo habitan, construyendo cartografías sociohistóricas que permitan visualizar los cambios ocasionados por el desarrollo turístico local.

El mercado laboral y la profesionalización del sector requiere un análisis profundo ya que existen trabajadores/as en la actividad turística con condiciones laborales complejas, cumpliendo horarios extensos, jornadas de más de ocho horas, con salarios bajos o en negro, sumado a la particularidad que significa el trabajo estacional. A su vez, la formación académica no siempre garantiza la posibilidad de incorporarse en empleos regularizado por la falta de reconocimiento y posicionamiento de los profesionales del sector en el mundo del trabajo.

- La participación ciudadana en la conformación y valoración de los espacios públicos generan sentidos de pertenencia y fortalecen la-s identidad-es local-es. Estos espacios se contraponen con la lógica occidental de la privatización y el uso mercantilista de los territorios y sustentan además sentidos culturales y propician la conservación de la biodiversidad. Por ello, la participación de las/los estudiantes en la realización de propuestas para la conformación de estos espacios y la democratización de sus usos, se convierten en una posibilidad real de apropiación y prácticas de otras formas recreativas comunitarias.

TURISMO, ECONOMÍAS Y ADMINISTRACIONES TURÍSTICAS

Se plantea analizar nuevas formas de gestión turística, mediante prácticas de carácter comunitarias que fomenten la diversificación económica bajo la cosmovisión del Buen Vivir de la sociedad, hacia un turismo sostenible. En respuesta a las problemáticas de desigualdades, explotaciones socioeconómicas, precariedad en el trabajo, exclusión social, marginación, entre otras consecuencias negativas del turismo convencional, planteado desde la lógica neoliberal y de la idea dominante de desarrollo vigente que nos aleja de la visión integradora del mundo que tienen la mayoría de los pueblos preexistentes andinos. El abordaje de las teorías del Buen Vivir permite conocer otras formas de acceder al conocimiento, evitando las falsas superioridades epistémicas del centrismo euro-estadounidense y reafirmando las identidades andinas.

Propósitos de Enseñanza del espacio curricular:

- Proporcionar herramientas para el desarrollo de prácticas turísticas de carácter comunitario.
- Proveer alternativas posibles para fomentar economías sociales/regionales, incentivando la diversificación económica.
- Brindar herramientas para el análisis de las características del trabajo en turismo en la región, considerando la inclusión y la perspectiva de género, así como las iniciativas de profesionalización del sector.
- Promover la actividad turística en la cosmovisión del Buen Vivir.

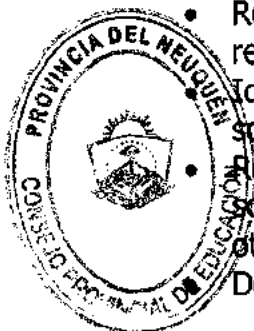
Objetivos de aprendizaje del espacio curricular:

Que los/las jóvenes y adultos construyan conocimientos y saberes para:

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



- Identificar la matriz productiva imperante en la región y las posibles relaciones entre las diferentes actividades económicas vinculadas al turismo.
- Reconocer y evaluar la existencia de desigualdades socioeconómicas y su relación con las perspectivas de género e inclusión social en el Turismo.
- Identificar acciones que se pueden llevar adelante para mejorar la vida en sociedad hacia un turismo sostenible.
- Reconocer y evaluar nuevas formas de gestión turística, valorando prácticas sociocomunitarias, asociativas (cooperativismo, redes y rutas turísticas, entre otras) y sus implicancias.
- Desarrollar ideas sobre nuevas propuestas turísticas para la localidad.

NUDOS DISCIPLINARES

- El monocultivo es una actividad productiva que atenta con la diversificación económica. En el caso del turismo esta dependencia única se vuelve más frágil, considerando la sensibilidad hacia factores externos que pueden afectar al desarrollo de las prácticas turísticas tales como desastres naturales, condiciones meteorológicas adversas, inflación, disparidad cambiaria, inseguridad, entre otros. Otras formas de concebir al turismo, como el Turismo con bases comunitarias se presentan, en la mayoría de los ejemplos de implementación, no como una única fuente de ingresos sino como una forma de vida que complementa las producciones tradicionales del territorio. El análisis de las matrices productivas de la zona donde habitan los/las alumnos/as permiten vislumbrar diversos horizontes y la necesidad de incorporar formas otras de vivir que recuperen los saberes ancestrales de los pobladores de estos territorios.
- El Turismo basado en la lógica de la acumulación, bajo el paradigma capitalista heteropatriarcal y colonial hegemónico basa sus prácticas únicamente desde el intercambio comercial, y provoca desigualdades sociales, atenta contra los bienes comunes y vulnera la accesibilidad al trabajo justo. El estudio de las consecuencias económicas del turismo en la región permite analizar de manera crítica las incidencias de esta actividad en las comunidades locales.
- Las experiencias turísticas occidentalizadas muestran graves consecuencias de la masificación del turismo que destruyen los entornos ciudadanos y provocan fenómenos extremos como la Gentrificación y la Turistificación. Detectar otras formas de gestionar y administrar el turismo mediante su desarrollo a escala humana, nos acerca a contemplar ejemplos de turismo comunitario, conformación de redes turísticas, asociativismo aplicado para la comercialización o comunicación de productos turísticos sostenibles, donde prevalecen valores consensuados que pregonan este tipo de organizaciones tales como: la práctica de la democracia, el respeto mutuo, la inclusión, la preservación de las formas de vida y costumbres de las comunidades, la importancia de la transmisión de los conocimientos y saberes a las nuevas generaciones, la redistribución de los beneficios, entre otros.
- El análisis casos específicos de otras prácticas turísticas fundadas en la búsqueda de buenos vivires, en la prestación de servicios turísticos que buscan la satisfacción de las necesidades de las comunidades campesinas, de pueblos preexistentes, rurales, mestizas o afrodescendientes con lógicas solidarias y ecológicas, y que fomentan el empoderamiento de las comunidades político-territoriales.
- El análisis del desarrollo del turismo desde una perspectiva de género, que permita problematizar estereotipos y lugares de poder que las posiciona como sujetos activos en estas prácticas y en las experiencias turísticas,

ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



empoderándose en sus roles como resguardadora ancestral de bien comunes y prácticas culturales.

- Reconocer distintos tipos de Turismo nos permite identificar opciones diversas de prácticas turísticas, para ejemplificar: así como el turismo accesible tiene como objetivo la eliminación de barreras físicas, sensoriales o de comunicación que pueden presentarse en esta actividad; el turismo inclusivo persigue la igualdad de oportunidades de todas las personas para disfrutar de la actividad turística. Estos conceptos nos acercan a variadas posibilidades de presentar propuestas para fomentar el turismo en la región y diversificar las economías locales.

PROYECTOS TURÍSTICOS SOCIOCOMUNITARIOS

Se propone abordar el Turismo Comunitario⁴⁷ como una alternativa de uso diferente de los territorios turísticos y de los bienes comunes de las sociedades. Se plantea analizar para ello: la tenencia compartida de las tierras, el usufructo colectivo de los bienes comunes y la gestión comunitaria (normas internas, asambleas, estatutos) que generen prácticas democratizantes y espacios de participación de las ciudadanías. En el Turismo se pueden analizar variados ejemplos latinoamericanos que promueven la conformación de cooperativas, redes turísticas, rutas turísticas (gastronómicas, de productos regionales, de pueblos tradicionales, etc.) así como también redes de turismo rural. Se plantea diseñar, desarrollar y concretar ideas que orienten hacia el Buen Vivir de las comunidades.

Propósitos de Enseñanza del espacio curricular:

- Brindar herramientas para la construcción de proyectos turísticos sociocomunitarios que resalten las ventajas de las prácticas solidarias, la innovación turística y la sostenibilidad.
- Proveer ejemplos latinoamericanos sobre alternativas turísticas cooperativistas, redes, rutas turísticas y otras prácticas de turismo no convencionales.
- Proporcionar marcos teóricos conceptuales para la construcción colectiva de proyectos.
- Desarrollar conocimientos y saberes socioeconómicos del lugar y región para conocer aspectos éticos y jurídicos normativos del territorio turístico.

Objetivos de aprendizaje del espacio curricular:

Que los/las jóvenes y adultos construyan conocimientos y saberes para:

- Diseñar, desarrollar y concretar ideas innovadoras, solidarias y respetuosas que se orienten hacia el buen vivir de la comunidad.
- Identificar prácticas no meramente mercantilistas que han mejorado las condiciones de comunidades turísticas que aplican acciones turísticas no convencionales.
- Utilizar diversas fuentes de información para analizar la viabilidad de un proyecto.
- Analizar los planes de desarrollo turístico aplicados a nivel local y regional desde una mirada crítica, emancipatoria y decolonial.
- Reconocer y evaluar la incidencia de la normativa en la construcción de proyectos sociocomunitarios y su viabilidad.

NUDOS DISCIPLINARES

⁴⁷ Definido por Maldonado (2005) como la "actividad sustentada en emprendimientos productivos donde la propiedad y gestión de los recursos patrimoniales se llevan a cabo por la comunidad, con arreglo a prácticas de participación social colectiva y solidarias en el trabajo y en la distribución de los beneficios generados por la prestación de los servicios, con miras a fomentar encuentros interculturales de calidad con los visitantes".

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



- Como alternativa al Turismo tradicional, surgen prácticas de turismo comunitario. Numerosos ejemplos latinoamericanos muestran otras propuestas experienciales que respetan las identidades y las diversidades culturales de quienes las gestionan. Es el colectivo quien controla y administra, toma decisiones consensuadas, evalúa críticamente sus prácticas y reflexiona sobre los alcances de las actividades que dan sustento a su comunidad.

El análisis de las planificaciones turísticas vigentes en nuestro territorio nacional nos invita a una reflexión profunda sobre los alcances que de ellas se desprenden y los impactos que pueden generar en los destinos turísticos analizados.

La planificación de proyectos turísticos comunitarios permite al estudiantado del detectar junto con los actores implicados las necesidades de las comunidades y desarrollar creativamente soluciones a las problemáticas que se suscitan en el contexto y dentro de la comunidad local, en búsqueda de los buenos vivires del colectivo.

- El análisis situacional y la definición de objetivos, alcances, metas y estrategias posibles de aplicación posibilitarán la gestión conjunta y coevaluación del proyecto turístico sociocomunitario atendiendo a los aspectos éticos y jurídicos.
- La elaboración de reglamentos internos y la definición de las funciones y responsabilidades de cada miembro del proyecto turístico sociocomunitario le otorga racionalidad a este tipo de práctica y legitima las lógicas de funcionamiento que garanticen la solidaridad, la inclusión y la reciprocidad en las prácticas turísticas.

EPA: TURISMO, SOCIEDAD Y AMBIENTE/ECOLOGÍA

Espacio está pensado para promover un trabajo diferente del propiamente disciplinar, cuyo desarrollo implica la participación de una dupla integrada por un/una docente de cada disciplina. Se pretende crear un ambiente de trabajo cooperativo, consensuado y participativo para poder plantear una construcción colectiva que oriente sinérgicamente el abordaje de las problemáticas ambientales ocasionadas por la actividad turística.

Se propone fomentar la interculturalidad y el respeto a la diversidad cultural, mediante la reivindicación de las prácticas culturales y los mecanismos comunitarios de los pueblos preexistentes a la conformación de las naciones latinoamericanas, quienes pregonan la conservación de la biodiversidad y el equilibrio de los ecosistemas. A su vez, se plantea la problematización que originan las teorías económicas dominantes y el uso de los bienes comunes,⁴⁸ en búsqueda de nuevas acciones que contribuyan a la protección del ambiente y a la salud integral de los seres vivos, mediante otras formas de desarrollar actividades turísticas. Asimismo se plantea el estudio del Turismo mediante un enfoque crítico desde la ecología política⁴⁹ y en desmedro del imperialismo ecológico que es entendido como "el saqueo de los recursos y la consecuente transformación de los ecosistemas" (Foster y Clerk, 2004), analizando prácticas

48 Se recupera la incorporación del abordaje de los Bienes Comunes en las Áreas de Ciencias Sociales de este diseño basándonos en la siguiente afirmación: "Parece razonable y apropiado enfocar el análisis del turismo de base local desde la perspectiva de los bienes comunes, habida cuenta de que: (1) siguiendo el criterio de rentabilidad y los altos costes de exclusión, gran parte de los principales recursos de uso turístico tienen el carácter de comunes (paisaje, bosques, prácticas culturales, espacios públicos, mar); (2) la gestión de la actividad turística puede implicar a instituciones y normativas comunitarias; y (3) la emergencia o expansión del turismo de base local —ya que supone usos nuevos de múltiples recursos del socioecosistema— añade complejidad institucional y económica a la gestión de los bienes comunes" (Stronza, 2010).

49 "La importancia de la ecología política radica en el estudio del conflicto por el acceso, despojo, uso y lucro del paisaje". (Delgado, 2013)

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

turísticas que no transformen la naturaleza y las costumbres y tradiciones en mercancía.⁵⁰

Propósitos de Enseñanza del espacio curricular:

- Brindar aportes teóricos que propicien la conservación y valorización de los bienes comunes locales, regionales, nacionales e internacionales.
- Fomentar las identidades locales y el respeto a la interculturalidad y las prácticas y producciones ancestrales.
- Ofrecer oportunidades de enseñanza que alienten a la identificación de las principales características ambientales (geografía, flora y fauna, hidrología, geomorfología, entre otras) locales y regionales para fortalecer la identidad del alumno/a.
- Problematicar las relaciones económicas, sociales y ambientales entre los diferentes actores de la actividad turística.
- Estimular la búsqueda de posibles soluciones a problemas ambientales locales.



Objetivos de aprendizaje de espacio curricular:

Que los/las jóvenes y adultos construyan conocimientos y saberes para:

- Identificar los bienes comunes locales, regionales, nacionales y latinoamericanos, valorando el legado cultural de los pueblos preexistentes, en clave del reconocimiento de la interculturalidad.
- Reconocer la importancia de la diversidad cultural y las identidades locales y regionales, reivindicando las costumbres y tradiciones de sus antepasados.
- Reconocer los efectos político-culturales del turismo en las comunidades locales: aculturación, nuevas formas de vida, la relación entre turistas y anfitriones, los procesos de asimilación por parte del Estado.
- Detectar la influencia del turismo en el ambiente en tanto alienten a la conservación de la biodiversidad.
- Identificar acciones que pueden contribuir a la protección del ambiente y mejorar la salud integral de las comunidades locales y de sus visitantes.
- Identificar las consecuencias que provoca la actividad turística mercantilista y extractivista de la naturaleza y las culturas, favoreciendo la construcción de formas otras de desarrollar el turismo como actividad social, cultural y económica.

NUDOS DISCIPLINARES

- Los conflictos socioambientales que ocasiona la práctica del turismo tradicional necesita un abordaje multidisciplinar que estudie los poderes, saberes, normativas, intereses, ideologías que se presentan en el contexto sociopolítico y económico del destino turístico. Fomentar la mirada crítica permite reconocer las posibles causas de las problemáticas socioambientales ocasionadas por el Turismo y otras actividades productivas; y a su vez, facilita dilucidar nuevas formas de practicar el turismo, bajo la mirada del Buen Vivir y considerando la importancia los bienes comunes.
- La-s identidad-es de los pueblos se construye-n fortaleciendo el reconocimiento de los bienes que les son propios a las sociedades pluriculturales. La escuela puede configurarse como un espacio que facilite la comprensión y el estudio de

⁵⁰ Cabe mencionar que "en contraste con la visión mecanicista del mundo, simiente del paradigma de desarrollo dominante, en la visión del mundo andino indígena, cultura y naturaleza no están separadas. El término andino que se aproximaría al concepto occidental de "desarrollo" se sintetiza en la trama de lo que son Kawsay (vida como un todo), Sumak Kawsay Sumak Jakañao Qamañaque significan buen vivir en quechua, quichua y aymara respectivamente (Walsh, 2010).

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



las características socioambientales que se observan en el medio. Conocer sobre la geomorfología, flora y fauna, hidrología, relieve, actividad humana entre otros aspectos, acercan al alumnado a la problemática y las soluciones posibles.

- Lo mismo sucede con las diferentes manifestaciones culturales y la valoración de la diversidad cultural de los pueblos mediante un abordaje necesariamente intercultural, reconociendo los bienes tangibles e intangibles, productos del folclore local, de las tradiciones, saberes y costumbres que expresan sus habitantes y se transmiten de generación en generación. Esta valoración no debe implicar la mercantilización de la cultura sino la posibilidad de ofrecer oportunidades de experiencias turísticas que beneficien sinérgicamente tanto a los/as visitantes como a las comunidades locales.
- La vinculación de la escuela con la comunidad permitirá planificar acciones concretas que contribuyan, no sólo con la construcción de conocimientos específicos sobre los bienes comunes, sino que también habilitará prácticas sociales que propicien la sostenibilidad de los bienes comunes.

EPA - SALUD INTEGRAL / EDUCACION FISICA INTEGRAL

- El modelo médico hegemónico⁵¹ como limitante de los conocimientos y saberes acerca de la salud integral y de los cuerpos centrados solo en los factores biológicos. Abordajes integradores, desde el Buen Vivir.
- Prácticas corporales, juegos y deportes desarrollados con sentidos socioculturales: transformadores de prácticas recreativas que acrecientan el vínculo de los sujetos con la actividad física como elección de hábito permanente y disfrutable en el compartir con otros, atendiendo la manera en que sujetos y grupos, con sus propios intereses, gustos, capacidades y posibilidades, experimentan y disfrutan la forma de llevar a cabo la actividad física como proceso de Salud Integral.
- La Educación Física Integral como generadora de otras concepciones de cuerpo y de salud. Leer los cuerpos y las corporalidades como entramados socrionaturales. La salud influenciada por factores naturales, sociales y ambientales y el análisis desde una visión de participación personal y comunitaria con carácter crítico y emancipador. Nuevos relatos y acciones que rompan con las ideas estereotipadas y posiciones dogmáticas referidas a los cuerpos, las sexualidades y la salud a partir de una pedagogía crítica, emancipadora y decolonial.

CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

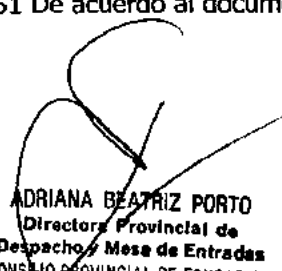
La enseñanza de los espacios curriculares de la Orientación en Turismo se propone desde el posicionamiento planteado por Edelstein (2006) quien invita a pensar en lo metodológico como una construcción, que supone articular el conocimiento como producción objetiva y el conocimiento como problema de aprendizaje.

Primeramente, se necesita elaborar un diagnóstico institucional y áulico, en conjunto con otras áreas, para poder realizar una propuesta que ponga en tensión esos diagnósticos con los saberes y conocimientos que se presentaron para cada espacio curricular y que respondan a los núcleos problemáticos planteados en la Orientación en Turismo.

En cada espacio curricular se explicitan los propósitos y objetivos de aprendizaje y en función de ello, las/los docentes podrán presentar propuestas pedagógicas desde la perspectiva ético- política y la pedagogía crítica brindando a sus alumnos y alumnas multiplicidad de tareas en correspondencia a la heterogeneidad propia del aula. Además, deberán considerar imprevistos y emergentes que puedan suceder en función

⁵¹ De acuerdo al documento del Bachiller en Ciencias Naturales.

23 COMIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



de la complejidad que presentan los actos pedagógicos. Por este motivo, será fundamental la revisión continua de sus prácticas, desde la problematización-conceptualización como lo sugiere Siede (2007 s/d), estimulando que los/las estudiantes desarrollen un pensamiento autónomo y habilitando la toma de posiciones. Estas intervenciones pueden favorecerse mediante propuestas áulicas situadas y en clave crítica del fenómeno turístico, donde se pongan en diálogo los saberes y conocimientos de los estudiantes para buscar diversas respuestas y argumentos que sustenten el proceso de aprender y conocer sobre las problemáticas turísticas planteadas.

En cuanto a las orientaciones didácticas, se pretenden vivenciar múltiples experiencias, saberes y prácticas; la diversidad de recursos y el uso de variadas fuentes de información, junto a estrategias metodológicas creativas, invitan a plantear tareas y consignas auténticas y significativas que fomenten el trabajo cooperativo para contribuir con la formación de seres solidarios y con compromiso social.

Finalmente se propone la evaluación como proceso, dinámico, constructivo y formativo, por lo que se sugieren instancias de retroalimentación, coevaluación y evaluación entre pares.

CUADROS

Trayectoria de 3 años

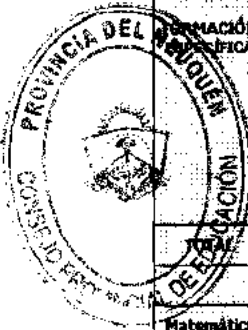
• **3° Año**

EPJA - Bachiller en Turismo - 3º Año - Trayectoria de 3 Años					
HS	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1	TURISMO, ECONOMÍA Y ADMINISTRACIÓN TURÍSTICA	PROYECTOS SOCIOCOMUNITARIOS EN TURISMO	EPA TURISMO, SOCIEDAD, AMBIENTE / ECOLOGÍA	Lenguas Otras	Lengua y Literatura
2			EDUCACIÓN FÍSICA INTEGRAL	Matemática	
3			TURISMO: MARCOS FILOSÓFICOS Y ANTROPOLÓGICOS		TURISMO, ESTADO Y POLÍTICAS TURÍSTICAS
4	INFORMÁTICA ORIENTADA		EPA SALUD INTEGRAL / EDUCACIÓN FÍSICA INTEGRAL	EPA Matemática/INFORMÁTICA ORIENTADA	
5					
6					

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
 Directora Provincial de
 Despacho y Mesa de Entradas
 CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



Áreas	Asignaturas	Horas frente a Estudiantes Individuales	Horas frente a Estudiantes Dupla (EPA)	Horas Articulación	TOTAL HS DOCENTE
Formación Específica	INFORMÁTICA ORIENTADA	1	1	1	3
	SALUD INTEGRAL	1	1	1	3
	EDUCACIÓN FÍSICA INTEGRAL	1	1	1	3
	TURISMO, ESTADO Y POLÍTICAS TURÍSTICAS	2	-	1	3
	TURISMO, SOCIEDAD, AMBIENTE	-	2	1	3
	ECOLOGÍA	-	2	1	3
	TURISMO, ECONOMÍA Y ADMINISTRACIÓN TURÍSTICA	3	-	1	4
	TURISMO: MARCOS FILOSÓFICOS Y ANTROPOLÓGICOS	2	-	1	3
	PROYECTOS SOCIOCOMUNITARIOS EN TURISMO	3	-	1	4
	TOTAL	13	7	9	29
Formación General					
Matemática	Matemática	2	1	1	4
Lenguajes y Producción Cultural	Lenguas y Literatura	3	-	1	4
	Lenguas Otras	2	-	1	3
Ciencias Sociales, Políticas y Económicas	Genealogías de los Procesos Sociohistóricos	2	-	1	3
TOTAL		9	1	4	14
TOTAL FG + FE		22	8	13	43

Trayectoria de 4 años

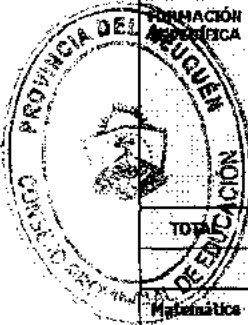
- 3° Año

EPJA - Bachiller en Turismo - 3º Año - Trayectoria de 4 Años					
Hs	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1	TURISMO, ECONOMÍA Y ADMINISTRACIÓN TURÍSTICA	PROYECTOS SOCIOCOMUNITARIOS EN TURISMO	EPA TURISMO, SOCIEDAD, AMBIENTE / ECOLOGÍA	Lenguas Otras	Lenguas y Literatura
2			EDUCACIÓN FÍSICA INTEGRAL	Matemática	
3					
4	TURISMO: MARCOS FILOSÓFICOS Y ANTROPOLÓGICOS	TURISMO, ESTADO Y POLÍTICAS TURÍSTICAS	SALUD INTEGRAL	EPA Matemática/INFORMÁTICA ORIENTADA	Genealogías de los Procesos Sociohistóricos
5			EPA SALUD INTEGRAL / EDUCACIÓN FÍSICA INTEGRAL		
6	INFORMÁTICA ORIENTADA				

ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN Nº 1046
EXPEDIENTE Nº 5225-000839/10 Alc. 6/16



Áreas	Asignaturas	Horas frente a Estudiantes Individuales	Horas frente a Estudiantes Doble (EPA)	Horas Articulación	TOTAL HS DOCENTE
Formación Específica	INFORMÁTICA ORIENTADA	1	1	1	3
	SALUD INTEGRAL	1	1	1	3
	EDUCACIÓN FÍSICA INTEGRAL	1	1	1	3
	TURISMO, ESTADO Y POLÍTICAS TURÍSTICAS	2	-	1	3
	TURISMO, SOCIEDAD, AMBIENTE	-	2	1	3
	ECOLOGÍA	-	2	1	3
	TURISMO, ECONOMÍA Y ADMINISTRACIÓN TURÍSTICA	3	-	1	4
	TURISMO: MARCOS FILOSÓFICOS Y ANTROPOLÓGICOS	2	-	1	3
	PROYECTOS SOCIOCOMUNITARIOS EN TURISMO	3	-	1	4
	TOTAL	13	7	9	29
Formación General					
Matemática	Matemática	2	1	1	4
	Lenguajes y Producción Cultural	3	-	1	4
Ciencias Sociales, Políticas y Económicas	Lenguas Otras	2	-	1	3
	Genealogías de los Procesos Sociohistóricos	2	-	1	3
TOTAL		9	1	4	14
TOTAL ES + FE		22	8	13	43

• 4º Año

EPJA - Bachiller en Turismo - 4º Año - Trayectoria de 4 Años					
Hs	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1	TURISMO, ECONOMÍA Y ADMINISTRACIÓN TURÍSTICA	PROYECTOS SOCIOCOMUNITARIOS EN TURISMO	EPA TURISMO, SOCIEDAD, AMBIENTE / ECOLOGÍA	Lenguas Otras	Lengua y Literatura
2			EDUCACIÓN FÍSICA INTEGRAL	Matemática	
3					
4	TURISMO: MARCOS FILOSÓFICOS Y ANTROPOLÓGICOS	TURISMO, ESTADO Y POLÍTICAS TURÍSTICAS	SALUD INTEGRAL	EPA Matemática/INFORMÁTICA ORIENTADA	Genealogías de los Procesos Sociohistóricos
5			EPA SALUD INTEGRAL / EDUCACIÓN FÍSICA INTEGRAL		
6	INFORMÁTICA ORIENTADA				

ES COPIA

ADRIANA BETHRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Áreas	Asignaturas	Horas frente a Estudiantes Individuales	Horas frente a Estudiantes Duple (EPA)	Horas Articulación	TOTAL HS. DOCENTE
FORMACIÓN ESPECÍFICA	INFORMÁTICA ORIENTADA	1	1	1	3
	SALUD INTEGRAL	1	1	1	3
	EDUCACIÓN FÍSICA INTEGRAL	1	1	1	3
	TURISMO, ESTADO Y POLÍTICAS TURÍSTICAS	2	-	1	3
	TURISMO, SOCIEDAD, AMBIENTE	-	2	1	3
	ECOLOGÍA	-	2	1	3
	TURISMO, ECONOMÍA Y ADMINISTRACIÓN TURÍSTICA	3	-	1	4
	TURISMO: MARCOS FILOSÓFICOS Y ANTROPOLÓGICOS	2	-	1	3
	PROYECTOS SOCIOCOMUNITARIOS EN TURISMO	3	-	1	4
	TOTAL	12	7	9	29
Formación General					
Matemática	Matemática	2	1	1	4
	Lenguaje y Comunicación	3	-	1	4
	Lenguas Otras	2	-	1	3
Ciencias Sociales, Políticas y Económicas	Genealogías de los Procesos Sociohistóricos	2	-	1	3
	TOTAL	9	1	4	14
TOTAL FG + FE		22	8	13	43

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anijovich, Rebeca (2010) Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Baigorria, O. (1995). Argumentos para la sociedad del ocio: con el sudor de tu frente. Buenos Aires, Argentina: Biblioteca de La Mirada.
- Campodónico, R. y Chalar, L. (2017) El abordaje interdisciplinario en el turismo. El campo de análisis TEMA como propuesta metodológica. Estudios y Perspectivas en Turismo [en línea] 2017, 26 (Abril-Sin mes) : [Fecha de consulta: 19 de julio de 2019] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180750377012>> ISSN 0327-5841
- Cuenca, M. (2000). El ocio humanista. Dimensiones y manifestaciones actuales del ocio. Bilbao, España: Universidad de Deusto. ADOZ.
- Dachary, A.- Arnaiz, S. (2009) Pueblos originarios y turismo en América Latina. La conquista continúa. Estudios y Perspectivas en Turismo, Vol. 18, núm. 1, p. 69-91, Argentina.
- Dumazedier, J. (1971). Ocio y sociedad de clases. Barcelona, España: Fontanella.
- Edelstein, G. (1997). La reflexión sobre las prácticas. Algo más que un lema. Córdoba, Argentina: Mimeo
- Funtowicz, S. y Jerome, R. (1993) Riesgo global, incertidumbre e ignorancia. En Epistemología política. Ciencia con la gente, colección Ciencias del Hombre. Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina
- García, R. (1994) Interdisciplinariedad y sistemas complejos. En Ciencias sociales y formación ambiental. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- García C., N. (1999) Imaginarios urbanos. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Eudeba.
- Marc Augé (1993) Los "no lugares" espacio del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad. España: Editorial Gedisa.
- Mathieson, A. y Wall, G. (1990) Turismo – repercusiones económicas, físicas y sociales". México: Editorial Trillas.
- Gomes, C.L. y Elizalde, R. (2012), Horizontes latino-americanos do lazer/ Horizontes latinoamericanos del ocio, Editora UFMG, Belo Horizonte. Disponible en

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

<http://grupootium.files.wordpress.com/2012/06/horizontes_latino_americanos_lazer_junho_20123.pdf> Acceso el: 15 de septiembre de 2019.

Max-Neef, M. A., Elizalde, A. y Hopenhayn, M. (1994). Desarrollo a escala humana: conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones (Vol. 66). Chile: Icaria Editorial.

Medina Lasanky, D. (2006) Introducción en Arquitectura y turismo. Percepción, Representación y Lugares. Barcelona, España: Ed. Guilli.

Munné, F. (1980). Psicología del tiempo libre: Crítica del ocio burgués. México, DF: Editorial Trillas.

Natale J. (1998) Consumo y prácticas de espacio. Tesis de Maestría. Universidad Nacional del Comahue, Argentina.

PLAN DE DESARROLLO TURÍSTICO PROVINCIAL 2011 - 2015. Subsecretaría de Turismo. Ministerio de Desarrollo territorial. Provincia del Neuquén.

Pichon-Rivière, E. y Pampliega de Quiroga, A. (2012). Psicología de la vida cotidiana (No. 159.964. 2). Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Sancho, A. Buhalis, D. (1998). Introducción al turismo. Madrid: Organización mundial del turismo.

Santana, A. (1997) Antropología y Turismo. ¿Nuevas Hordas, Viejas Culturas?. Barcelona, España: Ariel

Schenkel, E. (2017) Política Turística y Turismo Social. Una Perspectiva Latinoamericana, Buenos Aires, Argentina: CICCUS-FLACSO

Siede, I. (2007). Hacia una didáctica de la formación ética y política. En Siede, I. y G. Schujman (Comp.) (2007). Ciudadanía para armar. Portes para la formación ética y política. Buenos Aires, Argentina: Aique.

Smirnov, S. (1983) La aproximación interdisciplinaria en la ciencia de hoy. Fundamentos ontológicos y epistemológicos. Formas y funciones. En: Bottomore, T. Interdisciplinariedad y ciencias humanas. UNESCO - Editorial Tecnos, Madrid, pp. 53-70

Suárez, S. (2011) Acerca de la construcción de los derechos sociales, económicos, culturales en el contexto de la globalización y sus implicancias en las comunidades turísticas. Curso: Territorialidades, nacionalidades y ciudadanías. La categoría espacio en la comprensión de los fenómenos sociopolíticos en América latina. Cátedra Florestán Fernández. CLACSO.

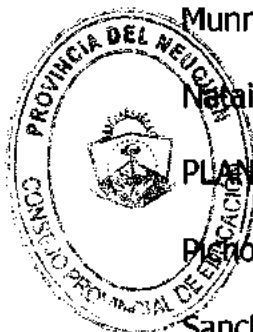
Valls, F. (2004) Gestión de destinos turísticos sostenibles. España: Gestión 2000.

Vigna, A. (Julio 2006) Los "Falsarios" del Ecoturismo: Grandes proyectos Privados en América Central. Le Monde Diplomatique, volumen (85), 31-33.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

Resolución N° 1463/2018. Diseño Curricular Jurisdiccional. Nivel Secundario. Ciclo Básico Común y Enlace Interciclo. Neuquén, Argentina: Consejo Provincial de Educación

Resolución N° 156/2011. Marco de Referencia del Bachiller en Turismo. Consejo Federal de Educación.



COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

FUNDAMENTACIÓN

TODA EDUCACIÓN ES SEXUAL

Pensar un espacio curricular específico para dar cumplimiento a una ley (26.150) es de por sí un avance. Esta garantiza en su artículo primero el derecho del estudiantado a recibir Educación Sexual Integral (ESI) en todas las escuelas públicas del país (de gestión estatal o privada) cualquiera sea su modalidad y niveles, laica o confesional, al tiempo que establece que todas las docentes y todos los docentes tienen el derecho y la obligación de brindarla.

Un primer paso en la concreción de ese derecho es aproximarnos a una definición político-epistémica de la sexualidad que la historicice, que la problematice. Al respecto, la definición de sexualidad de la Organización Mundial de la Salud (OMS) presente en la Ley Nacional 26.150 señala que "Es un aspecto central del ser humano, presente a lo largo de su vida. Abarca al sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. Se vivencia y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales".

Es este un piso epistémico desde el cual pensar a la sexualidad ya no en singular sino en plural, esto es, empezar a hablar de sexualidades permeadas por el género, la clase, el color, entre otras condiciones. Sexualidades que echan a andar una serie de ideas e imágenes que son profundamente históricas, situadas y construidas en el registro de la subjetividad social.

Pensar cómo se conforman esas subjetividades, justamente, ponerlas en cuestión y pensar nuevas, es parte de la tarea del espacio curricular ESI.

Y en el marco de este diseño curricular pensamos la ley de Educación Sexual Integral como parte de los avances normativos desde los cuales desarrollar una educación emancipatoria.

Mientras la ley de Educación Sexual Integral nos invita a emprender nuevos desafíos en nuestra práctica educativa, este diseño curricular nos desafía a interseccionarla por el marco emancipatorio, decolonial y crítico.⁵²

Después de haber desarrollado los sentidos político-culturales de la ESI en el Ciclo Básico Común, creemos necesaria una profundización de los abordajes de la ley para desarrollar una propuesta que permita al estudiantado de la escuela secundaria de Neuquén, no sólo conocer las problemáticas planteadas por la ESI, sino también hacer de ella un espacio de conocimiento, problematización y construcción de nuevos sentidos. Todo esto pensando que las sexualidades son una construcción cultural e histórica y, por ello, objeto de luchas y resistencias dentro de un sistema mundo patriarcal, capitalista, moderno y colonial. Trabajar esa construcción, conocer quiénes han sido parte y quiénes excluidos, cuáles son los mecanismos de legitimación de las sexualidades, será parte de este espacio pedagógico, tanto en el trabajo con estudiantes como en la relación inter-área con docentes.

Abordarla desde un pensamiento emancipatorio y decolonial nos permite hacer visibles las estructuras socio-culturales que configuraron las sexualidades, y también en un diálogo sur-sur, conocer las sexualidades otras, invisibilizadas, algunas extinguidas y otras en resistencia por sostenerse y sobrevivir.

De este modo, la ESI se plantea como el espacio donde cruzar, poner en tensión, discutir y producir sentidos otros sobre las sexualidades en vínculo con el sistema mundo en el que nos situamos. Pensaremos para incomodarnos, des-acomodarnos y problematizar todo, desde la incomodidad dada por este desafío en nuestra práctica.

52 Marco Socio Político Pedagógico del Diseño Curricular, (Resolución N° 1463/2018).

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Este espacio curricular llamado ESI nos invita a formarnos o des-formarnos.
Nos invitamos a una educación de la que no salgamos indiferentes.

PROPÓSITOS

- Propiciar espacios de reflexión y deconstrucción de las sexualidades y el poder.
- Habilitar espacios de reflexión, debate y apropiación en torno a las sexualidades atravesadas por los derechos humanos y su ejercicio.
- Problematicar los sentidos de la ESI para hacer de ellos insumos de conocimientos y saberes.
- Historizar los cinco ejes de la ESI para construir, desde el marco político pedagógico emancipatorio, decolonial y crítico, una mirada propia de ellos:
 1. Cuidado del cuerpo y la salud.
 2. Respeto por la diversidad.
 3. Valorar la efectividad.
 4. Ejercicio de derechos.
 5. Incorporación de la perspectiva de género.
- Proponer nuevos abordajes de los ejes de la ESI desde metodologías de diferentes disciplinas (arte, etnografías, juego, literatura, etc.) para complejizar las experiencias del estudiantado.



EJES ESI

1. CUIDADO DEL CUERPO Y LA SALUD

¿De qué hablamos cuando hablamos de cuerpo o cuerpos?

Pensando en el enunciado que abre el pensamiento moderno occidental "Pienso, luego existo" (Descartes, 1975(1637) podemos ver cómo la construcción de subjetividades no sólo deja de lado, sino que desconfió de la corporalidad y de lo que la sensibilidad nos proporciona como información. La realidad la percibimos con los sentidos, pero las "verdades" o construcciones subjetivas son preferentemente racionales.

La modernidad occidental, a través de las instituciones creadas (fábrica, escuela, cárcel, hospital, entre otras) escindió al cuerpo del pensamiento o racionalidad, no así del conocimiento y el poder. Podemos pensar, como ejemplo, la estructura edilicia basada en el panóptico de Bentham⁵³, que permite vigilar y controlar desde el centro del edificio todo lo que en él suceda, y así proporcionar conocimientos de quienes los habitan. Esta estructura edilicia es la que prima en todas las instituciones estatales antes nombradas. La modernidad se materializó en instituciones, edificios y, muy especialmente, en los cuerpos.

En la observación de los comportamientos físicos como fenómenos y como objeto de estudio, las ciencias elaboran su método y saber, por un lado, pero también todo lo que el Estado construye como disciplina será puesto e impuesto sobre los cuerpos.

Si retomamos la definición de Foucault del Cuerpo Dócil⁵⁴ para el proceso en la construcción de los Estados Nacionales, podemos decir que los cuerpos de esos Estados también fueron contruidos, cuerpos dóciles, manipulables y donde no estuvo exenta la racialización para catalogar, clasificar y pensar una ciudadanía monocultural.

⁵³ Jeremias Bentham (Houndsditch, 1748 - Londres, 1832) pensador utilitarista.

⁵⁴ Ha habido en el curso de la edad clásica un descubrimiento del cuerpo como objeto y blanco de poder. Cuerpo que se manipula, que se da forma, que se educa, que obedece. El gran libro del Hombre-máquina ha sido escrito en dos registros:

- el anátomo-metafísico, del que Descartes había compuesto las primeras páginas, y que médicos y filósofos continuaron (óptica médica y filosófica). Se trata aquí de funcionamiento y explicación; de un cuerpo analizable.
- el técnico-político, que estuvo constituido por reglamentos (militares, escolares, hospitalarios) y por procedimientos empíricos y reflexivos. Se trata aquí de sumisión y utilización; de un cuerpo manipulable.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Ejemplo de esto es el disciplinamiento de cuerpos en la escuela y el ejército bajo concepciones por las cuales la fisonomía determinaba el carácter (la clasificación lombrosiana⁵⁵ de rostros, visión que aún podemos rastrear como vigente).

La salud no queda fuera de ese modelo de disciplinamiento de los cuerpos, y nuevamente el aporte de Foucault resulta importante cuando nos cuenta el caso de Alexina B,⁵⁶ caso que muestra hasta donde se puede estigmatizar las corporalidades disidentes en el afán de catalogar con un modelo médico que responde a la lógica de una ciencia racista, heterocisnormativa y violenta. Este caso muestra cómo la idea de salud hegemónica es capaz de castigar un cuerpo hasta la muerte (tanto matándolo como dejándolo morir).

Este modelo de salud científico occidental también irrumpió en nuestros territorios, pensando los cuerpos, justamente, como territorios, en tanto objeto y escenario de disputas y colonización. Podemos citar al respecto, la campaña de esterilización forzosa y secreta de comunidades campesinas de Bolivia en la década del 60 por parte de fuerzas "de paz" norteamericanas, (reflejado en la película Yawar Mallku (Sangre de cóndor).⁵⁷

A través de estos casos, podemos pensar la modernidad capitalista en términos de colonialidad y poder donde la raza se instituye como categoría central de la misma y sobre la que se clasifica los cuerpos (Quijano, 2014).

En esta construcción moderna, eurocéntrica y heterocisnormada de los cuerpos, la escuela se ha constituido como un lugar de producción de subjetividades. Desde la sanción de la Ley Nacional N° 1.420 se buscó universalizar-homogeneizar ese modelo corpóreo nacional.

La política en los cuerpos genera modelos, estereotipos y prejuicios. Esta corpopolítica⁵⁸ del sistema-mundo patriarcal, capitalista y moderno colonial⁵⁹ va creando, construyendo, dando forma a cuerpos que clasificará como peligrosos, enfermos, anormales y serán perseguidos y controlados por lógicas de salud, educación, seguridad entre otras herramientas disciplinadoras lo largo de la historia.

En las últimas décadas del siglo XX y principios del presente, los feminismos han teorizado y problematizado directamente esta corpopolítica y no sólo denunciando, sino también, generando nuevas categorías para nombrar los cuerpos invisibilizados y estigmatizados. Ejemplo de este proceso es la teoría Queer y en ella una pedagogía Queer que propone una visión indeterminada de las corporalidades y las sexualidades.

Al respecto, Paul Preciado nos aporta una definición de cuerpo,

El cuerpo es un texto socialmente construido, un archivo orgánico de la historia de la humanidad como historia de la reproducción sexual, en la que ciertos códigos se naturalizan, otros quedan elípticos y otros son sistemáticamente eliminados o tachados. (Preciado, 2002, p. 23).

Desnaturalizar el cuerpo parece ser el desafío. Entender que éste se construye, desandar esa construcción, criticarla y proponer otras miradas y otras corporalidades es la tarea pedagógica.

En este buscar entre los márgenes respuestas a las preguntas por los cuerpos invisibilizados o estigmatizados, aparecen activismos que nos muestran cómo impacta

55 Cesare Lombroso (Verona, 1836 - Turín, 1909) Criminólogo italiano. Postuló una clasificación de rostros y según su forma el carácter y propensión a la delincuencia.

56 Basado en las memorias de una persona hermafrodita en la Francia de fines del siglo XIX que, sometida a confesiones por parte de curas y médicos, terminó suicidándose. En 1978, Michel Foucault edita "Herculine Barbin llamada Alexina B." dando a conocer este testimonio.

57 Sangre de cóndor ("Yawar Mallku") Año: 1969. Director: Jorge Sanjinés

58 Con esta categoría hacemos referencia a la concepción del cuerpo como territorio sociohistórico de construcción y disputa de signos, huellas, marcas. La corpopolítica es una categoría desarrollada desde las Epistemologías del Sur por autores como Ansaldua, Grosfogel, entre otros.

59 Son los sustantivos que el Giro Decolonial le otorga a la organización del planeta a partir de la conquista de África y Abya Yala por parte del capital mercantil europeo.

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

la corpo-política. Entre ellos, el Activismo gordx es un activismo joven, de jóvenes que buscan mostrar esa disidencia y enfrentar a esa mirada normada. Enfrentan la idea de cuerpo saludable, deseable, bello, etc. Desafían los estereotipos con sus cuerpos gozosos y, de este modo, interpelan la mirada.

Partir de dejarnos interpelar por el propio cuerpo, tanto personal como colectivamente. Preguntarnos cosas sobre mi cuerpo, sobre el cuerpo de las otras, y construir un cuerpo extenso, un espacio para la acción y la reflexión. Resulta fundamental hablar de nuestras propias carnes, esas carnes defectuosas, inseguras, miedosas, angustiadas. Nuestras carnes, las que sobran, las que faltan, las que duelen, las que están viejas, las que están enfermas, las que no son funcionales, las que mueren incluso.

De ahí la interdependencia de empezar a transitar. Nadie, sea cual sea la corporalidad que encarne, es realmente autosuficiente. (Contrera-Cuello, 2016, p. 56).

Así, entendiendo al cuerpo como una dimensión de nuestra identidad personal y colectiva, debemos considerar la influencia del contexto histórico, cultural, social, económico, jurídico, etc., la forma de cuidarlo y de valorarlo, las concepciones sobre el sexo y el género que prevalecen en la sociedad de la que formamos parte, la forma de cuidarlo y de valorarlo, las concepciones sobre el sexo y el género.

Este eje busca el reconocimiento del cuerpo sexuado y sus distintos cambios como parte fundante de las identidades de las personas, de manera que adquiere particular relevancia el fortalecimiento de la autonomía y la autoestima, con la finalidad de adoptar decisiones sobre la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular, que permitan vivir una sexualidad sin ningún tipo de coacción, violencia, discriminación o afección. La salud implica un completo estado de bienestar físico, psíquico y social, y no se puede reducir a la ausencia de enfermedades, al tiempo que es una cuestión colectiva e individual que incluye las condiciones de vida y de trabajo, de educación, las redes sociales y el acceso a los recursos que garantizan la vida (OMS, 2006). En este contexto, la escuela es un ámbito donde se habilita el construir conocimientos y saberes ligados a cómo es y cómo cuidar el propio cuerpo y el de las personas con las cuales interactuamos. Esto implica también, la dimensión biológica del cuerpo en interacción con las demás dimensiones –comenzando por la genitalidad–, para problematizar ideas estereotipadas sobre lo que se espera de cada uno y cada una, tensionando los saberes y mitos sobre las relaciones sexuales en la adolescencia y etapas posteriores de la vida, el período menstrual, las infecciones de transmisión sexual y los métodos anticonceptivos y comprender que la apropiación de estos conocimientos están ligados al amor, al goce y al placer.

Otro activismo, nada emergente ya que tiene muchos años, es el que lucha por la sanción de una ley de interrupción voluntaria del embarazo. Busca que se reconozca el derecho de decidir sobre el propio cuerpo a la hora de definir gestar o no. En esta lucha se visibiliza claramente cómo se ha construido desde la salud y las leyes una tutela de los cuerpos. En este sentido, en este espacio se propone brindar todos los conocimientos científicos para generar debates que tensionen las distintas miradas al respecto, en pos de ampliar derechos.

Objetivos:

- Deconstruir la conceptualización de cuerpo, hacia una definición de cuerpos sexuadx-s-politicxs-diversxs-históricxs.
- Proponer el cuidado del cuerpo y la salud en tensión con la construcción de la subjetividad "cuerpo" y "salud".
- Desarrollar una educación sexual integral como espacio de conocimiento y problematización de esas lógicas que generan y disciplinan cuerpos.
- Propiciar el autoconocimiento y autocuidado del cuerpo y la salud.
- Identificar las prácticas de cuidado, de registro de los cuidados hacia la propia integridad y la de las otras y los otros.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

- Proponer nuevas construcciones y nuevos problemas a partir de estos procesos de desnaturalización de lo dado.

2. RESPETAR LA DIVERSIDAD



Yo, reivindico mi derecho a ser un monstruo
ni varón ni mujer
ni XXI ni H2o
yo monstruo de mi deseo
carne de cada una de mis pinceladas
lienzo azul de mi cuerpo
pintora de mi andar
no quiero más títulos que cargar
no quiero más cargos ni casilleros adonde encajar
ni el nombre justo que me reserve ninguna Ciencia
Susy Shock

Este eje asume que las personas que habitamos las escuelas somos diferentes según nuestras provisorias y siempre en construcción múltiples identidades: políticas, ideológicas, religiosas, rango etéreo, orientación sexual, identidad de género, entre otras y nos invita a problematizar las desigualdades en términos de jerarquización de esas diferencias. Si bien en este eje se contemplan las diversidades existentes, se hace foco en la diversidad sexual refiriendo específicamente a las orientaciones sexuales, diversidades corporales (intersexualidad) e identidades de géneros.

A continuación, vamos a leer a activistas travestis que están produciendo teorías otras sobre la diversidad y que por sí solas problematizan la idea de normalidad, identidad, otredad, entre otras. Producen quiebres de sentido tanto en el discurso que producen como en los modos de producción, no se han privado de cantar, escribir poesía, editar libros, estar en los juzgados, en los medios de comunicación, en la calle y siempre juntas.

A partir de la producción de la Teoría Trans Latinoamericana, se abre e inaugura una nueva mirada, que no es que no existiera, pero hoy tiene producción y voz propia. Por todo esto la diversidad debe ser abordado desde estas miradas, desde estas teóricas que, empapadas de la experiencia y formación colectiva, están situando la discusión sobre diversidad en un ámbito más rico para el análisis que solo la catalogación y clasificación de las diversidades.

Aquí no se piensa sólo la identidad de género, y es a partir de esa construcción y desnaturalización, que se pueden pensar otros problemas y producir otros sentidos y subjetividades otras,

La humanidad está hasta hoy entendida como la realidad sistémica heterocentrada hombre-mujer, de cuyo entender binario venimos teniendo resultados tales como que, desde que enunciaron la ley primera "No matarás", la muerte ha venido siendo el negocio más productivo del sistema en lo macro: civilizaciones heterosexuales contra civilizaciones heterosexuales. y en lo micro, familias y hogares heterosexuales violentando, expulsando y hasta matando por acción y omisión a sus infancias. Entonces, desde la Teoría Trans Latinoamericana afirmamos que "No queremos ser más esta humanidad" (Susy Shock), y al decirlo intentamos salirnos del par simétrico: "No soy hombre, no soy mujer, hoy voy siendo travesti". Este gerundio explica mi sólo por hoy pero no lo cierra. Iré viendo si desde mi compromiso y amor responsable me salgo de esa fotografía otra, ajena y opresiva, para desde mi lugar y tiempo hacer una crítica con todos aquellos registros que poseo, desde los que puedo

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

confrontar cualquier teoría para situacionalmente ratificar o rectificar cualquier constructo teórico, todo saber. (Wayar, 2018).

Respuesta de Lara Bertolini al ser entrevistada sobre el fallo que permitió que su documento la identifique como "feminidad travesti",



Sin dudas. Durante el invierno de 2018, se dictamina la sentencia favorable por el travesticidio de Diana como crimen de odio agravado por su identidad de género, en donde en todo el fallo se traduce que la identidad de Diana era Travesti. Cuando sale el fallo y se entiende que el crimen de Diana fue un travesticidio, entendí que tenía una herramienta legal muy poderosa para reclamar al Estado, si se le reconoció a Diana su identidad ya lamentablemente asesinada ¿por qué no reconocer mi identidad como feminidad travesti en vida? ⁶⁰

Querida Señorita Dolores,

Por fin después de tantísimo tiempo, tengo la posibilidad de escribirte y es maravillosa la oportunidad, ya que es un nuevo libro la excusa para hacerlo. Pero no un libro cualquiera, sino un libro pensado desde las crianzas, palabra que adopté como propia ni bien la conocí en Brasil hace unos años, porque al pensarla como una acción también nos incluye. Ahí, en esa palabra tan bella, los niños y las niñas son también devenir, son proceso, son un camino de abrazo cuidadoso, junto al juego y al pan y sobre todo junto a otrxs... ¿Y porque te lo cuento a vos? Porque fuiste mi primera maestra de la primaria, en 1° y 2° grado de la Escuela 28 de Villa León, Ituzaingó, en la década del 70. Y yo que necesito tanto hablar del privilegio de tener la mamá y el papá que tuve, que no solo nunca dejaron de abrazarse en todas las decisiones y caminos que fui eligiendo, sino que amaron esas decisiones y esos caminos, yo que lxs nombró cada vez que me pongo a discutirle a este mundo sus paternidades y maternidades mezquinas y esas familias que tiran pibes y pibas a la calle, a la guerra, al abandono, a la violencia, a la indiferencia, etcetera, etcetera... que tantxs, de lxs nuestrxs pueden dar cuenta, porque han sido muchxs de esxs niños y niñas desabrazados por correrse del molde, del mandato... yo también necesito nombrarte, querida Señó, porque vos, que eras abuela y pecosa y toda colorada y bien bajita y usabas anteojos como los que a mí me tocó usar en esos mismos años, también nos marcaste de una manera definitiva, como cuando llamaste a nuestrxs padres y madres a una reunión y les dijiste que no nos ibas a enseñar solo lo que la currícula te exigía hacer, porque si lo hacías, nos íbamos "a secar", así dijiste. Y entonces nos propusiste que tuviéramos "otro cuaderno" en el que aprender otras cosas. Con tal firmeza, esxs niñitos y niñitas que éramos lo escondíamos con tal rapidez y disimulo, y poníamos en su lugar el "cuaderno oficial" cada vez que alguien ajeno al nido de nuestra aula aparecía, porque nadie debía saberlo, nadie debía encontrarlo y entonces nos enseñaste a defendernos también de ese posible censor a nuestra aventura.

Muchos años después, le pregunté a ex compañerxs que era lo que hacíamos en ese "otro cuaderno" y nadie se acordaba con precisión. Solo sé que, gracias a vos, sé, y sabemos muchxs, que existe siempre otro cuaderno en donde escribir...

Por eso te quiero agradecer, "yo, primer hijo de la madre que después fui..." te lo agradezco porque también te tuve para poder desplegar las alas...

Donde quiera que estés, siempre va mi abrazo.

Susy Shock.

60 Entrevista a Lara Bertolini recuperada de: www.pagina12.com.ar/179078-soy-lo-que-soy

OBJETIVOS



- Propiciar que voces otras nombren y se nombren, que formatos otros de textos irruman en estos espacios que son, de por sí, modos de pensar la diversidad, encarnarla, corporizarla y apalabrar, no como acto de dádiva, sino como acto político pedagógico.
Construir prácticas de respeto y valoración por lo diferente y propiciar el análisis y la problematización de las desigualdades como procesos sociohistóricos de jerarquización de las diversidades.
Conocer los movimientos y activismos que con sus luchas consiguen la ampliación de derechos en términos jurídicos anti-discriminatorios.
- Ampliar la diversidad, sin quedar circunscripta la diversidad al género, las identidades, sexualidades, etc., sino abrirla a más sentidos y subjetividades, corporalidades y territorios.

3. VALORAR LA AFECTIVIDAD

Si seguimos con la línea de romper con la noción de ese cuerpo separado de la mente inaugurado por Descartes y su "cogito, ergo sum" (pienso, luego existo) y el pensamiento moderno y colonial, podemos decir que los afectos, las emociones y la sensibilidad se manifiestan corporalmente. Y que los discursos y mandatos sociales influyen en las elecciones que hacemos y en las maneras de vincularnos con otras personas. En este sentido, este eje nos invita a desarrollar la solidaridad, la escucha, la toma de decisiones y el respeto, nociones sobre lo público y lo privado, a poner en palabras lo que nos pasa por el cuerpo, pero también a registrar y respetar las necesidades y deseos de las/los otros, de manera de no vulnerar los derechos de otras personas –abuso, violencia de género y sexual-. Asimismo, el poner en diálogo los conflictos o tensiones presentes en las relaciones interpersonales no implica anularlos, sino que habilita el poder abordarlos, ya sea para llegar a acuerdos o para explicitar desacuerdos, desde el diálogo y sin la utilización de las violencias, y en caso que se produjeran que no haya silencio pedagógico.

Si hacemos la historización de lo emocional, podemos traer a cuento la implantación del modelo patriarcal donde lo emocional está ligado a lo femenino y lo racional a lo masculino. El mundo privado y el público en esa misma distinción binaria. Pero ésta connotación femenina de lo sensible va de la mano de la idea de aquello que debe ser controlado, tanto el mundo afectivo como a sus portadoras, los cuerpos femeninos. Como bien lo plantea "Calibán y la bruja" (Federici, 2004), el desarrollo capitalista se da sobre la apropiación del cuerpo femenino y la reproducción como forma de dominación y por lo tanto objeto de control.

Ese control no fue sólo sobre la fuerza de trabajo, hubo una construcción cultural que posibilitó el desarrollo de todo lo que hoy conocemos como ciencia, la racionalidad, siempre en masculino.

Ese saber, en tanto construcción histórica eurocéntrica, proviene de ese desarrollo. El saber del cuerpo, las emociones, los afectos, no son tomados como saberes legítimos. Son fluctuantes, inseguros, no observables objetivamente, como pretende el desarrollo científico positivista.

Lo que se aprehende mediante el cuerpo no es un saber legítimo, según las normas de la ciencia moderna positivista y mucha de la aún vigente,

Las emociones son intencionales en el sentido de que tratan "acerca de algo": involucran una dirección u orientación hacia un objeto (Pankum) (...) involucran una postura ante el mundo, o una manera de aprehenderlo (Ahmed, 2004, p. 28).

Para Ahmed las emociones son modos de aprehender el mundo, también son construidas a partir de la realidad, son relacionales y circulan. Las emociones son parte del conocimiento, el cuerpo conoce completamente.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



Considerar que las emociones son mediadas y no inmediatas nos recuerda que el conocimiento no puede separarse del mundo corporal de los sentimientos y las sensaciones; el conocimiento está ligado a lo que nos hace sudar, estremecernos, temblar, todos estos sentimientos que se sienten, de manera crucial, en la superficie del cuerpo, la superficie de la piel con la que tocamos y nos toca el mundo (Ahmed, 2004, p. 260).

Si comprendemos un "cuerpo mente" que rompa la división cartesiana, si visualizamos la construcción político ideológica colonial y patriarcal sobre la cual la emoción debe ser controlada y ella enmarcada en la feminidad, podemos preguntarnos cuánto de ello es parte de la educación, de la escuela.

¿Cuánto de ese pensamiento aparece cuando las emociones y los afectos forman parte de las escuelas?

¿Cuánto de lo sensible no es tenido en cuenta?

Cuando algo no funciona en el aula, cuando no podemos dar una clase, cuando nos equivocamos, cuando hay un evento extra escolar que moviliza la escuela. ¿Qué cambiaría si eso también fuera insumo para conocer?

OBJETIVOS

- Generar las condiciones para la expresión de los distintos puntos de vista respetando las diferencias.
- Reflexionar en torno al conflicto como parte de la complejidad del aula, de las relaciones que en ella se establecen. El choque de visiones del mundo, de las experiencias e identidades.
- Conocer y expresar, ser cuerpos completos en el aula, ser afectados, tomando los afectos como parte de los saberes que juegan en el espacio escolar. Problematicarlos, historizarlos, usarlos como insumos, puntos de partida, no negarlos, que no haya silencio pedagógico.

4. EJERCICIO DE DERECHOS

En el marco del diseño curricular podemos tomar la perspectiva de derechos humanos (Resolución N° 1463/2018) que nos invita a poder pensar las injusticias y sus desigualdades y también ser capaces de imaginar nuevos derechos, a sumar y reelaborar los ya existentes. Teniendo en cuenta que los derechos son conquistas de los pueblos.

Dentro del desarrollo curricular en ESI, se propone pensar ciudadanías plurinacionales y pluriculturales que ejerzan esos derechos y comprendan el marco socio histórico en el que éstos se producen, no como "lo dado" sino como parte de un proceso más amplio que requiere compromiso en su defensa y producción.

Dentro del paradigma de los derechos humanos, podemos mencionar la Convención de los Derechos del Niño de 1989, que produjo un quiebre en la forma de concebir las infancias y adolescencias, ya que hasta el momento el paradigma reinante había sido el tutelar por el cual las niñas y los niños eran propiedad de las personas adultas, y con dicha convención se establece un sistema de protección integral por el cual pasan a ser sujetos de derecho, pudiendo tomar algunas decisiones respecto a su vida (autonomía progresiva) y participar activamente de los procesos que les afectan directamente. Asimismo, se considera al Estado y las personas adultas dentro de la escuela como garantes de sus derechos. En nuestro país esta convención se tradujo en las Leyes provincial 2.302 y nacional 26.061, donde se plantea el interés superior de niños, niñas y adolescentes, principio por el cual frente a una tensión entre derechos, el que prevalece es el del niño, niña o adolescente por sobre el de la persona adulta; por ejemplo, cuando alguna persona adulta de la familia concurre a la escuela a plantear que no quiere que a su hija o hijo se le enseñe ESI, el derecho que prima es el del niño, niña o adolescente a recibir ESI.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 A/c. 6/16



Dicho Programa nace para materializar dentro de las escuelas lo que plantean distintas leyes nacionales de ampliación de derechos sociales: de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (25.673), de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño (23.849), de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (23.179), y de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (26.061). Con la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 340 se incorporaron las leyes que se sancionaron luego de la 26.150: Ley de Educación Nacional (26.206), Ley de Matrimonio Igualitario (26.618), Ley de Identidad de Género (26.743), Ley Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género (27.234), Plan de reducción del Embarazo no Intencional en la Adolescencia (ENIA). En este contexto, la ESI plantea que las educandas y los educandos tienen el derecho a recibir información científicamente validada, a vivir sin violencia y sin discriminación por identidad de género ni orientación sexual, a decir "no" frente a situaciones que puedan ponerles en situaciones de vulnerabilidad.

En el proceso que llevó a la sanción de la ley de identidad de género (Ley Nacional N°26.743) sancionada en el año 2012 hubo una participación del movimiento LGBTI+, sobre todo la comunidad trans y travesti. Si bien la ley reconoce el derecho a nombrar y ser nombrado/nombrada con la identidad autopercebida y el trato digno, logros abismales a lo que se contaba hasta ese momento, la ley reconoce identidades binarias y el colectivo trans y travesti está hoy luchando por poder registrar esa identidad. Poder ser "nombrades" y "registrades"⁶¹ con identidades no binarias.⁶² En las escuelas de la Provincia del Neuquén se cuenta con la Resolución N° 1.320 del Consejo Provincial de Educación sancionada en el año 2018, que aprueba el protocolo para el registro del cambio de las personas que están atravesando o atravesaron algún cambio de identidad.

Los avatares de las leyes no son el correlato de la vivencia de las personas y por esto es necesario educar en derechos humanos para que el horizonte de derechos se vaya ampliando en función de los cambios socioculturales y en tanto herramienta para combatir desigualdades estructurales.

OBJETIVOS

- Promover las condiciones institucionales para el conocimiento y ejercicio de los derechos humanos y las leyes en las cuales se sustentan, particularmente las referidas a la sexualidad.
- Generar espacios de conocimiento y reconocimientos como sujetos de derechos.
- Conocer los procesos de producción de derechos.
- Propiciar la reflexión sobre los procesos de luchas y resistencias sociales, culturales, territoriales y situarse en ellos.

5. RECONOCER LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

En las instituciones escolares se educa por y para: "por" la necesidad de reconocimiento de todas las subjetividades que transitan las escuelas en todas sus modalidades; y "para" estimular e interpelar sujetos que vez se interpelen a sí mismos y adquieran herramientas que le permitan desnaturalizar realidades que se presentan como dadas, comprenderse a sí

61 Poder nombrar con la letra "e" es parte de la batalla, el lenguaje inclusivo busca poder visibilizar identidades otras, no binarias. Este es otro ejemplo de la lucha por conquistar derechos. En la medida que el lenguaje inclusivo sea reconocido se podrán nombrar esas identidades hoy invisibilizadas.

62 Hombre trans, feminidad travesti, o ninguna marca como se logró en Mendoza en el año 2018 y el fallo a favor de Lara Bertolini como feminidad travesti. Todavía son búsquedas de precedentes judiciales, parte de las alternativas de lucha en la conquista de derechos.

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

mismos y problematizar en la convicción de que podemos transformar y transformarnos. (Resolución N° 1463/2018, p. 79).

La perspectiva de género es el enfoque que mejor ha expresado la necesidad de una educación sexual con la categoría de integral, ya que aporta una mirada amplia de la sexualidad como construcción de las subjetividades.

Los enfoques que históricamente han abordado la educación sexual han sido parciales, por caso, la educación sexual vinculada con la anatomía, los cambios de cuerpo y la prevención de enfermedades de transmisión sexual o la anticoncepción; este enfoque biologicista y médico se impuso durante mucho tiempo en las escuelas, ya sea en las clases de biología o educación para la salud o con consultorías de profesionales de la salud avalado y solicitado por las mismas docentes y los mismos docentes.

Desde esta perspectiva, la de género, podemos recorrer todo lo ya escrito que se enmarca en ella.

La perspectiva nos plantea un sistema cultural y político como es el Patriarcado que organiza las desigualdades. La forma de pensar las desigualdades dentro de un sistema patriarcal ordena la mirada y visibiliza lo que se ha construido como hegemonía sobre la vida más cotidiana, la política, las leyes, la economía, los cuerpos, las identidades y claro, la educación. Nos permite cuestionar lo que nos aparece como dado, cerrado e inamovible,

podemos avanzar en la comprensión de la perspectiva de género, en tanto ésta implica reconocer la diferencia sexual; comprender que en las relaciones de género interviene el poder (...) y que ellas son construcciones sociales e históricas que impactan en la subjetividad de las personas y actúan en todas las instituciones y organizaciones de la sociedad. (Merchán y Fink, 2016, p. 26).

De esta manera, podemos problematizar el valor diferencial que se da a las personas por el género con el que se identifican: hay un valor social mayor para lo masculino en detrimento de lo femenino y otras identidades. En las escuelas se nos enseña a ser varones o mujeres desde expectativas estereotipadas para uno y otro género -donde irrumpen otras identidades que no se identifican con el binarismo ofrecido-, por lo que debemos mirar las propias prácticas docentes y las relaciones que establecemos con colegas y estudiantes desde esta perspectiva para apuntar a disminuir y desaparecer las desigualdades establecidas históricamente: ¿cómo nos relacionamos con nuestros colegas varones, mujeres y de otras identidades sexogenéricas? ¿esperamos los mismos aprendizajes por parte de estudiantes mujeres, varones y con otras identidades? ¿habilitamos la palabra de igual manera a estudiantes independiente del género con que se identifiquen? ¿cómo es la utilización de los espacios escolares (patios, pasillos, bibliotecas), por parte de los distintos géneros?

Asimismo, ese valor diferencial asignado a las personas por el género al que pertenecemos, se desarrolla en un marco de violencia hacia las mujeres y otras identidades sexogenéricas, que se reproduce a partir de los roles esperados para cada género y en algunos casos se traduce en otros tipos de violencia, ya sea en el marco de una relación de pareja -violencias de género- como en expresiones de odio -ataques, hostigamientos, abusos, femicidios, travesticidios, violaciones correctivas, entre otras. En este sentido, la escuela debe ser el ámbito donde estas desigualdades puedan ser revisadas, problematizadas, desandadas.

OBJETIVOS

Visibilizar y analizar críticamente esta estructura de saber-poder, nos permitirá:

- Desnaturalizar prácticas y saberes que se ponen en tensión a partir de estos abordajes de género.

COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



- Reconocer las asimetrías de poder entre las identidades de género como promotores de violencias.
- Conocer los movimientos y activismos que luchan para erradicar todas las violencias contra las feminidades en general y las mujeres en particular, logrando que el Estado instituya normas jurídicas al respecto.
- Propiciar formas de relaciones equitativas entre los géneros: nuevas masculinidades, nuevas feminidades, otras identidades sexogenéricas.

Conocimiento y saberes

- **El cuerpo y los cuerpos como construcciones históricas:** Abordar la corporalidad como territorio de disputas y de construcción de subjetividades, desde la lógica hegemónica. Conocer las resistencias a los modelos impuestos. Los cuerpos en los medios de difusión y las redes sociales, el grooming.
- **La diversidad como visión que rompe la hegemonía:** Desde la producción intelectual, artístico-poética y performativa, legislativa, periodística, entre otras, conocer trayectorias de vida que discuten la "normalidad" y la idea de humanidad como construcciones de sentido y subjetividad cerradas.
- **La dimensión "cuerpo-mente" como productora de sentidos:** Reconocimiento de saberes propios de sumar la afectividad como insumo de los saberes puestos en juego en la escuela. El conflicto, su abordaje y reconocimiento. El placer y el goce como parte constitutiva de la sexualidad. El consentimiento. La distribución del deseo.
- **Los procesos de producción de derechos como desarrollos sociales significativos:** Estos procesos dan cuenta de las luchas y resistencias al orden hegemónico. Reconocer en trayectorias colectivas e individuales la construcción de ciudadanía crítica en torno a las sexualidades. Leyes nacionales y provinciales de ampliación de derechos.
- **El enfoque de género como perspectiva desnaturalizadora:** conocer los mecanismos que la cultura patriarcal ha puesto en juego para construir la estructura social que la sostiene. Reconocer en la vida cotidiana, institucional, política, etc., estas prácticas problematizándolas.
- **Las violencias:** sus espacios, redes de circulación y legitimación. Las estrategias de organización, de resistencia y resguardo colectivas. Violencias de género.
- **La palabra como productora de sentido:** la palabra como constructo cargado de significaciones sociales que entran las lógicas del saber/poder y las luchas por nombrar la experiencia. Las formas de nombrar al otro u otra. El lenguaje inclusivo. La "normalidad" objetivizada en el lenguaje.
- **La producción de mensajes propios con perspectiva de género:** La construcción colectiva de conocimientos a partir de espacios de comunicación. La palabra, la reflexión/acción atravesada por diferentes lenguajes capaces de generar escenarios políticos estratégicos para la intervención y desnaturalización de los sentidos hegemónicos sobre la construcción de un otro u otra y un nosotros/as/es inclusivo.
- **El concepto de salud y la salud como derecho:** la salud sexual y reproductiva desde el marco normativo, las distintas prácticas ancestrales y actuales del cuidado del cuerpo y la salud. El propio cuerpo como fuente de sabiduría y guía por lo que es un cuidado para cada uno o cada una en su individualidad y estos cuerpos y el cuidado en lo colectivo.
- **Las relaciones sexuales en la adolescencia y etapas posteriores:** la genitalidad, ciclos menstruales, métodos anticonceptivos y abortos,

33 COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



prevención de ITS y de embarazos no intencionales, deseo y placer, toma de decisiones, consentimiento y respeto, diálogo, cuidados y géneros. Embarazo, adopción y fertilización asistida, maternidad y paternidad como proyectos de vida, formas de vida distintas a la maternidad y paternidad; distintas configuraciones familiares, distintas formas de vivir la adultez y la vejez, la muerte como parte de la vida.

CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

A partir de lo propuesto, la ESI en la escuela se propone como un espacio que permita abordar desde distintas metodologías la problematización de la sexualidad como construcción subjetiva.

El espacio curricular propone dinámicas que puedan dar cuenta del abordaje propuesto:

- Trabajo con etnografías de experiencias colectivas e individuales en tanto construcción y problematización de identidades. El trabajo sobre etnografías permitirá, desde el testimonio y su potencia pedagógica, conocer y relatos de vivencias cercanas y cotidianas, pero puesta bajo el análisis crítico, desnudar las estructuras patriarcales más arraigadas.
- Producción de relatos propios ya sea desde la historia oral, lenguajes artísticos o performativos, experiencias de trabajo comunitario y educación popular.
- Espacios de coordinación con las disciplinas de las otras áreas.
- Abordaje de problemáticas institucionales.

Estas dinámicas se materializan en un espacio taller que permita un desarrollo propio como la coordinación con el resto de la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahmed S. (2004). *La política cultural de las emociones*. México: UNAM.
- Anzaldúa, G. (2016) *Borderlands. La Frontera. La nueva Mestiza*. Trad. Carmen Valle. Madrid, España: Capitán Swing.
- Contreras, L. y Cuello, N. (comp.) (2016). *Cuerpos sin patrones. Resistencias desde las geografías desmesuradas de la carne*. Buenos Aires, Argentina: Madreselva.
- Federici, S. (2004). *Caliban y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*, Madrid, España: Traficantes de sueños, Recuperado en <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Caliban%20y%20la%20bruja-TdS.pdf>
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Foucault, M. y Serrano, A. (2007). *Herculine Barbin llamada Alexina B.* Madrid, España: Talasa.
- Grosfoguel, R. (2013). *Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI*. Recuperado en: <http://www.revistatabularasa.org/numero-19/02grosfoguel.pdf>
- Merchán, C. y Fink, N. (comp.) (2016). *Ni una menos desde los primeros años. Educación en géneros para infancias más libres*. Buenos Aires, Argentina: Las Juanas-Chirimbote.
- Preciado, P. (2002). *Manifiesto contrasexual*, Madrid, España: Opera Prima.
- Shock S. (2018). *Crianzas. Historias para crecer en toda la diversidad*. Buenos Aires, Argentina: Muchas Nueces.
- Quijano, A. (2002). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Recuperado en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf> Ley 26.150 de Educación Sexual Integral

Es copia

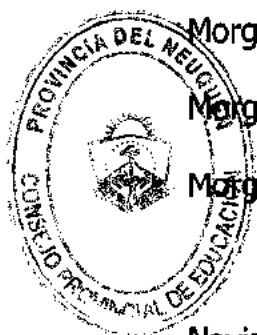

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

Wayar M, (2018). *Una teoría lo suficientemente buena*, Buenos Aires, Argentina: Muchas Nueces.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

- Allende, S.; Reybet, C. y Zurbriggen, R. (2009). *Documento Programa Provincial de Educación Sexual Integral*. Consejo Provincial de Educación. Neuquén.
- Ballarín Domingo, P. (2006). *Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación*. Junta de Andalucía. España: Consejería de Educación.
- Bartancos, D. (2009) Prólogo en Felitti, k.; Elizalde, S. y Quelrolo, G. *Género sexualidades en las tramas del saber: Revisiones y propuestas*. Buenos Aires: Ed. Libros del Zorzal.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*, Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Cabral, M. y Benzur, G. (2005). Cuando digo intersex. Un diálogo introductorio a la intersexualidad. En *Cadernos Pagu* (24), pp. 283-304.
- Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito. (s/f). *Derecho al aborto. Guía para docentes*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Comisión Internacional de Juristas (ICJ). (2007). Principios de Yogyakarta: Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género. Disponible en: <http://www.refworld.org.es/docid/48244e9f2.html>
- Connell, R. W. (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. En: *Revista Nómadas*, N° 14.
- Cuello, N. y Morgan Disalvo, L. (comp) (2018). *Críticas sexuales a la razón punitiva. Insumos para seguir imaginando una vida juntxs*, Neuquén, Argentina: Ed. Precarias.
- Cuadernillo Educación Sexual Integral, contextos de privación de la libertad, CPE, 2019.
- Fernández A. M. y Siqueira Peres, W. (comp.) (2013). *La diferencia desquiciada. Género y Diversidades Sexuales*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Faur, E. (2007). Derecho de niños, niñas y adolescentes, desafío para docentes. La educación en sexualidad. En: *Revista el Monitor de la educación*, Año 5, N° 11.
- Lagarde, M. (2016). *Claves feministas para mis socias de la vida*. Buenos Aires, Argentina: Batalla de ideas.
- Lagarde, M. (2001). *Claves feministas para la autoestima de las mujeres*. España: Editorial Horas y Horas.
- Maffia, D. (comp.) (2003). *Sexualidades Migrantes. Género y transgénero*. Buenos Aires: Feminaria Editora.
- Maffia, D. (2006). *Lo que no tiene nombre*. Instituto interdisciplinario de estudio de género. Universidad de Buenos Aires.
- Marina, M. (2010). Serie Cuadernos de ESI. Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria I. Contenidos y propuestas para el aula. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Marina, M. (2011). *Revista Educación Sexual Integral: para charlar en familia*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Marina, M. (2012). Serie Cuadernos de ESI. Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria II. Contenidos y propuestas para el aula. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación de la Provincia del Neuquén. Equipo Provincial ESI. (2017). *Cuadernillo Desafíos, miradas y temores en el abordaje de la Educación Sexual Integral. Aportes a la Práctica Docente*. Neuquén.

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



- Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. Revista Novedades Educativas (184).
- Morgade, G. (2011). Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa. Buenos Aires: La Crujía.
- Morgade, G. (s/f). Niñas y niños en la escuela: cuerpos sexuados, derechos humanos y relaciones de género. Portal on-line "La Inclusión, un espacio para pensar la inclusión y la igualdad educativa desde el Mercosur". Ministerio de Educación de la Nación.
- Navia, N. (2018). Educación Sexual Integral. Contextos de Privación de la Libertad. Ministerio de Educación del Neuquén – Equipo Provincial ESI. Neuquén.
- Shock, S. (2017). *Hojarascas*, Buenos Aires, Argentina: Muchas Nueces.
- Varela, N. (2012). *Íbamos a ser reinas: Mentiras y complicidades que sustentan la violencia contra las mujeres*. Buenos Aires: Ediciones B.
- Varela, J. (2018). *Tengo unas flores con tu nombre (guía práctica de sororidad)*, Buenos Aires: Maiten.
- Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*, Barcelona, España: Egales. Recuperado de: <http://www.caladona.org/grups/uploads/2014/02/monique-wittig-el-pensamiento-heter>

MARCO NORMATIVO NACIONAL

- Ley 23.179 (1985) Convención sobre la eliminación de toda forma de discriminación contra las mujeres.
- Ley 23.364 (1986) Prevención de trata de personas.
- Ley 23.592 (1988) Actos Discriminatorios.
- Ley 23.849 (1990) Convención de los Derechos de niños, niñas y adolescentes.
- Ley 24.417 (1994) Protección contra la Violencia Familiar.
- Ley 25.273 (2000) Creación de un sistema de inasistencias justificadas por razones de gravedad.
- Ley 25.673 (2002) Creación del programa nacional de salud sexual y procreación responsable.
- Ley 25.929 (2004) Parto Humanizado.
- Ley 26.061 (2005) Protección integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.
- Ley 26.150 (2006) Creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral.
- Ley 26.206 (2006) Ley de Educación Nacional.
- Ley 26.378 (2006) Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Ley 26.485 (2009) Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales.
- Ley 26.618 (2010) Matrimonio entre personas del mismo sexo. Modificación al código civil.
- Ley 26.743 (2012) Ley de identidad de género.
- Ley 26.842 (2012) Ley de trata de personas y asistencia a sus víctimas.
- Ley 26.862 (2013) Ley de Fertilización Asistida.
- Ley 27.234 (2015) Jornadas Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género.
- Ley 27.499 (2019) Ley Micaela de Capacitación Obligatoria en Género para todas las personas que integran los tres poderes del Estado.
- Resolución N° 1463/2018. Documento Curricular Jurisdiccional Nivel Medio. Ciclo básico y enlace pedagógico interciclo. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

LA COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Decreto N° 1006/2012. Reconocimiento Igualitario para hijos e hijas. Consejo Federal de Educación.

Resolución N° 45/2008. Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Consejo Federal de Educación.

Resolución N° 155/2011. Aprobación de la modalidad Educación Especial. Consejo Federal de Educación.

Resolución N° 311/2016. Promoción de la Inclusión Escolar de estudiantes con discapacidad. Consejo Federal de Educación.

Resolución N° 322/2017. Aprobación de la Campaña Nacional: "Prevención del Embarazo no Intencional en la Adolescencia" en el marco del Programa de Educación Sexual Integral. Consejo Federal de Educación.

Resolución N° 340/2018. Aprobación e implementación de Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para Educación Sexual Integral para cada nivel educativo. Consejo Federal de Educación.

MARCO NORMATIVO PROVINCIAL

Acta de colaboración entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Salud y Desarrollo Social. (2017). Implementación de Consejerías Integrales de Salud y Educación.

Constitución Provincial. (2006). El artículo 45 incorpora la perspectiva de género e igualdad de oportunidades.

Ley 2066 (1994) Adhesión a la Ley Nacional 23.179 de la Convención para la Eliminación de Toda Forma de Discriminación Contra las Mujeres.

Ley 2222 (1997) Salud Sexual y Procreación responsable. Y modificatoria.

Ley 2302 (2003) Protección integral de la niñez y adolescencias.

Ley 2479 (2004) Alumnas embarazadas. Justificación de inasistencias.

Ley 2717 (2010) Creación de la Comisión Interinstitucional de Intervención Contra la Trata de Personas.

Ley 2785 (2011) Régimen de protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia familiar.

Ley 2786 (2011) Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres.

Ley 2901 (2014) Modifica la ley 2.635 del Programa de Prevención Escolar en el ámbito del Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

Ley 2945 (2014) Ley Orgánica de Educación.

Resolución N° 144/2007. Protocolo Sobre Maltrato Infantil. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

Resolución N° 611/2007. Ampliación del Anexo 1 de la Resolución N° 144/2007, que incorpora una planilla de indicadores de detección de situaciones de riesgo en la infancia. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

Resolución N° 1331/2015. Aprobación del Protocolo Interno de Intervención Educativa frente a la Violencia Familiar. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

Resolución N° 1256/2017. Adhesión a la Resolución CFE N° 311/2016 y a la Resolución MEyD 2.509/2017. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

Resolución N° 1058/2018. Día de las Infancias. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

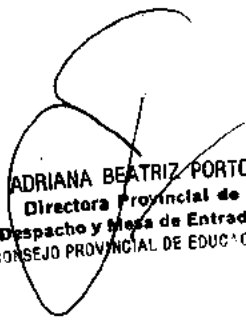
ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1046
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Resolución N° 1320/2018. Protocolo para el Registro del Cambio de Identidad. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

LA COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



Prof. CRISTINA A. STORIONI
Ministra de Educación y
Presidente del
Consejo Provincial de Educación
Provincia del Neuquén

Prof. MARCELO S. JENSEN
Vocal Nivel Secundario,
Técnica y Superior
C.P.E. - Ministerio de Educación
Provincia del Neuquén

Prof. MARIA ALEJANDRA LI PRETI
Vocal Nivel Inicial y Primario
C.P.E. - Ministerio de Educación
Provincia del Neuquén

Prof. MARISABEL GRANDA
Vocal de Nivel Medio, Técnica
y Superior
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

Prof. GABRIELA MANSILLA
Vocal Rama Inicial y Primaria
Consejo Provincial de Educación

Prof. LEANDRO POLICANI
Vocal por los Consejos Escolares
Consejo Provincial de Educación