

- Pérez, C. y Echeverri, J. (2010). Memorias Primer Encuentro amazónico de experiencias de diálogo de saberes: Leticia 10 al 12 de noviembre de 2008. Leticia. Colombia. Universidad Nacional de Colombia Sede Amazonia.
- Piciñam, M., Piciñam, P., Caiñikul, M., Maripil, F., Hernández, D., Figueroa, C., Ñamku, R., Díaz, R., Vacanarvaja, T., Tiscornia, L., Villarreal, J., Tiscornia, L., Rodríguez de Anca, A., Huilipan, V. (2010). Propuesta para un KVME FELEN MAPUCE. Confederación Mapuce de Neuquén, Argentina. Newken, Puel Mapu.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires. Argentina: Tinta Limón.

6.2.5 AMBIENTAL

Para pensar el ambiente se considera la interrelación de las diferentes dimensiones sociales, políticas, pedagógicas y epistemológicas, presentes en el Marco General Socio-político- pedagógico.

En la actualidad, no se niega la importancia de la educación ambiental en la vida de un país y la incidencia que tiene en sus habitantes. También, es indiscutible que el "tema ambiental" está presente en las discusiones políticas y económicas, en los medios de comunicación, en la escuela y en la vida cotidiana. Hablar del ambiente como problemática es un discurso en el que confluyen tanto lo social como lo natural y, por lo tanto, un espacio en donde conviven las distintas disciplinas del conocimiento que permiten abordarla de forma compleja para comprender las determinaciones biunívocas entre ambos aspectos.

Esta forma de ver el mundo no es ni más ni menos que un *pensamiento* desde la complejidad, que se encuentra en constante construcción. Es un pensamiento que dialoga entre el todo y las partes; que entiende los antagónicos como complementarios desde una perspectiva no reduccionista; que integra la creatividad como diálogo entre imaginación y racionalidad. También permite ir de aquello que es local a lo global sin perder de vista la vinculación entre estos elementos como partes de un todo. Es un pensamiento que analiza los fenómenos desde el principio sistémico, entendiendo que los hechos se explican desde la relación entre multitud de causas y efectos. Lo complejo aparece como una forma articuladora de organizar el propio pensamiento y de elaborar respuestas a las preguntas y los retos que le presenta el contexto. (Bonil, Junyent y Pujol, 2010)

En este contexto, la educación debe proporcionar las herramientas necesarias para realizar un análisis crítico y decolonial de las condiciones ambientales, permitiendo identificar los principales problemas y aumentar la participación en su solución.

La crisis ambiental surge a partir de la profundización de los problemas ambientales, durante las últimas décadas del siglo XX, poniendo en la mira el modelo de desarrollo hegemónico y su capacidad de sustentabilidad. Este cuestionamiento antes era impensable pero, aunque los conflictos socioambientales aparezcan como recientes (y así son incorporados como contenidos escolares), en realidad acompañan el desarrollo de la modernidad colonial capitalista desde sus orígenes en el siglo XVI con la Conquista de América y África.

De ese modo, se evidencia un cambio en la percepción que la sociedad tiene de la naturaleza, que también se manifiesta en la terminología que empieza a utilizarse para referirse a los problemas ambientales. A modo de ejemplo, tomamos los considerados por Giordano y Chirico (2007), como explosión demográfica, recalentamiento global, agujero de ozono, agotamiento de los recursos naturales, problemas atmosféricos, destrozo medioambiental, exclusión social, degradación

ES COPIA

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

RESOLUCIÓN N° 1463
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

socioambiental y naturaleza sobreexplotada, pérdida de diversidad biológica y cultural, destrucción del patrimonio de los pueblos.

En este sentido, se sostiene que los incesantes ecocidios⁶⁵ -bajo la ideología del progreso- causados por el capital europeo para proceder a la mercantilización de la naturaleza, profundizaron una lógica predatoria que rompió la dinámica social entre la tierra y el trabajo. Capitalismo y colonialismo mediante, ya hacia la segunda mitad del siglo XX, la gravedad de la problemática ecológica se hizo presente en el ámbito político-educativo como un tema central.

Las concepciones que se han construido en Latinoamérica sobre el ambiente, la naturaleza y la ecología surgieron a partir de las visiones europeas. Por un lado, habitantes de Europa que llegaron a América Latina impusieron sus concepciones de la naturaleza sobre las culturas originarias. Por otro lado, desde la colonia, principales referentes de la dirigencia política, empresarial e intelectuales de la región se nutrieron educativa e informativamente de las posturas europeas. (Gudynas, 1999)

Diversos estudios sobre la historia ecológica de la región han demostrado que la Conquista y colonización descansaron en una estrategia de apropiación de las riquezas mineras del Nuevo Mundo. Entre los estudios más destacados Gudynas (1999) menciona a Gligo y Morello, 1980, Vitale, 1983, Tudela, 1990, y Brailovsky y Foguelman, 1991. A dicha estrategia le siguieron una agricultura extractiva, de alta expoliación ecológica, dependiente de la mano de obra esclava, y luego la ganadería extensiva. Durante esta etapa, se difundió la idea de que la naturaleza ofrecía todos los recursos necesarios y que el ser humano debía controlarla y manipularla.

Si ese es el punto de partida, el desafío es la resignificación de los términos construidos y el empoderamiento de los pueblos para pensar un mundo diferente, donde resistencia, naturaleza, territorio, ambiente, bienes comunes, biodiversidad, adquieran una nueva dimensión.

En este sentido, se entiende por ambiente el campo de relaciones entre la naturaleza y la cultura, de lo material y lo simbólico, de la complejidad del ser y del pensamiento. Es también un saber sobre las estrategias de apropiación del mundo y la naturaleza a través de las relaciones de poder que se han inscrito en las formas dominantes de conocimiento. A tal fin, ha surgido lo que puede llamarse una perspectiva ambiental, como la denomina Gudynas (1999), quien la define como una manera, una actitud de enfocar los problemas, desde la cual se relacionan la escala local y la global, el tiempo actual y el de las generaciones futuras, comprendiendo que la naturaleza posee límites.

La mirada que articula a las Ciencias Naturales y a las Ciencias Sociales desafía la reconceptualización tanto de naturaleza, biodiversidad, materia y energía como de las políticas de Estado, las normas y las economías que despliegan las lógicas del capital. El abordaje de esta perspectiva propone superar la fragmentación de conocimientos y recuperar una mirada integral del ambiente del que somos parte. En este sentido y a modo de gráfico, se propone una urdiembre donde se ven las relaciones a las que nos referimos:

⁶⁵ Se habla de ecocidio para hacer referencia a la extensa destrucción, daño o pérdida de ecosistema(s) de un territorio dado. Como referencia del concepto, se puede leer el artículo de Franco Spinetta: *Monsanto responsable de ecocidio* . <https://www.pagina12.com.ar/32558-monsanto-responsable-de-ecocidio> (18 de abril de 2017)

ES COPIA

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

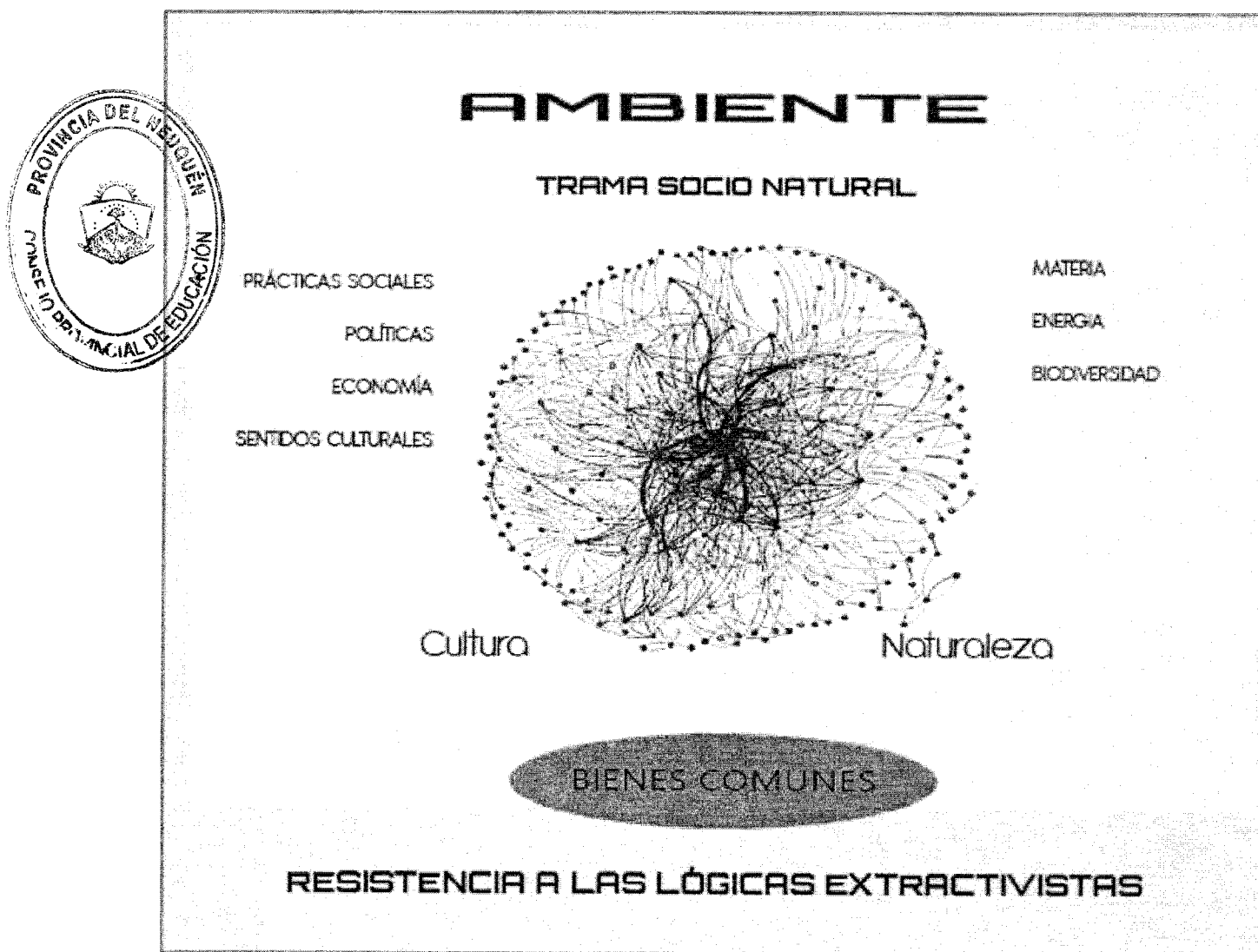


Figura 1: Relación Ciencias Naturales – Ciencias Sociales

No se puede definir ambiente sin considerar las diferentes experiencias de **resistencia social** frente a las políticas extractivistas que han tenido lugar a lo largo de la historia en el continente americano.

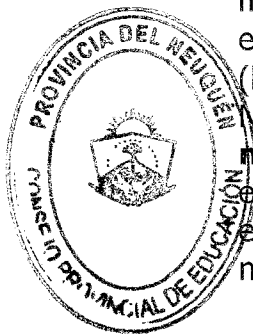
Desde la década de 1940 se concibe a la Ecología como la disciplina que tiene por objeto de estudio el mundo natural y lo que se enseñaba a las y los biólogos no implicaba una preocupación ni por la conservación ni por el desarrollo (Gudynas, 1999).

En este mismo sentido, se parte de un concepto de Ecología superador del puramente biológico, como un campo interdisciplinario en construcción que apunta a la dinámica de la gestión de los territorios con visión de largo plazo y de innegable naturaleza colectiva frente a la propiedad privada, las acciones individuales y la gestión cortoplacista. La resistencia frente el avance capitalista redefine permanentemente la concepción occidental del término "Ecología", haciendo hincapié en el nuevo concepto de "Ecología política".

Mucha de esa resistencia se produce en relación al **extractivismo**, el que se entiende como un modelo económico y político basado en la mercantilización y explotación desenfrenada de la naturaleza. En América Latina se ha profundizado a partir de la década de los noventa, debido al incremento de los precios de algunos

ES COPIA

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



minerales en el mercado internacional, el agotamiento de las principales reservas en el mundo y el dinamismo del flujo de las inversiones de las empresas extractivas (Maldonado y Urrea, 2014 citado por Carvajal, 2016. p.6).

No se puede desvincular el extractivismo, como práctica capitalista, del concepto de **naturaleza**⁶⁶. Gudynas (1999) la define como el conjunto de las cosas que existen en el mundo o que se producen o modifican sin intervención del ser humano. Según el autor se pueden diferenciar tres etapas en la construcción de la definición de naturaleza (desde una mirada occidental y capitalista):

- Una etapa inicial en la que se difundió la idea que la *naturaleza* ofrecía todos los recursos necesarios, y que el ser humano debía controlarla y manipularla.
- Una etapa en la que, a medida que avanzaba el control de la *naturaleza*, se imponía una visión utilitarista. Quedaban atrás los miedos ante el entorno, convirtiéndose en una "canasta" de recursos que pueden ser extraídos y utilizadas.
- Un nuevo giro en las concepciones de la naturaleza se inicia en la década de 1980 con una perspectiva originada en la economía.

La perspectiva Ambiental del presente Diseño Curricular contiene las miradas sobre la **naturaleza** que sostienen las concepciones indígenas y campesinas. En ellas se presta atención tanto a los conceptos sobre el entorno que poseen esos grupos, como a las formas de relacionarse con el ambiente. En estas aproximaciones, el ser humano vuelve a ser un elemento más dentro de la *naturaleza*, y en varias de ellas se pone en discusión la dualidad que la separa del ser humano. Estas posturas se basan en vivencias de pertenencia y empatía con el entorno y la religiosidad hacia el ambiente, encontrada en varios de estos grupos. Ejemplo de ello es la cosmovisión mapuce en la que la coexistencia no sólo es entre culturas, sino también entre los animales, las plantas, las piedras. Cada elemento de la naturaleza tiene un newen, una fuerza en su interior y el ser humano, como parte de la naturaleza, debe pedirle permiso a esos elementos para modificarlos, si realmente los necesita.

La manera mapuce de entender el mundo se sustenta en el KIMVN y en el RAKIZUAM, los que desde el AZ MAPU, y junto al respeto del IXOFIJ MOGEN ÑI KISU GVNEWVN (dinámicas propias de la biodiversidad), permiten reflejar que es un conocimiento arraigado y transmitido desde las diversas vidas. A partir del AZ MAPU se desprenden las normas naturales para el resguardo del IXOFIJ MOGEN (biodiversidad) en un espacio territorial específico. En esta base se estructura la dinámica social ecológica y el ser MAPUNCE (persona que no sólo es de origen mapuce sino que practica la vida mapuce y la resguarda). El AZ MAPU se conoce como el 'centro de las cosas', 'la ley universal'. Dentro del RAKIZUAM MAPUCE se trata de las voces de la naturaleza como fuente de conocimiento, sintetizado en la idea de 'reflejo del WAJ MAPU'. El AZ MAPU representa normas que nos permiten conocer las reglas de comportamiento frente a otro NEWEN del espacio territorial en el que nos toca vivir; normas que son transmitidas de generación a generación y entre hermanos y hermanas en la vida familiar y comunitaria⁶⁷ (Piciñam y otros 2010)

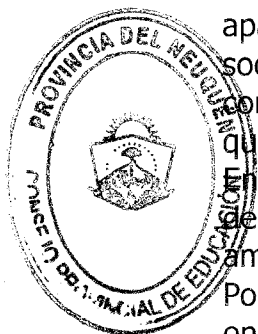
66 Partimos de una idea de "naturaleza" como entidad simultáneamente real, política e histórico-discursiva (Leff, 1994; Escobar, 2005; 2010).

67 Para ampliar este tema se puede consultar libro Propuesta para un KVME FELEN MAPUCE. Confederación Mapuce de Neuquén, Argentina.

ES COPIA

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

RESOLUCIÓN Nº 1463
EXPEDIENTE Nº 5225-000839/10 Alc. 6/16



En ese mismo sentido, se entiende que el dominio del espacio ha operado como un dispositivo epistemológico profundo del eurocentrismo en la construcción de la teoría social. Al restarle énfasis a la construcción cultural del espacio al servicio del proceso aparentemente universal de la formación del capital y del Estado, casi toda la teoría social invisibilizó formas populares de pensar y modalidades locales y regionales de configurar el mundo. Esta negación del espacio tiene consecuencias para la teoría que podrían ser exploradas mejor en el ámbito ecológico.

En este ámbito, la desaparición del lugar está claramente vinculada a la invisibilidad de los modelos culturalmente específicos de la naturaleza y de la construcción de los ambientes.

Por el contrario, si el lugar es entendido como una forma de espacio vivido y enraizado en la cotidianeidad de las personas, en oposición al desarrollo imperial del capitalismo, sin tiempo y sin espacio, se desarrolla una idea de biodiversidad donde **territorio**⁶⁸ más **cultura**⁶⁹ generan una unidad ecológica y cultural. Con ello se genera la posibilidad de pensar las sociedades humanas en términos de su coevolución en los ambientes que configuran.

Asimismo, en contraposición a la idea extractivista de recursos naturales que potencialmente son explotables, la Perspectiva Ambiental propone la conceptualización de **bienes comunes**⁷⁰, tomada de Helfrich (2008), en la que prevalece la idea de prácticas sociales de "commoning", de actuar en forma conjunta, basadas en los principios de compartir, cuidar y producir en común. Para garantizarlas, quienes participan en un "común" tienen el derecho de codecidir las normas y reglas de su gestión. La Perspectiva Ambiental surge en el contexto de luchas sociales por la apropiación, el manejo y el uso de la naturaleza.

Por último, se complementa el concepto de **biodiversidad**⁷¹, el cual encierra tres diferentes tipos de elementos: por un lado, a las distintas especies de fauna, flora y microorganismos; en segundo lugar, a la variabilidad genética que posee cada una de esas especies; y finalmente, a los ecosistemas incluyendo a las especies pero también a sus elementos físicos, con las diferentes cosmovisiones de los pueblos originarios

Es necesario establecer que el abordaje de los conocimientos y problemas desde la perspectiva ambiental no implica sólo estudiar los factores que determinan la degradación del ambiente y su impacto sobre los seres humanos, sino que abarca una gran amplitud focal determinada y contextualizada, "desde una óptica social, política, económica, ética, jurídica y cultural" (Rodríguez, y García 2005. p. 50)⁷², a lo que se agrega: no antropocéntrica, ni reduccionista, ni heterosexualizada.

En ese sentido, Leff (2004) plantea que el saber ambiental se entreteje en una trama compleja de conocimientos, pensamientos, cosmovisiones y formaciones discursivas que desborda el campo del logos científico, y abre un diálogo de saberes en donde se confrontan diversas racionalidades y tradiciones.

Ese diálogo de saberes es el que, justamente, impone la necesidad de contextualizar los problemas ambientales en la trama histórica de la humanidad, originando así una "**historia ecológica**", que pone el acento en las relaciones y no en una biología de las especies tomadas en forma individual. Este enfoque relacional nos lleva a pensar

68 Desarrollado en el Área de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas

69 Desarrollado en el Área de Lenguajes y Producciones Culturales.

70 Desarrollado en el Área de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas.

71 Desarrollado en el Área de Ciencias Naturales.

72 Para ampliar este tema se puede consultar a Zabala, G y García, M., 2005.

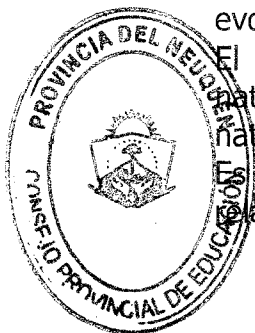
ES COPIA

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

RESOLUCIÓN N° 1463
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

en las interacciones entre especies diferentes como uno de los motores de la evolución biológica.

El objeto de estudio de la "historia ecológica" es la relación y coevolución entre naturaleza y sociedad. Es decir, las sociedades humanas transforman su medio natural y esas modificaciones las llevan a producir cambios en las estructuras sociales. Es un campo del conocimiento relativamente nuevo que analiza el desarrollo de las relaciones naturaleza-sociedad en el transcurso del tiempo.



Cada una de las formas de organización de los seres humanos tiene una peculiar manera de relacionarse con la naturaleza. Y por consiguiente, genera impactos ambientales específicos. Por sus propias características, implica un enfoque transdisciplinario. Es decir, la utilización y cruzamiento de informaciones producidas por ciencias diferentes. Si la noción misma de ambiente pone en cuestión nuestra manera tradicional de entender las ciencias, la historia del ambiente agrega nuevos matices a esa complejidad. (Brailovsky, 2008, p. 53)

De alguna forma, es posible deducir que la dinámica de organizar la naturaleza responde a una necesidad de comprender su entramado, donde tal comprensión está fuertemente marcada por la historia natural del siglo XIX.

La potencialidad del diálogo de saberes al que se hace referencia, permite señalar como el Primer Manifiesto Ecologista el desarrollado por el cacique Seattle en su discurso ante el encargado de asuntos indígenas norteamericano, el gobernador Stevens, en el año 1854⁷³. Allí, se puede observar una concepción de naturaleza y de relación sociedad-ecosistemas no sólo diferente sino también antagónica a la que la civilización occidental y cristiana impuso como hegemónica; y que los claustros académicos, en un verdadero ejercicio de epistemicidio⁷⁴, validaron y transmitieron como la única visión portadora de validez científica.

Quienes se desempeñan en Antropología, Geografía y Ecología Política prueban que muchas comunidades rurales de América, Asia y África construyen la naturaleza de formas muy diferentes a las occidentales. Hay diferentes y variadas prácticas de pensar, relacionarse, construir y experimentar lo biológico y lo natural. No se pueden interpretar los mapas nativos de lo social y lo biológico en términos de los conceptos occidentales y capitalistas de naturaleza, sociedad y cultura. No son suficientes las categorías de análisis que la ciencia occidental creó para poder comprender la complejidad que conlleva lo ambiental y las relaciones que se generan.

En ese sentido, Machado Aráoz (2013) plantea que en contraposición a la idea hegemónica de naturaleza concebida como dada y ahistórica, según la ontología esencialista de Occidente, adoptamos una noción que surge de la tarea previa de su desnaturalización, es decir, su historización. Sin negar la existencia de una realidad biofísica, pre-discursiva y pre-social, con estructuras y procesos propios, se afirma el carácter constitutivamente histórico-político de la naturaleza.

Y en ese escenario sobresale el dinamismo que han adquirido los movimientos socioambientales al aunar, justamente, las demandas ecológicas con las socioeconómicas. Se desarrolla así un **ecologismo popular** que intenta resistir la penetración capitalista conservando el patrimonio cultural y socioambiental de los

73 Discurso del jefe indio Sealt en 1854 (se anexa en bibliografía complementaria)

74 Término acuñado por, Boaventura de Sousa Santos (2010) para señalar el ocultamiento, supresión y negación de conocimientos y saberes desarrollados por los pueblos originarios y comunidades campesinas a manos de la ciencia y la técnica occidentales.

ES COPIA

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



pueblos originarios, de las comunidades campesinas y de los sectores populares en general. Son estas luchas las que han originado conceptos tales como soberanía alimentaria, decrecimiento, economía descalza, enmarcadas en una racionalidad ya no solo diferente sino antagónica a la racionalidad predatoria del capital.

La **ecología política** creada por estos movimientos sociales conlleva una defensa de la identidad, el lugar y la región. Una defensa de la identidad no en términos esencialistas sino como el producto de prácticas socioculturales y ecológicas arraigadas en lo colectivo y susceptibles de discontinuidades y diferencias.

La visión de ecología política de estos movimientos entronca con las propuestas de repensar la producción como la articulación de productividades específicas de lugar, ecológicas y tecnoeconómicas. Esto es incorporar criterios culturales y tecnológicos a un paradigma alternativo de producción que va más allá de la racionalidad económica dominante.

Las prácticas educativas -en tanto prácticas políticas- deben asumirse, también en el plano ambiental, en clave emancipatoria de las epistemes eurocentradas. Las aulas deben sumarse a las respuestas a esta crisis ecológica-civilizatoria contemplando el diálogo de saberes desde una concepción de lugar, no geográfica, sino geopolítica, que se permita poner en discusión categorías tales como desarrollo, riqueza, fuerzas productivas, ciencia y técnica, entre otras. Al respecto, bien valen las palabras de Leff (2004), quien plantea que esta crisis civilizatoria se nos presenta como un límite en el orden de lo real, que resignifica y reorienta el curso de la historia: límite del crecimiento económico y poblacional; límite de los desequilibrios ecológicos, de las capacidades de sustentación de la vida y de la degradación entrópica del planeta; límite de la pobreza y la desigualdad social.

***"El mundo sufre de fiebre debido al cambio climático,
y la enfermedad es el modelo de desarrollo capitalista".***

Evo Morales

Presidente del Estado Plurinacional de Bolivia. Septiembre de 2007

Ejes estructurantes de la perspectiva ambiental

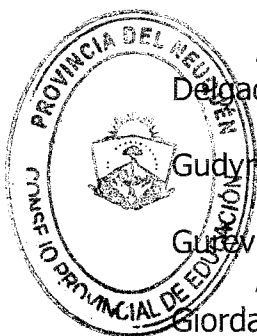
- El abordaje de los conocimientos y problemas desde la perspectiva ambiental implica estudiar los factores que determinan la degradación del ambiente y su impacto sobre los seres humanos, abarcando una gran amplitud focal determinada y contextualizada, desde una óptica social, política, económica, ética, jurídica y cultural.
- La mirada que articula a las Ciencias Naturales y a las Ciencias Sociales desafía la reconceptualización tanto de naturaleza, biodiversidad, materia y energía como de las políticas de Estado, las prácticas sociales, los sentidos culturales y las economías que despliegan las lógicas del capital.
- El abordaje de esta perspectiva propone superar la fragmentación de conocimientos y recuperar una mirada integral y relacional del ambiente del que somos parte.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brailovsky, A (2008) Historia ecológica de Iberoamérica II. De la Independencia a la Globalización. Francia: Capital Intelectual. Le monde Diplomatique.
- Bonil, J.; Junyent, M.y Pujol, R.M. (2010) Educación para la sostenibilidad desde la perspectiva de la complejidad. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, Vol. 7, pp. 198-215.

ES COPIA


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



- Carvajal, L.M. (2016) *Extractivismo en América Latina. Impacto en la vida de las mujeres y propuestas de defensa del territorio*. Fondo de acción Urgente. América Latina y el Caribe. Bogotá. Colombia
- Delgado Ramos, G. C coord. (2013) *Ecología Política del extractivismo en América Latina: casos de resistencia y justicia socioambiental*. Buenos Aires: CLACSO.
- Gudynas, E. (1999) Concepciones de la naturaleza y desarrollo en América Latina. *Persona y Sociedad*, 13 (1), pp. 101-125.
- Gurevich, R (comp) (2011). *Ambiente y educación. Una apuesta al futuro*. Buenos Aires: Paidós.
- Giordano, A. y Chirico, E. (2007) *Patagonia Total, Antártida e Islas Malvinas*. Río Negro: BarcelBaires ediciones.
- Helfrich, S. (Comp) (2008) *Genes, bytes y emisiones: bienes comunes y ciudadanía*. Fundación Heinrich Böll, Oficina Regional para Centroamérica, México y Cuba
- Leff, E. (1998) Saber ambiental. Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder. México: Siglo XXI.
- Leff, E. (2004) *Más allá de la interdisciplinariedad. Racionalidad ambiental y diálogo de saberes*. Seminario Internacional Diálogo sobre la Interdisciplina, Guadalajara, México.
- Leff, E. (2004) *Racionalidad ambiental. La reapropiación social de la naturaleza*. México: Siglo XXI.
- Santos, B. de S. (2010), *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: Ediciones Trilce.
- Piciñam, M., Piciñam, P., Caiñikul, M., Maripil, F., Hernández, D., Figueroa, C., Ñamku, R., Díaz, R., Vacanarvaja, T., Tiscornia, L., Villarreal, J., Tiscornia, L., Rodríguez de Anca, A., Huilipan, V. (2010). Propuesta para un KVME FELEN MAPUCE. Confederación Mapuce de Neuquén, Argentina. Newken, Puel Mapu
- Zabala, I., y García, M. (2008). Historia de la Educación Ambiental desde su discusión y análisis en los congresos internacionales. *Revista de Investigación*. (63), pp. 201 – 218.
- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2547197>

DOCUMENTOS Y LEGISLACIÓN

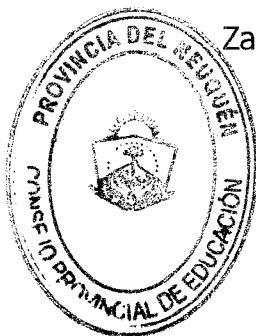
Legislatura Provincia de Neuquén. Ley Provincial N° 2713/10

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

- Armenteras D., González T.M., Vergara L.K., Luque F.J., Rodríguez N. y Bonilla M.A. (2016) Revisión del concepto de ecosistema como "unidad de la naturaleza" 80 años después de su formulación. *ECOSISTEMAS Revista Científica de Ecología y Medio Ambiente*. 25, (1), pp. 83-89. Recuperado: <https://www.revistaecosistemas.net/index.php/ecosistemas/article/view/1110>
- Machado Aráoz, H. (2015) El territorio moderno y la geografía (colonial) del capital. Una arqueología mínima. *Memoria y Sociedad*, 19 (39), pp. 174-191. Recuperado <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysociedad/article/view/13409>
- Santos, B. de S. (2003) *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao. Desclée de Brouwer.
- Santos, B. de S. (2009) *Una Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Vega Canto, R. (1999). *El caos planetario*. Buenos Aires: Antídoto.

ES COPIA


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



Zabala G. y García, M. (2008) Historia de la Educación Ambiental desde su discusión y análisis en los congresos internacionales. *Revista de Investigación* [online].32 (63),pp. 201-218 . Recuperado http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142008000100011&lng=es&nrm=iso>

6.2.6 INCLUSIÓN EDUCATIVA

"La naturalización del infortunio vivida por muchos, nunca es producto de causas naturales. Se trata de una construcción histórica, ideológica, discursiva, moral. Una construcción que tiende a imbricarse en la mirada cotidiana tornando los acontecimientos pasibles de una invisibilidad artificial, aunque no por eso menos poderosa."(Gentili, 2001)

INTRODUCCIÓN

Lo social en tanto su carácter de construcción sociohistórica es un entramado producto de la disputa por el protagonismo social, por el ejercicio de poder, por la participación del bienestar social, de los diferentes grupos que lo componen.

En esta dinámica el reconocimiento de los derechos, y de quienes se constituyen en sujetos de derecho, es un campo de tensión y construcción permanente.

El reconocimiento social sobre quiénes se constituyen en sujetos del derecho a la Educación, resulta de una conquista de los grupos subalternizados.

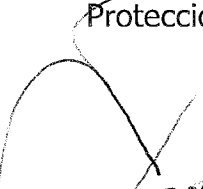
La historia es testigo de un largo proceso de luchas de los colectivos sociales, por ser escuchados, registrados y reconocidos como iguales. Cada época significó diferente a quién se constituía en Sujeto de Derecho, y en este entramado de tensión permanente hoy demandan ser reconocidos como iguales, ser reconocidos como sujetos de derecho, las personas con discapacidad, los pueblos preexistentes, el colectivo de lesbianas, bisexuales, gay, transexuales y travestis. (LBGTT).

El proceso de materialización e institucionalización de las conquistas logradas por los colectivos sociales, se consagra en el corpus de Convenciones y Tratados Internacionales que adquieren rango constitucional en nuestro país y mediante un corpus de leyes nacionales que las instituyen como derechos positivos.

Los grupos subalternizados que en los últimos dos siglos han logrado conquistas significativas consagradas jurídicamente, comprenden a:

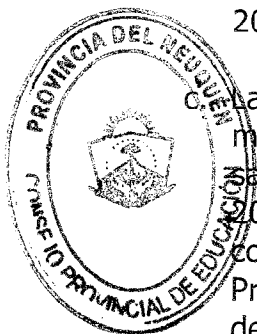
- a. Las Mujeres, que han luchado por ser reconocidas como iguales frente al hombre en su derecho a la educación, su participación política, su derecho al voto a partir de la Ley Nacional N° 13.010 del año 1947 y puesta en vigor en el año 1951; su reconocimiento en el campo laboral, y está vigente su lucha por la legalización del aborto seguro y gratuito. El artículo 45 de la Constitución Provincial (2006), - Perspectiva de Género e Igualdad de oportunidades -, consagra al Estado como garante de la igualdad entre mujeres y varones y del acceso a las oportunidades y derechos en lo cultural, económico, político, social y familiar. Con estatuto constitucional, se incorpora la Perspectiva de Género en el diseño y ejecución de las políticas públicas.
- b. La Niñez, y la consagración de sus derechos en La Convención de los Derechos del Niño del año 1959, incorporada a la Constitución Nacional por la reforma de 1994 (art. 75 inc.22), y posteriormente en la Ley Nacional N°26061 de Protección Integral de Los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes,

COPIA


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

RESOLUCIÓN N° 1463
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

sancionada en el año 2005. En la provincia, Niñez y Adolescencia son Sujetos Activos de Derechos, (artículo 47, Constitución de la Provincia del Neuquén, 2006).



Las Personas con Discapacidad, que logran el reconocimiento de sus derechos mediante La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, sancionada en 2006 y a la que adhiere nuestro país por Ley N° 26.378 del año 2008. En el año 2014 se sancionó la ley 27044 que confirió jerarquía constitucional a la citada Convención. El artículo 50 de la Constitución Provincial (2006), establece que el Estado debe garantizar "(...) el pleno desarrollo e integración económica y sociocultural de las personas discapacitadas a través de acciones positivas que les otorgue igualdad real en el acceso a las oportunidades y el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos (...)".

- d. Los Pueblos Originarios, cuya preexistencia étnica y cultural es consagrada constitucionalmente, (artículo 53 de la Constitución Provincial sancionada en 2006 y artículo 75, inciso 17 de la Constitución Nacional sancionada en 1994). Con carácter de derecho pleno en la norma provincial y como atribución del Congreso en la norma nacional, los pueblos indígenas deben ser respetados en su identidad, tienen derecho a una educación bilingüe e intercultural, se reconoce la personería jurídica de sus comunidades y la posesión y propiedad comunitaria de las tierras que tradicionalmente ocupan.
En consonancia con la Perspectiva de Interculturalidad y en contraposición a una postura monoculturalista, se afirma que el reconocimiento del Pueblo Mapuce tiene lugar en el ámbito de una Educación Intercultural como soporte de Inclusión Educativa, desde los principios de democratización y justicia curricular.
- e. Las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans y travestis, (LGBTT) constituyendo un colectivo social que está en lucha por el reconocimiento de sus derechos. Una conquista resulta la ley 26.618 sancionada en 2010, que consagra el matrimonio igualitario a partir de la definición de un nuevo Código Civil.

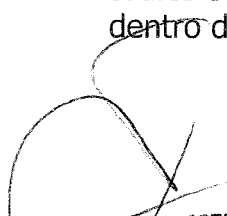
Hacer visible a todos y todas como sujetos de derecho, desnaturalizar practicas instaladas de segregación, poner en tensión los discursos y estereotipos estigmatizantes que subalternizan, constituyen acciones necesarias para poder definir proyectos y prácticas político-pedagógicas que contribuyan a hacer efectivo el Derecho a una Educación de Calidad para todos y todas.

Posicionarse en una perspectiva inclusiva compromete a las prácticas curriculares y al trabajo docente con el análisis crítico de las causas que obturan la inclusión de una parte del colectivo estudiantil, y de las relaciones y prácticas educativas que favorecen procesos de exclusión.

Debe ser compromiso y acción del trabajo docente visibilizar qué relaciones operan entre las condiciones sociales de los niños, adolescentes y jóvenes que no asisten al sistema educativo y las condiciones de escolaridad que propone el sistema, es decir:

- cuáles son las condiciones que asume lo escolar cuando la exclusión acontece dentro del sistema educativo, y

ES COPIA


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



- Cuáles son las configuraciones que propone la escuela que lejos de posibilitar la permanencia y la promoción, generan exclusión.

Inclusión social e Inclusión educativa, exclusión social y exclusión educativa son situaciones y procesos en una relación dialéctica en permanente movimiento.

Se configura esta dinámica en función de cómo se relacionan las condiciones sociales de los jóvenes y las condiciones de escolaridad que posibilita el sistema educativo.

Así como hay mecanismos de exclusión que operan en el funcionamiento de la estructura social, que se establecen en las relaciones entre las diferentes esferas de lo social⁷⁵ y de cómo se participa de ellas, donde el campo laboral tiene un rol predominante, dentro del sistema educativo también se configuran mecanismos de exclusión. En esta relación dialéctica Inclusión/exclusión Social y Educativa, las condiciones sociales y culturales del estudiantado constituirán las bases de las configuraciones político-pedagógicas que construirá la Escuela. Cómo se conciban, cómo se alojen, cómo se aborden esas condiciones, generará procesos de inclusión o exclusión.

Una práctica pedagógica que atienda a todas las situaciones posibilitará estar, ser parte, ser reconocida y reconocido como sujeto social incluido en un sistema cultural, un entramado colectivo que nos reconoce considera, y valora como tales.

Inclusión Social e Inclusión Educativa.

En las escuelas secundarias de la provincia hay conciencia respecto de las limitaciones que todavía tiene la política de inclusión educativa.

"Hace muchos años que en la escuela se habla de incluir, pero no se aloja la diferencia. Se la expulsa. De una u otra manera eyectamos al que no se guía por los patrones de la "normalidad" (se propone como necesario) desnaturalizar el sistema dado y pensar en incluir en la diversidad." (Aporte Distrital)

Gentili (citado en Gluz, 2016) define a la Inclusión Social como un proceso: "La inclusión es un proceso democrático integral que involucra la superación efectiva de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que producen históricamente la exclusión".

La inclusión educativa también es un proceso que guarda una relación de imbricación con aquella, puesto que Inclusión y Exclusión son fenómenos complejos que no se limitan a un adentro y un afuera, y que no responden a una única causa.

Las condiciones sociales de los niños, adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad cambian en función de las realidades políticas socioeconómicas del momento histórico en el que están viviendo sus vidas. Un grupo familiar puede moverse entre un campo laboral formal y un campo informal modificando las condiciones de existencia. La dinámica de las condiciones sociales puede generar movimientos de inclusión y exclusión a lo largo de la trayectoria escolar de las y los estudiantes, puesto que, "condiciones de vida diferente constituyen desiguales oportunidades de sostener la escolarización", (Gluz, 2016: 37)

¿Qué papel juega la educación en este contexto? Juega un rol preponderante en tanto es generadora de cambios en cómo se participe del bienestar social. Conclusiones de investigaciones educativas, (Gluz y Rodríguez Moyano, 2014) señalan que a mayor trayecto realizado en el ámbito escolar, es mayor la participación en las esferas del bienestar social.

A fin de poder dimensionar la trama compleja presente en los procesos de Inclusión/exclusión Social y Educativa, se proponen dos líneas propositivas:

⁷⁵ Las diferentes Esferas de lo social corresponden al campo Laboral formal e informal, al campo de la Salud, de La Educación, de La Justicia, de La Cultura.

- Una línea focaliza la problemática en el acceso al sistema educativo;
- otra línea analiza la situación de la inclusión y exclusión dentro del sistema educativo, de acuerdo con las condiciones sociales de ingreso y las formas en que se configuran mecanismos de exclusión en la concreción de las prácticas pedagógicas.

La línea que problematiza el acceso al sistema educativo propone situarse en un análisis complejo, que permita identificar y problematizar los diferentes factores que intervienen en las condiciones sociales que posibilitan o impiden el acceso a la escolaridad.

Mora Gluz (2016) aporta elementos a este análisis, explicando que la población adolescente en situación de vulnerabilidad, es la más expuesta a la situación de exclusión de la escuela e indicando que "en el año 2010 los adolescentes entre 12 y 17 años asisten a la escuela en alta proporción, pero los más vulnerables cuadriplican la no asistencia respecto de los sectores medios altos", (p. 30).

El mismo análisis es compartido por docentes neuquinos que a partir de su experiencia y del conocimiento de los contextos de las escuelas donde trabajan, indican que "el acceso a la educación pública no es una realidad de todos: nuestros estudiantes necesitan condiciones de inclusión para transitar el secundario." (Aporte Distrital.)

Considerando la complejidad de los procesos y generando un abordaje articulado e integral se posibilitarían políticas de inclusión que "resitúen a los sujetos y grupos en las redes de reconocimiento social, de acceso a los bienes que la sociedad produce, de recomposición del tejido de la sociabilidad." (Gluz., 2016: 21)

La situación inclusión/exclusión en la escuela se configurará de acuerdo con cómo se interrelacionen las condiciones sociales de escolarización del colectivo estudiantil, y las características que asuman las propuestas pedagógicas. Por lo tanto, la segunda línea de análisis propone visualizar a los fenómenos de la exclusión y la inclusión dentro el sistema escolar.

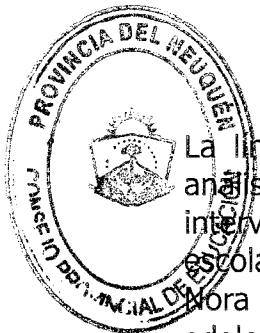
Hay situaciones de exclusión que se generan por las condiciones de vulnerabilidad que tienen los estudiantes y sus familias:

- con la superposición de horarios laborales y de estudio;
- o las dificultades económicas para adquirir los materiales, indumentaria, entre otros.
- la ausencia de redes de instancias públicas que apoyen el cuidado de menores y/o de la tercera edad.

Estas situaciones de vulnerabilidad social sobrepasan a las posibilidades de la escuela y a la tarea de sus agentes.

Otro tipo de situaciones pueden visualizarse cuando el currículo se constituye en barrera para la apropiación de aprendizajes socialmente relevantes y tienen que ver directamente con la propuesta pedagógica. A esta situación Gluz (2014), la denomina de 'exclusión en la escuela' e identifica causas que, objetivamente, producen exclusión escolar. Se excluye en la escuela cuando:

- se realiza una estigmatización de las condiciones de vida del estudiantado,
- y/o no se considera la distancia existente entre los saberes previos que traen los niños y adolescentes de sectores más desfavorecidos, y los conocimientos escolares,
- la escuela genera una propuesta educativa considerando a un tipo de estudiante, con ciertas condiciones materiales y ciertas condiciones subjetivas



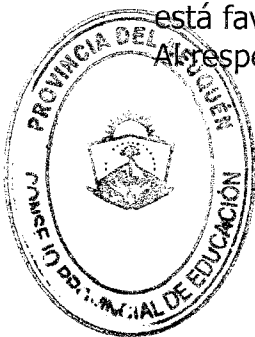
ES COPIA

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

RESOLUCIÓN N° 1463
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

que se instituyen como normales, desde una representación de alumno deseado.

Cuando la propuesta pedagógica se asienta en una concepción de estudiante ideal, está favoreciendo el fracaso del alumno, está generando exclusión del conocimiento. Al respecto la investigación educativa alerta sobre la Exclusión-Incluyente,



“proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o en algunos casos inocuas, para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas”, (Gentili, 2009: 33)

En la construcción de las propuestas didácticas se pone en juego las matrices pedagógicas tradicionales, asimiladas sobre todo en la propia historia como alumnos, que operan de manera inconsciente. Una situación que requerirá revisar críticamente las cuestiones que puedan estar operando con el peso de lo instituido, con el peso de las tradiciones que perviven en el hacer cotidiano.

De acuerdo con qué representación tengamos del sujeto de aprendizaje, qué se defina por aprendizaje socialmente válido, a qué concepción de evaluación se adhiera, estaremos contrarrestando las formas de exclusión o agudizándolas.

Inscribir el trabajo pedagógico en la perspectiva de Inclusión Educativa, exige definir el qué, el cómo, el por qué y el para qué de las propuestas de enseñanza, reconociendo la diversidad como punto de partida.

En la dinámica y la continua tensión entre el currículo prescripto construido colectivamente, y las fuerzas instituyentes de su implementación en cada institución escolar, estará el desafío de visualizar y problematizar lo instalado, los 'obvios', lo naturalizado, que obstaculice el aprendizaje de todos y todas. Esta tarea demandará problematizar el complejo de relaciones que operan entre las condiciones de vida del estudiantado, los contextos sociales y las propuestas escolares.

Las inscripciones políticas pedagógicas y didácticas, los desarrollos teóricos construidos colectivamente en el presente Diseño Curricular, son las bases para construir lo singular, conforman un soporte epistemológico y didáctico con capacidad para diseñar estrategias de intervención pedagógica, que recuperen lo singular de las distintas comunidades educativas.

Asumir la perspectiva de Educación Inclusiva, demandará un abordaje sistémico que afecte a todos los componentes del sistema educativo, como son: currículo, formación del profesorado, supervisión, articulación interinstitucional, financiamiento.

Atención de la Diversidad y Justicia Curricular

La heterogeneidad de las aulas es parte de la realidad educativa, cómo se aborde dicha heterogeneidad posibilitará diferentes propuestas de enseñanza y diferentes aprendizajes. Posibilitará situaciones de inclusión, o situaciones de exclusión.

El marco conceptual del Diseño Curricular se posiciona en un currículo situado; considera el saber como construcción sociohistórica; participa de la no neutralidad del conocimiento escolar; reconoce la complejidad de las tramas sociales de las que participa la escuela y se inscribe en una pedagogía crítica para organizar la

ES COPIA

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

RESOLUCIÓN N° 1463
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

experiencia escolar. En este marco teórico filosófico y político, el desafío es pensar la atención de la diversidad como base de las propuestas pedagógicas.

La Inclusión Educativa como perspectiva y como praxis, es un proceso que será efectivo en tanto posibilite la justicia curricular. Como enfoque que reconoce la diversidad como punto de partida, es dinámico, y situado. Es decir, considera la complejidad de las realidades escolares, su contexto, recupera saberes comunales, reconoce la heterogeneidad del aula. Considera los diferentes puntos de partida y propone la validez de variadas trayectorias.

Algunas líneas de acción posible para atender a la diversidad consisten en:

- Diseñar "propuestas metodológicas que partan de reconocer la diversidad, organizando la enseñanza a partir de la construcción de núcleos problemáticos, o situaciones problemáticas, los que pueden ser leídos y significados de modos diversos, -propiciando construcciones diversas- pero con la misma intensidad", (Maddonni., 2014: 150)
- Construir nuevas conceptualizaciones del vínculo educativo, teniendo en cuenta, como señala Maddonni (2014.), el trabajo con la implicación y participación del estudiantado, el reconociendo de sus derechos a decidir, opinar y a tener el control sobre las situaciones que los afectan vitalmente.
- Capitalizar los saberes comunales, generando propuestas que autoricen los conocimientos sostenidos en costumbres y culturas propias de las comunidades a las que pertenecen las instituciones.
- Habilitar a los estudiantes a ser autores de sus conocimientos, mediante procesos de validación de los saberes construidos en la resolución de la vida cotidiana como inicio de conocimientos teóricos y las ciencias.
- Organizar equipos de trabajo para la investigación- acción en el aula, entendiendo que el trabajo colaborativo entre docentes, permite avances cualitativos a la hora de evaluar y redefinir propuestas didácticas.

Inclusión de las Personas con Discapacidad

Como construcción cultural y sociohistórica, el concepto de discapacidad ha cambiado, ha ido reconfigurándose en función de las representaciones sociales de cada momento histórico. En el proceso de resignificación del concepto, se desarrollaron tres modelos o formas de concebir la discapacidad.

Estas diferentes representaciones condicionan directamente las prácticas educativas que se llevan a cabo, según en qué modelo se posicionen la propuesta pedagógica.

Los modelos conceptuales son, el Modelo de Prescendencia ubicado históricamente desde la antigüedad clásica hasta la edad media, que se divide en dos submodelos ubicados uno a continuación del otro:

- 1) el submodelo eugenésico en el cual apelando a un motivo religioso, prescindían de personas con discapacidad considerándolas innecesarias y se cometía infanticidio y;
- 2) el submodelo de marginación en el que la persona con discapacidad era ubicada dentro de los grupos sociales de pobres y marginados y las decisiones sobre su destino eran tomadas por el sacerdote o el médico. Ya no se comete infanticidio, pero morían por abandono, como consecuencia de omisiones.

El Modelo Médico o Rehabilitador que desde inicios de la Modernidad hasta mediados del SXX, consideraba primordial procurar la desaparición u ocultamiento de la diferencia. Modelo en el cual el problema está centrado en la persona que hay que rehabilitar, física, psíquica o sensorialmente. La causa de la discapacidad se focalizaba en la enfermedad, en su condición de salud, o como consecuencia de un accidente.

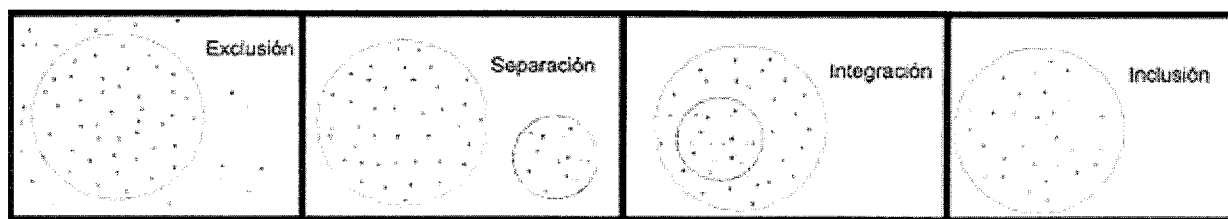
RESOLUCIÓN N° 1463
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



Este modelo tiene una impronta significativa en el sistema educativo, ya que durante su auge y vigencia nace La Escuela Especial, ligada a la medicina, en su intento por curar patologías y rehabilitar a personas portadoras de un déficit. Paralelamente, el desarrollo de la psicología experimental a mediados del siglo XX, aporta las pruebas psicométricas estandarizadas, recurso que sostuvo y legitimó la clasificación de las (dis) capacidades cognitivas.

Y por último se identifica el Modelo Social de la Discapacidad, que reconoce a la discapacidad no como problema de la persona y de sus características, sino como resultado del encuentro entre esas características y la forma en que fue diseñada la sociedad. La sociedad fue pensada por y para personas con determinadas características y todas aquellas que no responden a ese patrón quedan por fuera, no pueden participar, se encuentran con barreras.

En este modelo el concepto de Discapacidad como construcción social y cultural, propone un pasaje de una mirada centrada en la y el Sujeto con Discapacidad, a otra que hace foco en la responsabilidad social e institucional respecto de las y los sujetos. De todos estos Modelos Conceptuales se desprende que la propuesta educativa puede asumir alguna de estas formas, todas relacionadas con alguno de ellos:



Modelo de Prescindencia

Modelo Médico

Modelo Médico

Modelo Social

Figura 2 – Modelos Conceptuales

Este gráfico permite visualizar la diferencia entre modelos y propuestas educativas de Omisión; de Segregación; de Integración y de Inclusión.

La inclusión plantea que el sistema debe adaptar las propuestas pedagógicas, haciendo foco permanente en la remoción de las barreras existentes y las que puedan presentarse en el aula, en la escuela, en la comunidad.

Otro cambio significativo presente en el Modelo Social consiste en el reconocimiento de la persona en primera instancia y de su discapacidad como una característica y no como la definición de su ser. El reconocimiento de la persona en primera instancia, es condición necesaria para la constitución social de los y las Sujetos de Derecho.

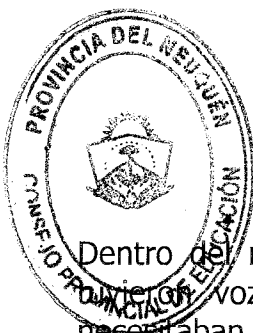
En palabras de Carlos Skliar:

la presunción de que la deficiencia es, simplemente un hecho biológico y con características universales, debería ser, una vez más, problematizada epistemológicamente: comprender el discurso de la deficiencia, para luego revelar que el objeto de ese discurso no es la persona que está en silla de ruedas o aquella que usa prótesis auditiva, o aquella que no aprende según el ritmo y la forma como la norma espera, sino los procesos históricos, culturales, sociales y económicos que regulan y controlan el modo a través del cual son pensados e

ES COPIA

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

RESOLUCIÓN N° 1463
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



inventados los cuerpos, las mentes, el lenguaje, la sexualidad de los otros. Para expresarlo más contundentemente: la deficiencia no es una cuestión biológica sino una retórica cultural. La deficiencia no es un problema de los deficientes y/o de sus familias y/o de los especialistas. La deficiencia está relacionada con la idea misma de normalidad y con su historicidad. (2011: 26).

Dentro del marco conceptual de la Normalidad, las personas con discapacidad no tienen voz. Se decidió por ellos y ellas sobre lo que les interesaba, lo que necesitaban, lo que debían o no hacer. Es necesario reconocer que "(...) desde la década de los años setenta del siglo pasado, (reclamaron) que se les dejase de considerar como objeto de políticas asistenciales y/o paternalistas, para pasar a ser sujetos de derecho". (Palacios y Bariffi, 2007).

Por ello, constituye un imperativo ético en educación,

visualizar el 'otro', la 'otredad' / 'alteridad', para proceder a desnaturalizar las prácticas pedagógicas que ocurren en relación con la discapacidad, desde un estereotipo de 'normalidad', obligando a la reflexión y deconstrucción de estos conceptos para construir nuevas miradas, (Aporte Distrital).

A partir de la década del 90 el concepto de Inclusión ha estado asociado a la inclusión de las personas con discapacidad. En los últimos años entra en vigencia el paradigma Social de la Discapacidad en la región y en el país, como resultado de la lucha y las demandas que han sostenido las personas con discapacidad por ser reconocidas como Sujetos de Derecho.

Las personas con discapacidad demandan ser reconocidas como parte de la diversidad humana y así lo expresan los principios generales de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad consagrando "(...) el respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas (...)", (2006, artículo 3, inciso d).

Toma cuerpo esta demanda en la propuesta de Educación Inclusiva contenida en la Resolución N° 155/2011 del Consejo Federal de Educación, que regula la Modalidad⁷⁶ de Educación Especial como modalidad del Sistema Educativo "destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades temporales o permanentes en todos los niveles y modalidades", como lo establece el artículo 42 de la Ley de Educación Nacional.

La Resolución N° 311/2016 del Consejo Federal de Educación es la norma que direcciona y regula los procesos pedagógicos – didácticos de construcción de trayectorias singulares que aseguren la inclusión educativa de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad.

Actualmente, la norma precedente y la Resolución N° 1256/2017 del Consejo provincial de Educación, establecen los lineamientos para la Inclusión Educativa de

⁷⁶ En la legislación precedente la Educación Especial se definió como 'Régimen Especial'. En el caso jurisdiccional la Dirección de Nivel Especial estaba organizada en articulación con los Niveles Inicial y Primario. Las escuelas especiales articulaban con las escuelas primarias en el acompañamiento de trayectorias individuales de alumnos y alumnas que, con un acompañamiento personalizado, pudieran llegar a certificar la aprobación del nivel. El acceso al Nivel Medio dependía de las demandas, reclamos y acciones de las familias de personas con discapacidad para posibilitar la continuidad de sus estudios.

RESOLUCIÓN Nº 1463
EXPEDIENTE Nº 5225-000839/10 Alc. 6/16

las personas con discapacidad. Este grupo minoritario está siendo incluido como parte de la diversidad de los grupos áulicos.

Las escuelas están llevando a cabo un proceso de institucionalización del marco legal vigente. El abordaje interinstitucional Escuela Común y Escuela Especial es un camino que está abriendo surcos en las diferentes comunidades educativas de nuestra provincia.

Constituye una línea de acción, recuperar las experiencias llevadas a cabo por las escuelas medias que, en articulación con las escuelas especiales, han trabajado en configuraciones de apoyo que resultaron de las barreras presentes en los colegios, comunidades y en el aula. Capitalizar dichas experiencias es una forma de materializar el estar todas y todos juntos para aprender.

El gran desafío se genera en pensar un currículo que considere como punto de partida a un grupo diverso. Que considere en la definición de sus propuestas a alumnos provenientes de diferentes culturas, en diferentes situaciones de vulnerabilidad social, con discapacidad y con saberes que responden a lógicas diferentes a las que porta el docente.

Filidoro (2003) en referencia a la escuela secundaria de la modernidad, explica que los marcos conceptuales de este modelo de escuela, con un origen de carácter selectivo, hacen imposible considerar la educabilidad de los niños y niñas con discapacidad. Fundamenta dicha afirmación al analizar las bases filosóficas de la pedagogía moderna sostenidas desde el positivismo lógico, el endiosamiento del conocimiento científico y la supuesta neutralidad del saber. Advierte respecto de la naturalización de conceptos fundamentales en educación como son las condiciones de educabilidad del estudiante; las técnicas de medición de capacidades; la responsabilidad del excluido de su propia exclusión, concepciones que han condicionado y condicionan el hacer pedagógico con efectos tangibles de segregación y de exclusión del conocimiento a las personas con discapacidad.

La Articulación con la Modalidad Especial

La articulación con la Modalidad de Educación Especial es la línea de acción pertinente y oportuna. Las Escuelas Integrales para Jóvenes y Adolescentes son las organizaciones con las que debe articular, necesariamente, la Educación Secundaria.

En la provincia, la Modalidad de Educación Especial y consecuentemente las Escuelas Integrales para Jóvenes y Adolescentes con Discapacidad (ex escuelas Laborales), están en proceso de definir su currículo.

Las Escuelas Especiales son la organización educativa con más pertinencia para la construcción de trayectorias escolares, en términos del recorrido de los y las estudiantes por el sistema educativo. Su práctica parte de reconocer al estudiante con discapacidad y de construir con cada uno, su proyecto de vida en forma conjunta con su familia.

Realizan un acompañamiento desde los primeros meses de vida en el espacio de estimulación temprana, en el ingreso al Nivel Inicial⁷⁷ y luego con la Escuela Primaria Especial hasta su egreso, generalmente a los 21/23 años, con la Escuela Integral para jóvenes y adolescentes con Discapacidad.

Dentro del trayecto, la escuela secundaria conforma un espacio formativo en el que se realiza parte del recorrido escolar del adolescente en el marco del proyecto educativo definido con el y la estudiante y con sus respectivas familias.

⁷⁷ Existe el espacio de estimulación temprana a cargo de la Modalidad en articulación con Salud, antes del ingreso al Nivel Inicial.

RESOLUCIÓN N° 1463
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

El conocimiento y la comprensión de la organización y el funcionamiento de la Modalidad de Educación Especial se torna en condición habilitadora del trabajo pedagógico articulado, para que adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad, reciban una propuesta educativa significativa, pertinente y relevante, para ello habrá que modificar entornos, pensar andamiajes, configurar apoyos, trabajar en equipo, articular, recuperar experiencias, y definir los recursos pertinentes a cada situación.

En función de las experiencias compartidas por distintas escuelas de la provincia, algunos de los andamiajes contruidos por las mismas son: adaptación de recursos tecnológicos, incorporación de maestros integradores, adaptaciones físicas de los espacios, construcción de recursos didácticos, trabajo en grupos colaborativos.

Se trata de un conjunto de configuraciones de apoyo contruidas desde y en la práctica pedagógica e institucional que no tienen carácter de universales ni prescripciones para su generalización, pero que conforman un conocimiento en 'estado práctico' que enseña y orienta el diseño e implementación de estrategias de intervención pedagógica de carácter situado.

Las mismas se contruirán en diálogo con las realidades institucionales y comunitarias, con las necesidades e intereses educativos de los grupos y con las características y requisitos de la propuesta de enseñanza que construya el docente. Es un requisito evaluar las realidades institucionales para crear, articular y definir los recursos que se requieran en cada situación.

CONSIDERACIONES FINALES

En el 'reconocimiento de la diversidad' el desafío es no caer en una clasificación interminable de los 'diversos', porque la diversidad fácilmente se ve en el otro y rara vez nos asumimos como parte de esta. Resulta imperioso disociar el vocablo diversidad de deficiencia y comenzar a significar la alteridad, sin nombres que encorseten e interpelando categorías que condicionan potencias, posibilidades y saberes que la condición humana porta.

El Diseño Curricular se posiciona desde un enfoque de Educación Pública de carácter universal y pluriversal, igualitaria, justa, intercultural e inclusiva, en tanto,

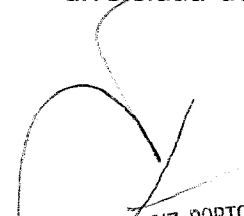
"Principios que se materializan en decisiones curriculares sobre los saberes científicos, populares y culturales a enseñar y aprender en las escuelas y sobre las formas metodológicas, espacios y tiempos de construcción de la experiencia escolar". (Aporte Distrital).

En este sentido deben considerarse las diferencias contextuales, las tradiciones propias de cada región, las distintas franjas etarias a las que va dirigida, las lenguas y lenguajes, los acervos culturales y el conjunto de factores a tener en cuenta para concretar políticas de Inclusión Educativa en territorios geográficos, sociales y culturales.

Esta perspectiva se efectivizará en las selecciones, decisiones pedagógico-didácticas, en las propuestas metodológicas y en las formas de evaluación; ya que formará parte de una manera de entender la enseñanza y el aprendizaje.

El principio de Inclusión Educativa conlleva a reconocer que Todas y Todos son Sujetos de Derecho. El plano político define la atención de la diversidad como idea fundante de políticas sociales justas, que posibiliten una educación de calidad para todos y todas. Para que dicho concepto supere el plano del discurso, la atención a la diversidad debe ir acompañada de definiciones que ayuden a su complejización y su

ES COPIA


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

historización, haciendo visibles sus implicancias, de manera de respetar las diferencias, sin estigmatizaciones. Se trata del desafío de sumar las otredades en un todo que no subalternice identidades ni violente Derechos Humanos.

EJES ESTRUCTURANTES

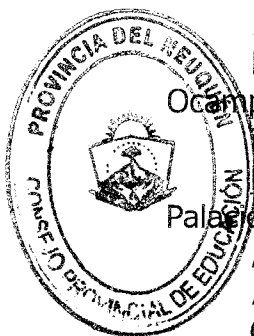
Los ejes estructurantes se justifican desde los desarrollos teóricos precedentes y resguardan la necesaria coherencia epistemológica y didáctica entre áreas y perspectivas.

La Inclusión Educativa se configura como política curricular e institucional de promoción de Sujetos de Derecho, reconocidos y considerados como protagonistas de proyectos educativos significativos, pertinentes y relevantes.

- La Inclusión Educativa es un enfoque político pedagógico y didáctico con capacidad para problematizar el complejo de relaciones que se establecen entre las condiciones del estudiantado, los contextos sociales y las propuestas escolares.
- La Inclusión Educativa es un proceso que se materializa mediante propuestas de intervención pedagógica e institucional direccionadas por el principio de Justicia Curricular y atentas a la diversidad del grupo escolar.
- Es un enfoque que reconoce la diversidad de los iguales en derechos como punto de partida, considera la complejidad de las realidades escolares, sus contextos, recupera saberes comunales, trabaja con la heterogeneidad del aula, identifica, para promover, los diferentes puntos de partida y propone la validación de trayectorias variadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anijovich, R. (2016) *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Barrio de la Puente, J. L. (2008) Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*. Volumen 20 (1), 13-31.
- Echeita Sarrionandia, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa "voz y quebranto". REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Volumen 6. Nº 2 Recuperado en: [Hhttp://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5.pdf](http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5.pdf)
- Filidoro, N. (2003) Nuevas formas de exclusión. En *Ensayos y experiencias* Nº49. Pág.46-60.
- Gentili, P. (2001) La exclusión y la Escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento. Laboratorio de Políticas Públicas (LPP). Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ). Ponencia 20-09-01
- Gentili, P. (2009) Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista iberoamericana de educación*. Nº 49, 19-57.
- Gluz, N. (2016) *Políticas y prácticas en torno a la "inclusión escolar"*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Mandioca.
- GRUPO ART. 24 Y COPIDIS (Comisión para la Plena Participación e Inclusión de las Personas con Discapacidad). (2017) -Educación inclusiva y de calidad: un derecho de todos. Buenos Aires. Recuperado en: http://www.grupoart24.org/downloads/publicaciones/manual_educacion_inclusiva.pdf



Maddonni, P. (2014) *El estigma del fracaso escolar. Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Ocampo González, A. (2014) Consideraciones epistemológicas para una educación inclusiva. *Investigación y Postgrado*, Volumen 29 (2), pp. 83-111. Recuperado: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65848281005>

Palacios, A. y Bariffi, F. (2007) *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid, España: Grupo editorial Cinca.

Skliar C. y Duschatzky, S. (2000) La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. En *Cuaderno de Pedagogía*. Rosario Año 4 (7), 33-52.

Stenhouse, L. (1991) *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

6.3 ÁREAS DE CONOCIMIENTO

6.3.1 LENGUAJES Y PRODUCCIÓN CULTURAL

"Lenguajes verbales y no verbales conviven en el mundo, en la vida y en el desarrollo de cada ser humano. Palabras, sonidos, gestos, imágenes, necesitamos incesante y cotidianamente de todas y cada una de nuestras humanas posibilidades de expresar, de llegar a otros"

(Mariana Spravkin).

FUNDAMENTACIÓN

El enfoque semiótico provee al área de un marco epistemológico global y una conceptualización común para el abordaje integrado y coherente de todos los lenguajes y prácticas específicas, objetos de enseñanza de las disciplinas que la componen: la lengua, los idiomas, las artes visuales, literarias, musicales, teatrales y corporales, en tanto formas de producción social de sentido. La consideración conjunta de los lenguajes como sistemas socioculturales de significación integra a las disciplinas en un horizonte de comprensión holística del fenómeno cultural, y provee de herramientas conceptuales para el abordaje, desde el área, de otros discursos sociales y prácticas semióticas no contempladas en la especificidad de las disciplinas.

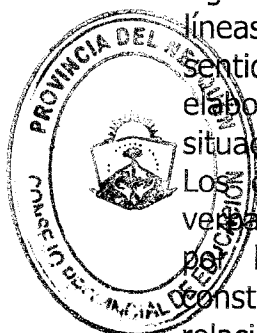
Esta perspectiva implica una concepción semiótica de la cultura como totalidad, constituida en la interrelación de los distintos sistemas de significación que una comunidad ha elaborado en sus interacciones a lo largo de su historia, a través de los cuales sus miembros se piensan y se representan a sí mismos, al tiempo que representan su sociedad y el mundo (Margulis, 2009).

En la cultura, como memoria no hereditaria de la colectividad (Lotman, 1979), conviven muchos lenguajes, sistemas de signos o códigos para significar: palabras, gestos, líneas y espacios (en diagramas); notas y pausas (en Música); símbolos matemáticos (en fórmulas); pasos, movimientos (en danza); tejidos y colores (en el vestuario); soportes y espacios (en arquitectura); juegos y situaciones (en Teatro); y muchas otras formas de símbolos y acciones. Hablamos, nos vestimos y nos

ES COPIA

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

RESOLUCIÓN N° 1463
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



movemos significativamente, componemos y danzamos, construimos y jugamos significativamente con los recursos que nuestra comunidad nos ofrece (palabras, líneas, notas, pasos, movimientos, situaciones), de acuerdo con patrones que crean sentido para otros miembros de la comunidad. Con esos mismos patrones, es posible elaborar el sentido para interpretar y comprender las acciones de otros y las situaciones sociales (Lemke, 1997; Margulis, 2009).

Los discursos sociales y sus lenguajes, en cualquiera de las formas (discursos verbales, literarios, musicales, visuales, teatrales, corporales) han sido contruidos por la comunidad a lo largo de su vida social. Así, los signos constituyen construcciones históricas y sociales del sentido, con los que el ser humano se relaciona con el mundo, con otros seres humanos y consigo mismo. Estos lenguajes, sistemas o códigos compartidos "hacen posible, entre otros aspectos, la comunicación, la interacción y la identificación" (Margulis, 2009). Desde un abordaje epistemológico, esto implica, por un lado, que los signos y sus significados no son naturales, es decir, son elaborados por la comunidad, establecen una relación arbitraria y convencional

78

con las entidades que denotan. Dicha elaboración es resultado, mayormente, de procesos conflictivos y pujas entre grupos, proceso al que Pierre Bourdieu denominó «construcción social del sentido» (Margulis, 2009).

Con lenguajes, los seres humanos se constituyen como tales, en tanto miembros de una sociedad; mientras interactúan comunicativamente, aprenden e incorporan la cultura y la transmiten. Los sistemas lingüísticos, así como las estéticas y los modos de procesar el tiempo y el espacio, son formas social y semióticamente estructuradas y estructurantes de percibir, de sentir, de valorar, de gustar (Margulis, 2009). Es decir, a través de los lenguajes, el ser humano estructura o modela lo que en su comunidad se considera "realidad" y procesa el mundo que lo rodea. Así como una comunidad construye los objetos, a través de sus prácticas sociales y semióticas, también constituye las identidades y subjetividades de los sujetos sociales: los discursos públicos constituyen la interioridad de los sujetos.

La arbitrariedad de los signos implica, entonces, que las identidades y subjetividades sociales (de género, por ejemplo) contruidas y modeladas semióticamente, no se corresponden con una identidad natural o esencial (femenina o masculina), previa a su constitución discursiva cultural, y que pudiese considerarse universal,

79

transhistórica y transcultural.

Por el contrario, cada comunidad elabora en su interacción sus propios lenguajes, su significación y sus prácticas semióticas, sus identidades sociales y sus modos de relacionarse socialmente, de concebir el mundo y de habitar en él, sin que pueda

80

establecerse una jerarquía entre las prácticas de las diferentes comunidades.

La dimensión semiótica o significativa adquiere relevancia si se integra con otros enfoques o dimensiones (es decir, no se abstrae de ellos) para "leer" y abarcar la complejidad de la vida social contextualizada. Esa lectura supone decodificar los signos, hacer inteligibles los comportamientos, los discursos y acontecimientos o procesos sociales. Desde un paradigma de la complejidad, el análisis crítico del mundo social requiere de un abordaje inter y transdisciplinar para integrar las dimensiones política,

78 Esta arbitrariedad se restringe, en cierto grado, con los signos icónicos e indiciales (Eco, 2000).

79 El enfoque del área es coherente y muy propicio para el desarrollo de todas las Perspectivas. Aquí se destaca especialmente su pertinencia para el abordaje de la Perspectiva de Género (*i.e.: Performatividad*).

80 Tal como se sostiene y profundiza en los desarrollos de la Perspectiva Interculturalidad.

RESOLUCIÓN N° 1463
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



económica, jurídica e histórica. El aspecto **crítico** radica en poder entender al otro y otras, al nosotros y nosotras más allá de las significaciones que aparecen como obvias o evidentes, para descifrar los aspectos y sentidos connotados o que son normalmente omitidos y negados.

Por ello, desde este área se considera a los lenguajes de la cultura desde su realización como discursos sociales y a la comunicación discursiva como un proceso dinámico inseparable de su contexto histórico-social. Es decir, las producciones significativas en los distintos lenguajes son siempre situadas, están contextualizadas: se comprenden principalmente en su articulación con las diferentes formas y esferas de la actividad social. Desde esta perspectiva, la interpretación de cualquier discurso social (verbal, visual, musical, teatral, corporal, entre otros) requiere que se la

81

construya en correlación con su contexto .

A partir de la interacción interdisciplinar entre los diferentes lenguajes para poder mirar y pensar al mundo en su complejidad, este área -configurada desde la socio-semiótica- adquiere pertinencia en la escuela secundaria del presente.

Se destaca, además, la coherencia de este enfoque epistémico con los lineamientos adoptados en los dos marcos generales, el Sociopolítico y Pedagógico y el Didáctico. Las pedagogías críticas y el pensamiento decolonial son el marco teórico conceptual que orienta las propuestas y prácticas educativas para la construcción de conocimientos y saberes que puedan funcionar como herramientas de intervención y transformación social. El propósito es que los y las estudiantes construyan su autonomía en ambientes pedagógicos no autoritarios, que les permitan, por un lado, visualizar y cuestionar las relaciones de dominación y explotación vigentes y, por otro, construir colectivamente saberes y conocimientos para la acción transformadora.

Por ello, es necesario construir nuevos regímenes de verdad, abiertos a la enunciación de otras historias, identidades y lenguajes no sometidos a los poderes y sentidos institucionales vigentes. Esto se posibilita y potencia con un abordaje epistemológico centrado en las Perspectivas.

Las Perspectivas de Derechos Humanos, Inclusión, Género, Interculturalidad y Ambiental orientan los abordajes interdisciplinarios y disciplinares del área, a través de la elaboración de Núcleos Problemáticos Interdisciplinarios y Nudos Problemáticos Disciplinares, que posibilitan vehiculizar y aplicar los conocimientos y saberes del área para abordar críticamente algunas problemáticas con relevancia sociocultural y política, y con pertinencia pedagógica. Estos temas/problemas puestos en evidencia desde las perspectivas, atraviesan y comprometen todas las propuestas educativas disciplinares e interdisciplinares del área.

En relación a la dimensión didáctica, y previo a los abordajes específicos del área, es indispensable problematizar la concepción monolítica que mantiene la individuación disciplinar como único criterio curricular de selección, organización y secuenciación de contenidos. Según Susana Barco (1992), estamos ante un extendido deterioro y banalización de "conocimientos encerrados", donde "cada disciplina se constituye en un número finito de preguntas y respuestas que circulan en un ámbito acotado de conocimientos". Por esto, se corre el riesgo de ritualizar los contenidos y las prácticas

81 Por otro lado, a partir de la realización efectiva y repetida de los discursos en el marco de las esferas sociales, se cristalizan e instituyen tipos relativamente estables de discursos u objetos culturales correspondientes a esos contextos: los géneros de los discursos sociales, identificables en todo lenguaje o soporte mediático (géneros discursivos -orales y escritos, pictóricos, teatrales, musicales, audiovisuales, televisivos etc.), y que por su recurrencia comportan un horizonte de previsibilidad para el intercambio semiótico y social (Steimberg, 2013).

ES COPIA

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

RESOLUCIÓN N° 1463
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

en formatos reiterados. La compleja organización de la selección de contenidos es, según Barco (1992), la instancia mediacional del conocimiento en la escuela y, al considerar y focalizar en esa mediación, es posible evitar la cosificación de las disciplinas curriculares y su limitación a un listado temático.

En ese sentido, la organización curricular en áreas nos brinda, por un lado, la posibilidad de efectuar mediaciones dinámicas y fluidas entre las disciplinas epistemológicamente afines que la integran y, por el otro, construir articulaciones significativas entre disciplinas de distintas áreas. Esta elasticidad y apertura potencia la planificación de abordajes interdisciplinarios en torno a proyectos de investigación, talleres y producción de experiencias culturales, entre otras propuestas integradoras. Estas articulaciones funcionan a partir de una construcción metodológica que ponga en relación la especificidad del contenido con la problemática del sujeto que aprende (Eldestein, 1996).

En todas las propuestas educativas que movilicen vínculos entre las disciplinas del área, así como las que promuevan interacciones pertinentes con otras áreas o disciplinas, se construirán estrategias metodológicas que permitan considerar, de modo correlacionado, las posibilidades de apropiación por parte de las y los estudiantes, las situaciones y los contextos particulares y las intencionalidades pedagógicas abiertas por las diferentes perspectivas.

El carácter situado del currículum implica que las concepciones, conocimientos y prescripciones que allí se establecen no deben obturar la consideración de las singularidades de los diversos grupos y contextos, para que los saberes puedan construirse, en cada caso, en diálogo con las y los estudiantes y con el entorno. Un diálogo que no debe implicar adaptación mecánica sino reconocimiento de lo particular e, incluso, la problematización de aquello que se reconoce como el mundo propio, cercano y familiar. Para esto, los docentes deberán seleccionar los conocimientos y la bibliografía, desde una mirada crítica sobre la producción editorial de los textos escolares, es decir, comprometiéndose como productores del material y los recursos didácticos. Deberán asumir también la construcción colectiva de estrategias de enseñanza.

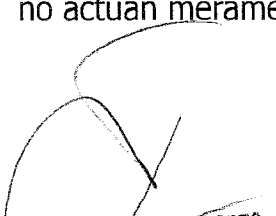
Las prácticas de enseñanza deben estar orientadas por las condiciones concretas de la población escolar, el contexto social, geográfico, la disponibilidad de recursos, los materiales, entre otras cosas. Ésto significa comprender que los y las estudiantes ingresan a las instituciones con experiencias socioculturales y conocimientos variados, con una subjetividad en proceso de construcción, social y culturalmente situada. Cada estudiante está experimentando su acceso a una cultura y a un imaginario compartido. Son partícipes de un proceso sociohistórico que la formación secundaria debe considerar como punto de partida. Desde esta perspectiva, hay que visibilizar y conocer las múltiples subjetividades que entran en juego en el escenario escolar, para transformarse en el proceso. Es, por lo tanto, a partir de ello que se debe trabajar con las y los estudiantes, para que logren construir una mirada rigurosa pero dinámica y reflexivamente crítica de los procesos socioculturales y artísticos de los que son partícipes y en los que pueden asumir un rol protagónico como hacedores.

ARTES VISUALES

Según Freedman (2006), la nueva perspectiva sobre la educación artística supone concebir el currículum como un proceso creativo y un espacio conceptual en el cual las y los estudiantes desarrollan sus ideas con la ayuda de las y los docentes, quienes no actúan meramente como guías sino como acompañantes críticos.



COPIA
\$
W


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



Cuando la enseñanza de las Artes Visuales se enfoca en la comprensión del lenguaje visual permite abordar no solo los objetos considerados canónicos (las obras artísticas que están en los museos, por ejemplo) sino también las imágenes que aparecen en las publicaciones, en los comics, en los videos, por nombrar solo algunos de los objetos analizados por estudiantes y docentes. De esta manera, se habilita la construcción de saberes, situándonos en un contexto social, político, económico y cultural a partir del cual se podrán elaborar y resignificar las propias representaciones visuales. Este punto de vista hace hincapié en una mirada decolonial de los fenómenos artístico-culturales, considerando los diferentes momentos históricos y poniendo en relieve el arte latinoamericano, regional y local. En este sentido, asumir una perspectiva crítica nos permite construir nuevas prácticas pedagógicas situadas, que favorezcan la construcción individual y colectiva de imaginarios.

Se puede decir, entonces, que la enseñanza de las Artes Visuales sostiene como principal objetivo la articulación de las dimensiones de la percepción, la producción, la reflexión y la contextualización. Esto no implica dejar de lado aspectos formales, comunicacionales y socioculturales que, a partir de distintos aportes teóricos-metodológicos, puedan ser representados.

Este lenguaje se presenta como una herramienta transformadora de las personas que permite resignificar el mundo, produciendo identidad y abriendo un espacio para el intercambio de saberes, en un escenario donde las diferentes Perspectivas atravesarán la disciplina interactuando en forma articulada. Por lo tanto, desde la enseñanza artística se propicia una visión amplia e integradora basada en los principios político-pedagógicos planteados, garantizando el acceso a este lenguaje durante el trayecto de la educación secundaria.

EDUCACIÓN MUSICAL

La música es un lenguaje significativo y potente para los y las jóvenes de las escuelas secundarias, entre otras cuestiones, porque constituye una parte importante de sus cotidianidades. Está presente en los momentos de esparcimiento así como en proyectos artísticos; instancias implicadas en la construcción de identidades. Por esto, la escuela secundaria necesita del lenguaje musical para propiciar saberes y conocimientos relacionados a los principios político-pedagógicos ya esbozados.

Es esencial reflexionar y debatir previamente sobre la selección de los discursos musicales. Esto implica, por un lado, problematizar la vigencia y abordaje de los repertorios patrióticos como contenidos primordiales, poniendo en tensión su sentido histórico vinculado a la homogeneización, a través de las herramientas que ofrecen las perspectivas de Género e Interculturalidad. Por otro lado, es preciso analizar críticamente la utilización de los productos musicales masivos provenientes de las industrias culturales, como discursos hegemónicos del sistema capitalista. Como alternativa a estos dos núcleos de sentido, se presentan las manifestaciones musicales y sonoras de las «regiones culturales» de Latinoamérica, inscriptas en los repertorios de raíz y/o proyección folclórica. A estos discursos musicales, se suman los géneros y especies de la música popular urbana, que surgieron a partir de mediados del siglo XX en los conglomerados urbanos de Argentina, Uruguay, Chile y Brasil. Es allí donde podemos encontrar discursos y repertorios musicales emancipadores, situados y críticos, atendiendo a la diversidad cultural como principio pedagógico básico de la justicia curricular.

En síntesis, toda propuesta educativa focalizada en el discurso musical debería considerar, en un diagnóstico previo, la coherencia con los principios político-pedagógicos incluidos en los marcos didáctico y sociopolítico-pedagógico, atendiendo

ES COPIA


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

fundamentalmente a la mediación de las Perspectivas -como ejes problematizadores- en la elaboración de propuestas en las que intervenga el área de Lenguajes y Producción Cultural, así como, las disciplinas que la componen.

LENGUAS OTRAS⁸²

Aprender una segunda lengua desde una visión comunicativa implica un cambio de perspectiva respecto de otras disciplinas: el objeto de estudio no es diferente del medio. Aprender otra lengua implica también aprender un nuevo modo de pensar la comunicación.

En la era de las comunicaciones y sujetos a constantes modificaciones y actualizaciones científico-tecnológicas, el inglés se nos presenta como una lengua franca, casi universal, como una herramienta indispensable en el ámbito laboral, académico y comunicativo.

Un currículum en sintonía con los procesos actuales no puede negar esa preeminencia del inglés en relación a otras lenguas en campos tan diferentes como el arte, la tecnología, el deporte, la moda y otros que forman parte de la cotidianeidad de los y las estudiantes. Pero, al mismo tiempo, un currículum decolonial no puede dejar de preguntarse por las razones de la preeminencia de una lengua, que no es otra que la lengua del imperio.

Es necesario desnaturalizar ese lugar privilegiado del inglés y, sin negar la importancia de su aprendizaje, poner en tensión las ventajas comparativas de aprender otras lenguas extranjeras como el francés, el italiano o el portugués u otras lenguas originarias, como el mapuzungun o el quechua.

En una enseñanza de lenguas extranjeras articulada en torno a las perspectivas, los fines comunicativos deben primar por sobre los aspectos técnicos de las lenguas. Aprender una lengua haciendo hincapié en su dimensión comunicativa es mucho más sencillo y significativo que hacerlo desde el dominio de reglas gramaticales y sintácticas, aunque éstas, por supuesto, no se desconocen. Esos mismos fines comunicativos posicionan al trabajo intra e inter área como un medio fundamental para la concreción de los objetivos pedagógicos.

LENGUA Y LITERATURA

El desarrollo de las prácticas lingüísticas en todas sus posibilidades (orales y escritas, de producción y recepción), debe ser correlativo a una reflexión y comprensión progresivas sobre el rol **fundante** del lenguaje materno para la autocreación del ser humano como ser sociocultural (Williams, 1980; Drucaroff, 2016). Rol fundamental, tanto desde el punto de vista filogenético como ontogenético; para la organización social, económica y política, y la legitimación e institución del poder; para la

82 La modificación en la denominación de la disciplina (antes Idioma Extranjero) responde a diversas razones. Una de ellas sustentada en la perspectiva pedagógica y epistemológica que sustenta el abordaje disciplinar que se propone: el término "Lengua" hace mayor referencia al aspecto comunicativo, en tanto uso de una comunidad particular de la capacidad universal del lenguaje.

Otra razón, obedece a la perspectiva decolonial adoptada en este Diseño Curricular. La palabra "Extranjero"-correspondiente a la antigua denominación de la disciplina- connota la no pertenencia a un país y, por lo tanto, guarda una estrecha vinculación a la existencia de los Estados Nacionales modernos. Si hablamos de lenguas como mapuzungun o quechua como parte de la disciplina, la condición de "extranjeras" de ambas lenguas es inaceptable, en tanto son preexistentes a la creación de esos Estados Nacionales.

Finalmente, el orden de las palabras, en la denominación "Lenguas Otras", no es azaroso. No se utiliza la expresión habitual "Otras Lenguas" ya que la misma connota una subordinación de éstas a una lengua considerada correcta o superior. De ahí el uso, en esta fundamentación, de la expresión "Lenguas Otras".

ES COPIA

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

RESOLUCIÓN N° 1463
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

construcción correlativa del mundo sociocultural de significación y experiencia; para la constitución de la interioridad y la consciencia; para la elaboración y conservación de la memoria personal y colectiva; para la construcción y reproducción del sentido común, pero también para su deconstrucción. Un rol fundamental, entonces, en las luchas sociales por la construcción de otros sentidos y posibilidades para nuestro mundo.

En el mismo sentido, se estimulará y acompañará el desarrollo de dichas prácticas dentro de un abordaje interdisciplinario que las dinamice en el diálogo con los otros lenguajes del área y con otras prácticas culturales e interculturales de significación. En la escritura, es necesario promover la creatividad y el protagonismo de las y los estudiantes como productores culturales, a partir de prácticas situadas, reales, vinculadas a sus experiencias y a la interpelación de problemáticas relevantes, para orientarlas también como prácticas de exploración, reflexión, creación y autoconstrucción.

Respecto de la literatura, se destacará y estimulará su carácter lúdico como un modo de experiencia y relación con el lenguaje, otro modo posible de exploración, conocimiento y modelización de la realidad, tanto en la producción como en la recepción. Es preciso también comprender su carácter desestabilizador de los sentidos y realidades naturalizados en el sentido común, con el objetivo de que los y las estudiantes inicien una relación autónoma con la lectura y las experiencias literarias. Desde un currículum situado, junto con una perspectiva crítica de las instituciones y actores del campo y el mercado literario, será importante incorporar la lectura de textos no canonizados y/o excluidos y, especialmente, de producciones regionales.

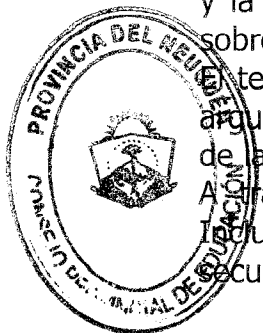
TEATRO

La actividad dramática es inherente a todas las culturas y siempre, con mayor o menor grado de conciencia, ha estado comprometida con los aprendizajes vivenciales del ser humano. Por esto, la perspectiva desde la que se aborda el Teatro se sustenta en la construcción y el reconocimiento de miradas, vivencias diversas y múltiples.

Recordemos el teatro catártico de los griegos, el teatro litúrgico medieval, el de las grandes tragedias humanas de Shakespeare, el desestructurado absurdo que gritaba el miedo y el vacío de la posguerra o el teatro latinoamericano de los años setenta, intensamente involucrado en los procesos de liberación de los pueblos. Todas estas experiencias pueden ser representadas y/o resignificadas entre los y las estudiantes de la escuela secundaria.

Desde el principio de los tiempos el teatro le ha brindado al ser humano la oportunidad de decirse y de decir. Le ha ofrecido un espejo en el cual poder mirar su imagen interna. Este recurso ha jugado un rol fundamental en los procesos de autoconstrucción de las personas y las sociedades.

El juego dramático conduce a la persona que aprende a tomar posesión de sus recursos expresivos. El teatro es comunicación, acción y ficción. Es una convención mediante la cual queda establecido que los y las espectadores y espectadoras están dispuestos a creer lo que hacen y dicen los actores y actrices. Este juego de ficción simbólica activa las capacidades de observación, fabulación y socialización. Representar es jugar a convertirse en otro u otra. Es explorar lo diferente. Esto requiere un esfuerzo de autoconocimiento, de conocimiento de los otros y las otras y la capacidad de adaptación a situaciones nuevas.



El teatro en la juventud demuestra la proximidad que existe entre el espacio escénico y la construcción de la personalidad. Dicha personalidad se estructura en la acción sobre la realidad, que se construye a su vez sobre contenidos imaginarios.

El teatro tiene la particularidad de condensar, en la especificidad de su lenguaje, un argumento capaz de movilizar escenas que reproducen diversas fantasías universales de la humanidad donde germinaron las grandes producciones teatrales (Trozzo, 1998). A través de las herramientas que aportan las perspectivas -Ambiental, Género, Inclusión, Interculturalidad y Derechos Humanos- el teatro permitirá, en la escuela secundaria, construir tramas de significación para interpretar y transformar la realidad.

DANZA

En la segunda mitad del siglo XVII fue creada la danza clásica o ballet, separándose de la música y del drama, para pasar a ser un arte en sí mismo. Su teoría de las proporciones en el cuerpo humano introdujo la noción clásica ideal de la simetría como ley fundamental de la perfección estética. Este ideal se hizo anatómicamente sólido utilizando un enfoque mecánico-científico. Fue Isadora Duncan (siglo XX) quien restaura el perdido aspecto sensorial de la danza, rebelándose contra las particulares limitaciones impuestas por la técnica del ballet y dando comienzo al movimiento de la danza moderna.

En la actualidad, la formación de la danza en la escuela es un lugar privilegiado para encontrarse, establecer vínculos y llegar a conocer a los y las demás, ofreciendo medios que benefician la comunicación y el respeto a la diversidad. La danza como lenguaje artístico promueve un bienestar integral, sobre todo en los y las jóvenes, ya que se encuentran en una etapa de grandes transformaciones -físicas, psíquicas y emocionales-. Apropiarse de técnicas de danza en esta etapa de la vida, incentiva la percepción corporal y propicia la ampliación del mundo emocional, facilitando a su vez la interpretación y la creación coreográfica. La danza ofrece una alternativa para mejorar las capacidades expresivas, fomentando el sentir artístico en la propia creación y en la apreciación de las formas artísticas ajenas. El movimiento, como lenguaje expresivo, habilita la producción de discursos y la producción de sentidos de manera poética y metafórica, brindando a los y las estudiantes herramientas para el análisis crítico y reflexivo.

Por ello es importante que la escuela secundaria incorpore la danza como posibilidad de trabajar la expresión y la sensibilidad desde el movimiento, pensando en otras alternativas de la corporalidad y habilitando que los y las estudiantes desarrollen ciertas capacidades que los y las habiliten en espacios de participación colectiva para pensar en un lenguaje de movimiento expresivo. Consideramos que la danza favorece el desarrollo de la personalidad de los y las jóvenes, propiciando la vivencia de un espacio de socialización diferente, pudiendo problematizar situaciones vinculadas a la construcción de las identidades -étnicas, de género, etc.-, la violencia de género, el bullying, la exclusión social entre otras.

PROPÓSITOS DE ENSEÑANZA DEL ÁREA

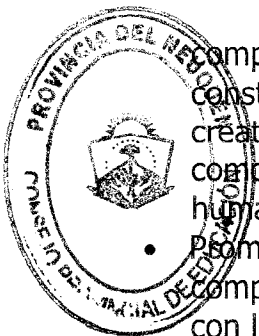
Expresan tanto las finalidades formativas como las intenciones educativas de profesoras y profesores al momento de organizar su propuesta de enseñanza. Constituye el "para qué", refiere a las cuestiones que las y los docentes se proponen a partir de su propio hacer.

- Promover la comprensión progresiva de los lenguajes y prácticas semióticas como herramientas fundantes del ser humano en su autocreación como ser sociocultural en relación a: la interacción y la comunicación, la regulación del

ES COPIA

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

RESOLUCIÓN N° 1463
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



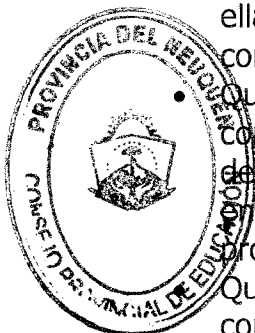
- comportamiento, la modelización y representación de la realidad, la construcción de la consciencia reflexiva, el desarrollo de la imaginación y la creatividad, la elaboración de la memoria, la construcción de una cosmovisión, como herramientas que posibilitan la autocomprensión y autoexplicación humana.
- Promover la autorreflexión sobre las prácticas de producción, interpretación y comprensión desde los diferentes lenguajes y potenciarlas en concordancia con los principios político-pedagógicos planteados por las perspectivas.
 - Suscitar el análisis crítico sobre las condiciones de producción de los discursos y las significaciones sociales, teniendo en cuenta las prácticas semióticas de contextualización.
 - Favorecer el abordaje de los objetos de estudio de las distintas disciplinas, sus lenguajes y discursos específicos, relacionándolos entre sí, para integrarlos en un enfoque comprensivo común.
 - Promover el acceso activo a la cultura escrita y artística, desde una perspectiva intercultural.
 - Propiciar espacios formativos para el entendimiento de las expresiones culturales de los pueblos, trascendiendo el bilingüismo hegemónico "primera lengua-inglés".
 - Reducir la brecha que separa la cultura escolar de algunos lenguajes, culturas y subjetividades del pasado/presente, para contextualizarlas y hacerlas dialogar crítica y creativamente desde las disciplinas del área.
 - Promover la diversificación de alternativas en la producción cultural comprometiendo el desarrollo de propuestas tradicionales situadas, así como de otras experiencias que involucren la integración de lenguajes y el empleo de tecnologías de la información y la comunicación.
 - Propiciar el trabajo colaborativo transversal y horizontal, en un clima de libertad responsable, garantizando el derecho a la expresión, que contribuya al desarrollo de múltiples formas de vinculación entre pares y modos diversos de tramitación de los conflictos.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE DEL ÁREA

Indican qué se espera que los y las estudiantes aprendan, definiendo los logros como conquistas del estudiantado.

- Que los estudiantes desarrollen una actitud y capacidad crítica respecto de las significaciones naturalizadas en el sentido común, a partir de la comprensión de la constitución semiótica de la realidad.
- Que los estudiantes interpreten, en todas sus dimensiones, el carácter fundante de los lenguajes en la constitución del ser humano como ser sociocultural.
- Que los estudiantes comprendan que los lenguajes y las manifestaciones culturales que con ellos se generan, son producto de construcciones -colectivas, históricas, contextualizadas- y que implican luchas por los sentidos y las significaciones.
- Que los estudiantes analicen el universo de los discursos en sus más variadas formas de tecnologización, de mediatización y socialización, cualquiera sea su procedencia y modo de circulación (el arte, la publicidad, el diseño, la moda, entre otras).
- Que los estudiantes desarrollen prácticas culturales de producción y construcción interpretativa de sentidos, se apropien crítica y creativamente de

COPIA



ellas para reflexionar sobre las distintas problemáticas de la sociedad contemporánea.

- Que las y los estudiantes logren la comprensión crítica acerca de la construcción social del sentido, problematizando los modos de interpretación de la realidad, a partir del análisis de los discursos hegemónicos que circulan en los medios de comunicación y de los modos de subjetivación que ellos promueven.

Que las y los estudiantes asuman una participación sensible, crítica y creativa como productoras y productores de los discursos culturales, a través de distintos soportes y lenguajes: lenguas maternas y otras (español, lenguaje de señas, inglés, francés, mapuzungun); lenguajes corporales, artísticos, literarios, mediáticos, telemáticos y multimediáticos.

- Que las y los estudiantes consideren los lenguajes artísticos como un campo de saberes y conocimientos a través del cual es posible transformar la realidad, a partir de la expresión, la producción de sentidos, la problematización y construcción de lo social.

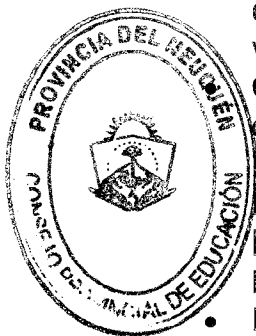
NÚCLEOS PROBLEMÁTICOS DEL ÁREA

Los ejes estructurantes de las perspectivas de Derechos Humanos, Inclusión, Género, Interculturalidad y Ambiental son los conceptos claves y las matrices generativas (y distributivas al interior del diseño), que vertebran los núcleos problemáticos del área y los nudos problemáticos disciplinares, pensados para articular el abordaje interdisciplinario y orientar los conocimientos y saberes disciplinares. De ese modo, los ejes estructuran y orientan la selección y diseño de contenidos, en función del enfoque del área, de los campos disciplinares y de las características de los y las estudiantes (Barco, 1989).

- **El rol de los lenguajes en la construcción de las realidades y los mundos culturales humanos.** Las mediaciones simbólicas de la cultura (signos, símbolos y textos) como dimensiones fundamentales de la autocomprensión humana. Los lenguajes como herramientas semióticas fundantes en la hominización, en la auto-creación sociocultural del ser humano. Los lenguajes como herramientas de modelización y conocimiento de la realidad; como herramientas para la auto-organización social (en la interacción y cooperación, en la regulación de la vida social y en el establecimiento de la ley) y para la elaboración de la memoria y expectación del futuro en las distintas comunidades-culturas.
- **Relaciones entre los lenguajes, saberes y poder.** Discursos sociales y hegemonía. La estandarización institucional de los lenguajes: construcción de cánones, lengua estándar, lenguajes canónicos del arte y del lenguaje literario. El sentido común, la reificación y naturalización de las significaciones sociales y la reproducción del orden social cultural y político. Construcción de "la realidad" y del sentido común a través de los medios de comunicación -la agenda, sus narrativas- y de los productos de las industrias culturales. Discurso y construcción de hegemonía epistémica: enunciación científica; la construcción semiótico-discursiva del sujeto científico occidental. Construcción retórica-discursiva de una verdad etnocéntrica, "objetiva", "necesaria" y "universal", y la subestimación y eliminación de otros saberes. La perspectiva pragmático-instrumental de la naturaleza, el mundo y las personas. La construcción discursiva de las y los otros, -personas o comunidades- en los

COPIA

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



discursos discriminatorios y bélicos para justificar y legitimar el ejercicio de la violencia.

Construcción de la hegemonía occidental globalizada. Discurso y construcción de hegemonía cultural, económica y política. La globalización de los medios masivos y las industrias culturales como avanzada de los mercados. La imposición del inglés como lengua global y el silenciamiento de otras lenguas. La presencia de las lenguas preexistentes a la conformación del Estado Nacional.

- **Discursos e Identidades.** Los lenguajes culturales en la construcción de las identidades. Dispositivos de construcción y colonización de la subjetividad. Discursos sociales, sentido común y performatividad, identidad y mandatos simbólicos, la construcción discursiva de la normalidad y la anormalidad. Estereotipos. Heteronormatividad.
- **El cuerpo como construcción simbólica, social y cultural.** La significaciones y concepciones sociales del cuerpo, el espacio y el mundo. El individuo como construcción histórico-social de la cultura occidental. El cuerpo como territorio en disputa; la colonización y disciplinamiento del deseo; disciplinamiento y silenciamiento del cuerpo. La construcción de la identidad corporal. El cuerpo expresivo.
- **Interpretación, Comprensión y Alteridad.** El posicionamiento reflexivo y empático respecto de la perspectiva de las otras y los otros: modos no occidentales y no hegemónicos de habitar y comprender el mundo, otros mundos sociales y cosmovisiones. La construcción de la alteridad desde las lenguas, las culturas, los saberes, los cuerpos y las artes. Otras formas de construir la corporalidad. Recuperación y valoración de los saberes marginales, los "saberes sujetos" y ancestrales. Distintos modos de construcción de "la naturaleza" en relación a la cosmovisión comunitaria.
- **Lenguajes artísticos: hacia una definición abierta, inclusiva e intercultural de la vida humana.** La imaginación y la creación de otros mundos posibles y la apertura de otras posibilidades para el mundo. Los discursos estéticos, el extrañamiento, la desautomatización perceptiva y la desestabilización del sentido común. La creación de discursos artísticos no canónicos como posibilidad y potencialidad político-pedagógica.

ARTES VISUALES - NUDOS PROBLEMÁTICOS DISCIPLINARES

El rol de los lenguajes en la construcción de las realidades y los mundos culturales humanos.

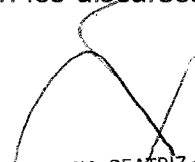
El sentido de las prácticas estéticas y las producciones sociales dentro de una red de signos, entendiendo la diversidad cultural como una dimensión que atraviesa la producción e interpretación de significados.

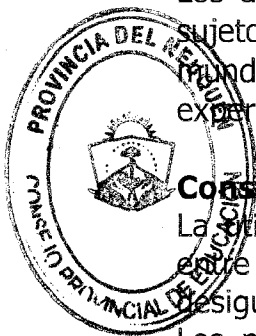
Desde una dimensión ligada a la construcción de subjetividades, la experiencia artística como un modo de construir una representación de sí como sujetos de la cultura, poseedores de un mundo interno y una sensibilidad con las que el sujeto puede entrar en diálogo con otros y otras.

Relaciones entre los lenguajes, saberes y poder.

La cultura como resultado de las relaciones de desigualdad social y su manifestación en los discursos estéticos a través de diferentes objetos simbólicos.

ES COPIA


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



Los distintos lenguajes artísticos como sistemas simbólicos mediante los cuales los sujetos desarrollan su repertorio de recursos expresivos, críticos y explicativos del mundo que los rodea, construyendo a la vez una visión reflexiva sobre sus propias experiencias.

Construcción de la hegemonía occidental globalizada.

La utilización de los medios de comunicación y el replanteo de una nueva relación entre el objeto de arte y el receptor en una cultura, atravesada por distinciones y desigualdades históricas en las producciones artísticas de los grupos sociales.

Los nuevos significados y prácticas como producción para transformar e inventar nuevos usos de los objetos culturales, a partir de la co-construcción entre los sujetos para recrear la cultura.

Discursos e Identidades.

El mensaje estético y su relación con nuestra sensibilidad (el goce y el disfrute) como un proceso comunicacional con características propias. Ambigüedad, autorreflexión y resignificación como particularidades de este mensaje.

El surgimiento de nuevas identidades culturales a partir del cuestionamiento al discurso globalizado dominante y su representación en las manifestaciones artísticas.

El cuerpo como construcción simbólica, social y cultural.

Las significaciones sobre el cuerpo impuestas en las distintas etapas de la historia del arte y los estereotipos de géneros en las diferentes producciones artísticas.

La canonización cultural y el abordaje del cuerpo desde los discursos estéticos, como posibilidad de encontrar nuevos significados, nuevos sentidos, nuevas interpretaciones.

Interpretación, comprensión y alteridad.

La simbolización de los objetos como resultado de la concepción del mundo que elaboran nuestros sentidos, enmarcado en el orden social y cultural.

El arte y el carácter emancipador de la práctica artística como modo de legítima expresión del saber popular, de las creencias, dilemas y preocupaciones de distintos grupos sociales.

Lenguajes artísticos, hacia una definición abierta, inclusiva e intercultural de la vida humana.

El arte como promotor de desarrollo cultural de los individuos y las sociedades, resaltando su función social. Problematicación de los estereotipos hegemónicos impuestos.

Los lenguajes artísticos en la construcción de una visión del mundo, como una experiencia presente en todas las sociedades cuyas producciones son el resultado a la vez que constituyen la identidad de sus pueblos.

El arte en su dimensión axiológica: la producción de sentidos propios que implican cambios respecto al paradigma cientificista dominante y recuperan lo polisémico, ambiguo y contradictorio.

CONOCIMIENTOS Y SABERES IMPLICADOS EN EL ABORDAJE DE LOS NUDOS PROBLEMÁTICOS DE LAS ARTES VISUALES

ES COPIA


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

Las prácticas de producción y su análisis a través del abordaje de los elementos específicos, secuenciados, para entender y desarrollar el lenguaje visual.



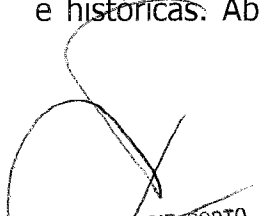
Los componentes del lenguaje específico. Conformados por los diversos elementos del lenguaje visual que utilizan las imágenes para transmitir un mensaje (punto, línea, forma, color, textura, entre otros), organizados de una determinada forma espacial, física y/o virtual. Estos componentes permiten construir los códigos específicos para expresar, comunicar y recepcionar el mundo personal en relación al contexto cultural, interpretando la realidad y generando nuevas realidades. Esto será vehiculizado a través del tratamiento de la materia, la selección de herramientas y procedimientos en función de la organización de los elementos compositivos en el espacio bidimensional y tridimensional, teniendo en cuenta sus posibilidades expresivas.

Análisis y producción de la imagen. Se concibe la imagen no sólo desde lo estético sino desde los parámetros de la comunicación propios de un contexto que va cambiando constantemente, atravesando su producción y circulación. Es fundamental la problematización de las imágenes como producciones culturales, para su análisis e interpretación, decodificándolas y reflexionando sobre sus significaciones. Para esto es necesario comprender las producciones, sus componentes, modos de organización y composición en relación a los diferentes lenguajes tradicionales y contemporáneos. Se tendrá en cuenta el análisis de los códigos para descifrarlas, pero también para ponerlos en diálogo con otras imágenes, relatos y discursos, con el objetivo de abordarlas como construcciones culturales y no como imágenes aisladas. El signo visual -imágenes que vemos, imágenes que creamos- en la construcción de metáforas y la adjudicación de sentido. Análisis de significante y significado en la producción de imágenes fijas y en movimiento, como así también la denotación y connotación que refieren. La mirada, como formadora de cultura, nos permite generar las condiciones para la convivencia entre realización y reflexión, desde las diferentes disciplinas que componen las Artes Visuales. La reflexión sobre la acción y la experiencia propia como medio que permite advertir alternativas, seleccionar las más adecuadas y generar soluciones diversas; posibilitando además apropiarse conceptualmente de la experiencia para tejer redes multiplicadoras de sentido. La incidencia de las nuevas tecnologías en la construcción de la mirada y en los distintos procesos vinculados a las producciones visuales contemporáneas.

Producción cultural y contextualización a través del abordaje del campo específico en donde se desarrolla, produce y circula el arte.

Exploración estética de los diferentes lenguajes visuales. Problematicación de las estéticas actuales y su vinculación con referentes de la Historia del Arte. La incidencia de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos vinculados a las producciones visuales contemporáneas y en la construcción de criterios estéticos particulares. La experimentación y el desarrollo de producciones artísticas concretas para la conceptualización e interpretación. Análisis de los componentes y procesos del lenguaje específico de las diferentes disciplinas (pintura, dibujo, grabado, arte impreso, escultura, entre otras), con sus implicaciones teóricas e históricas. Abordaje de los lenguajes específicos a través de artistas, temáticas y

ES COPIA


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

manifestaciones representativas de la memoria social y cultural local, regional, latinoamericana y universal.



La producción en las Artes Visuales. En este punto se plantea la construcción de saberes a partir de estrategias variadas de exploración, experimentación, producción y reflexión vinculadas con los intereses de los y las estudiantes, que propicien la expresión de su mundo personal y su particular manera de interpretar la realidad. La praxis artística propiamente dicha, requerirá abordar procedimientos técnicos y compositivos que promuevan la diversificación de alternativas de producción. Esto implica un recorrido por propuestas tradicionales y experiencias que involucren la integración de lenguajes (artes combinadas) y el empleo de nuevas tecnologías. Desarrollo de la percepción visual, la percepción onírica, la percepción háptica, la sinestesia, como así también el juego, la fantasía, lo azaroso, lo accidental, lo forzado como disparadores en producciones artísticas. El arte como producción social, contextualizado en el tiempo y en el espacio. Las producciones artísticas como modo de conocer las raíces y el valor patrimonial tangible e intangible de la región.

Construcción de argumentación respecto a la imagen en la cultura visual.

Su abordaje se construye desde el análisis, la reflexión y la investigación de problemáticas culturales emergentes, estudiando manifestaciones, estéticas, referentes, grupos o movimientos artísticos, desde una mirada situada. La imagen en la cultura visual y los argumentos respecto de su capacidad transformadora en el tratamiento de las problemáticas sociales, de género, de construcción de memoria o de vulneración de derechos. La imagen como centro de la cultura visual y la creación de significados. La aproximación a las manifestaciones visuales contemporáneas; modos de producción y circulación de las obras; espacios y entornos de encuentro con el público, con una intención interpretativa.

La contextualización socio histórica del Arte. Análisis desde la materialidad de las producciones, los actores involucrados en su realización, los ámbitos y dispositivos de circulación en sus diversos contextos histórico, político y cultural. El Arte, como expresión cultural, como hecho genuinamente social, producto y a la vez expresión de un contexto, relacionado a la comprensión de los procesos histórico-sociales a los que se asocia. La situación cultural, social e histórica de los movimientos artísticos y las manifestaciones estéticas, a través de los modos de producción de los diversos lenguajes. Relevancia del contexto de producción local, regional, latinoamericano y universal desde donde se abordará la realidad del mundo realizando operaciones de entrecruzamientos espaciales y temporales.

Prácticas proyectuales de producción artística colectiva a través del abordaje de los modos y procesos particulares para su concreción.

Elaboración de discursos visuales. La interpretación del espacio y el tiempo como conceptos estructurantes del discurso visual. Las prácticas de transformación metafórica en la producción de poéticas visuales. La interacción con y a través de las herramientas digitales. El desarrollo de intervenciones plásticas en espacios extra áulicos. La producción de discursos visuales orientada a la realización colectiva, dando relevancia a los rasgos culturales latinoamericanos y haciendo énfasis en el abordaje de las expresiones propias del ámbito popular y de la contemporaneidad. A partir del abordaje de las producciones se habilita la construcción de prácticas

ES COPIA

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

RESOLUCIÓN Nº 1463
EXPEDIENTE Nº 5225-000839/10 Alc. 6/16



relativas al lenguaje visual, que permitan comprenderlo como fenómeno situado en un contexto político, social, económico y cultural. El tiempo, el espacio y la materialidad como conceptos que atraviesan, en un sentido problematizador, todas las propuestas de trabajo y que permiten vínculos con otras disciplinas. La escena como dispositivo comunicacional, como forma de producción metafórica y simbólica; la implicancia de sus múltiples aspectos -poéticos, comunicacionales, simbólicos- en la composición de un espacio; la exploración de situaciones lumínicas; la organización de recorridos que van construyendo un relato. Vinculación entre hibridaciones de lenguajes que se presentan en el campo cultural y artístico como propuesta de intervención en el espacio público. Relación con otros campos de conocimiento (las diferentes ciencias, las disciplinas humanísticas, la educación corporal, la informática), que proporcionarán diálogos recíprocamente enriquecedores promoviendo un concepto de aprendizaje integral.

Desde este enfoque se considera la interacción con otros formatos -talleres, seminarios, ateneos, entre otros- cuyas relaciones de proximidad hacen posible el intercambio creativo y cooperativo, transformándose en un campo de experimentación para la producción artística y la investigación que no reconoce los límites entre palabra, sonido, cuerpo e imagen.

Concebir el arte como experiencia educativa significa elaborar propuestas en las que las y los estudiantes sean partícipes de la escena en un movimiento que los involucre personal e íntimamente, incluyéndolos de modo genuino en la construcción de sentidos propios, para repensarse y recrearse individual y colectivamente. En este sentido, la propuesta de construcción metodológica se plantea como una dinámica de diálogo y cruces de elementos (textos verbales, visuales, sonoros y audiovisuales contemporáneos, entre otros), que permitan el análisis de los objetos de estudio a partir de la apropiación de los mismos. Se destaca la autonomía del docente, quien toma decisiones estratégicas para definir situacionalmente las mejores posibilidades, a partir de las características del sujeto que aprende y del contexto. Se asume que este último está internalizado por cada sujeto, que es parte de nuestra forma de pensar, de entender la realidad, de construir conocimiento, y de aprender. Desde la perspectiva planteada, en función de los propósitos formativos de este espacio curricular y de la naturaleza de los aprendizajes que propicia, se establece un abordaje metodológico que favorezca el trabajo colaborativo, en equipo, centrado en la reflexión y el intercambio de propuestas. De este modo se promueve la construcción colectiva junto a otras y otros, a partir de la comprensión de la enseñanza como una práctica flexible, dinámica y dialéctica.

Desde esta disciplina, se plantea la evaluación como una práctica que aborda los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la que tanto docentes como estudiantes están involucrados. Las Artes Visuales como campo curricular formativo y expresivo, se plantea la necesidad de observar, en principio, qué dimensiones del proceso de aprendizaje pueden evaluarse y que cuestiones pertenecen al ámbito más íntimo en la producción de cada estudiante. Ese mundo interior que se expresa a partir de un relato visual, no se piensa como un elemento posible de anclar a la práctica evaluativa.

Será preciso analizar qué se ha aprendido a nivel del lenguaje plástico (elementos, relaciones, procedimientos) y a nivel del proceso (autonomía -interacción), esto permitirá no caer en los estereotipos de valoración que circulan en el ámbito escolar y social -el alumno que dibuja bien, el que trae los materiales, el alumno que tiene la carpeta completa, entre otros- (Roux, 2013, p. 144).

ES COPIA


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



Recuperando el enfoque de Augustowsky (2012, p. 173) se plantea pensar la evaluación como una expresión del trabajo en el aula, que en todos los casos deberá favorecer y estimular las mejores producciones de las y los estudiantes. Se entiende que no hay solo una forma de evaluación, lo que permite superar el vínculo de ésta con la medición para enfocarla en la experiencia estética. Esto implica repensar esta práctica desde lo que cada estudiante es capaz de ver y decir sobre lo que ha creado, sobre la valoración de su propia obra. Es necesario, en este sentido, contar con criterios, pautas e instrumentos adecuados que introduzcan a las y los estudiantes en un proceso meta-analítico que les plantee revisar, poner en palabras, argumentar acerca de las decisiones y opciones seleccionadas, a través de la puesta en común, de la exhibición dialogada, de la coevaluación, entre otras posibilidades.

EDUCACIÓN MUSICAL - NUDOS PROBLEMÁTICOS DISCIPLINARES.

El rol de los lenguajes en la construcción de las realidades y los mundos culturales humanos.

Desde una educación musical inscripta en las perspectivas críticas para una educación emancipadora, la escuela secundaria debe habilitar y facilitar el acceso a los discursos musicales que no están presentes cotidianamente en el "foco de atención" de los y las jóvenes, intentando de esta manera, amplificar junto a otros lenguajes culturales, el campo de apreciación y comprensión del mundo. Para esto es preciso, identificar y

83

analizar críticamente aquellos discursos que se presentan como productos de consumo y que, además, promueven la construcción de estereotipos monoculturales en torno al género, la raza, la sexualidad y la posición social. En la disputa por los sentidos, los discursos musicales son potentes herramientas para desactivar los dispositivos subjetivadores del neoliberalismo: el individualismo, la meritocracia, los discursos únicos.

Relaciones entre los lenguajes, saberes y poder.

Problematizar el origen histórico y situado de los discursos musicales, nos permite identificar continuidades e hilos conductores -en períodos de larga duración no necesariamente lineales- entre el pasado y el presente, otorgándole mayor consistencia a la perspectiva decolonial del currículum. Los relatos poético-musicales provenientes de las regiones culturales de América Latina, dan cuenta de extensas luchas por el sentido. Asimismo, los mestizajes y mixturas musicales fueron y son parte de complejos procesos históricos signados por la racialización, el ocultamiento y la inferiorización sufridas por las culturas originarias americanas y africanas a través de las estrategias de dominación europea. Abordar estos temas/problemas desde la educación musical en un currículum crítico constituye una tarea insoslayable.

83 Discursos musicales masivos provenientes de las industrias culturales que conciben a los y las jóvenes como un apreciado grupo socio-etario de consumidores exclusivos de sus productos.

Construcción de la hegemonía occidental globalizada.

La música como lenguaje de vanguardia en la resistencia y resiliencia cultural frente a la hegemonía del mercado y sus discursos orientados a legitimar modelos sociales desiguales e injustos.

El mundo capitalista globalizado nos presenta hoy una prolífica producción y veloz circulación de discursos audiovisuales producto de continuos avances tecnológicos. De manera simultánea, en la región, se incrementan los movimientos migratorios configurando nuevos escenarios sociales y escolares. Este panorama brinda mayores posibilidades para enriquecer las propuestas y prácticas educativas propiciando los diálogos entre el pasado-presente y lo situado-regional-universal, a través de sonidos, músicas, saberes, epistemologías "otras" y prácticas socioculturales de enseñanza/transmisión.

La deconstrucción de discursos y métodos provenientes de la histórica hegemonía occidental eurocéntrica y academicista y de los mercados globalizados, debe ser realizada a partir de propuestas educativas que promuevan la necesidad de conocer,

84

apropiarse y disfrutar de saberes musicales de las culturas "otras" de la región o el continente. En este sentido, la música constituye un lenguaje indiscutible de comunicación, empatía y aprendizaje "de" y "con" la otredad.

Discursos e identidades.

Existen discursos y prácticas pedagógico-musicales que funcionan como generadores y normalizadores de estereotipos patriarcales. Visibilizar y problematizar estos nudos de sentido puede funcionar como un "antídoto" para derribarlos.

Entre otros nudos problemáticos posibles, podemos encontrar las desigualdades de género en relación al escaso o nulo reconocimiento del trabajo creativo de la mujer como compositora e intérprete musical, así como también la caracterización peyorativa/subordinada de los cuerpos feminizados, los roles sociales estereotipados y/o las violencias de género explícitas e implícitas en esos discursos musicales. Estos sentidos han atravesado, a lo largo de los tiempos y los espacios/territorios, gran parte de las composiciones musicales en todas sus clasificaciones posibles, ya sea por géneros, estilos y/o especies. El análisis crítico, morfológico y poético de las canciones que transmitan estos mensajes, pueden brindarnos herramientas para identificar y derribar estereotipos contruidos a partir de la problematización contextualizada sobre el carácter de las obras y las intencionalidades del autor o la autora.

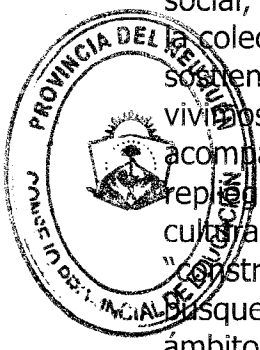
Similar situación puede ocurrir en relación al «currículum oculto» de la enseñanza musical en el aula. Reflexionar y problematizar acerca de la distribución de roles en la ejecución de instrumentos musicales o en el canto/interpretación de canciones o repertorios que tensionan o se contraponen a la igualdad género, es una tarea que necesariamente debe ser visibilizada como núcleo problemático.

84 "El concepto de Interculturalidad tiene una significación en América Latina, y particularmente en Ecuador, ligada a geopolíticas de lugar y espacio, desde la histórica y actual resistencia de los indígenas y de los negros, hasta sus construcciones de un proyecto social, cultural, político, ético y epistémico orientado a la descolonización y a la transformación. Más que la idea simple de interrelación (o comunicación, como generalmente se lo entiende en Canadá, Europa y EE.UU.), la interculturalidad señala y significa procesos de construcción de un conocimiento otro, de una práctica política otra, de un poder social (y estatal) otro y de una sociedad otra; una forma otra de pensamiento relacionada con y contra la modernidad/colonialidad, y un paradigma otro que es pensado a través de la praxis política." (Castro Gómez, 2007: 47)

COPIA

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

El cuerpo como una construcción simbólica social y cultural.

 "La noción moderna de cuerpo es un efecto de la estructura individualista del campo social, una consecuencia de la ruptura de la solidaridad que mezcla a la persona con la colectividad y el común a través de un tejido de correspondencia en el que todo se sostiene" (Le Breton, 2002, p. 15-16). En estos tiempos, según David Le Breton, vivimos una profundización y aceleración de los procesos sociales sin que haya acompañamiento de la cultura. En otras palabras, presenciamos una atomización y un repliegue de los sujetos que conlleva a un distanciamiento respecto a los elementos culturales tradicionales que caen en desuso. Estos son reemplazados por "construcciones" que cada autor/a o sujeto individual hace de su cuerpo en base a búsquedas autónomas e individuales, encontrando las mayores alternativas en el ámbito del mercado. Los lenguajes culturales tienen mucho para aportar en este sentido, empezando por la posibilidad de reunirse a "hacer música", práctica que necesariamente debe pasar por los cuerpos, como territorios de exploración expresiva de quienes se juntan en torno al ensamble y conjugación, de instrumentos musicales, sonidos, movimientos y danzas. Los ensambles musicales, las orquestas, los grupos de percusión, y las murgas, constituyen espacios y prácticas con una potencialidad enorme como modo de resistencia a la atomización social y a la preponderancia del

85

individualismo .

Interpretación, comprensión y alteridad.

Desde el aquí y ahora pedagógico, podemos desandar los recorridos de los discursos musicales y con ellos, los sentidos y significados que se articulan en las identidades existentes con nuevas identidades en construcción. Para esto, es indispensable reflexionar sobre la matriz de pensamiento y la necesidad de la descolonización pedagógica; el tipo de historia y de lenguajes culturales que enseñamos y su vinculación con la construcción de la memoria colectiva. También es necesario revisar la noción de Patria que transmitimos/construimos a partir de nuestras prácticas educativas en general y la enseñanza de la música en particular. En el siglo XXI, aquella consigna de Arturo Jauretche: "mirar el mundo desde acá", convoca a pensar lo universal, lo nacional-latinoamericano -reconociendo el carácter plurinacional-

86

desde las múltiples identidades en permanente transformación . Derribar, a través del lenguaje musical, los estereotipos peyorativos respecto de la otredad. Poner en tensión el origen y la difusión de los relatos xenófobos y los chovinismos comunicacionales. En síntesis, conocer a través de los discursos musicales, las

85 En este aspecto, se consideran las comunidades originarias y campesinas; los grupos juveniles urbanos; las agrupaciones afrodescendientes; los movimientos y/o grupos feministas y todos/as los/as que se reúnen desde un entramado socializante, autoconvocándose y conectándose como un cuerpo colectivo que hace música para vivenciar y comunicar una estética, un discurso o posicionamiento político; un concepto o deseo.

86 "Elaborar una 'Epistemología para la periferia' al decir de Fermín Chávez, 'mirar el mundo desde acá' en palabras de Arturo Jauretche, construir una 'matriz de pensamiento propio' según Alcira Argumedo, una 'epistemología del Sur' para Boaventura Souza Santos, 'la decolonialidad del saber' para Walter Dignolo. Desde mediados del siglo XX diversos pensadores y pensadoras han abordado y estudiado los mecanismos de construcción del conocimiento y su vinculación con los sistemas de relaciones de poder. Más allá del escenario histórico y social en el cual cada uno de estos/as autores/as escribe, comparten la premisa de que el colonialismo trajo consigo un sistema cultural que impide la autoconciencia y la autoestima colectiva, destinado a construir ideas universales que no están al servicio de la resolución de los problemas de las sociedades en las cuales están inmersas." (Espasande, 2018).

COPIA



identidades que se producen en la intersección del territorio, la etnia, la clase social, el género y visibilizar la construcción de nuevas subjetividades colectivas que enriquecen y amplifican la percepción del mundo de los y las jóvenes.

Lenguajes artísticos, hacia una definición abierta, inclusiva e intercultural de la vida humana.

La trascendencia político-pedagógica de la educación musical se fundamenta en la potencialidad de este lenguaje para la construcción de universos de sentido, emociones, identidades, redes o espacios de socialización/pertenencia, que son plausibles de proyectarse, además, en trayectorias u horizontes posibles para los y las jóvenes. Abordar la enseñanza musical desde la perspectiva intercultural y decolonial como conceptos problematizadores, conlleva la decisión pedagógica de incorporar en las aulas, las manifestaciones musicales colectivas provenientes de los sectores populares tanto rurales como urbanos situados a lo largo y ancho de América Latina.

CONOCIMIENTOS Y SABERES IMPLICADOS EN EL ABORDAJE DE LOS NUDOS PROBLEMÁTICOS DE LA EDUCACIÓN MUSICAL.

En el CBC, es necesario brindarles a los y las estudiantes los conocimientos y saberes prácticos fundamentales que se constituirán en la "caja de herramientas" adecuada para abordar el trabajo en el área. Aquí se plantean sugerencias temáticas y actividades prácticas del campo de la educación musical, orientadas a integrarse con el resto de las disciplinas de esta y otras áreas.

El Sonido. Es uno de los elementos fundamentales del lenguaje musical. También sus características, los medios de propagación y los contextos sonoros, se presentan como temas relevantes. Los cuerpos, como emisores o fuentes productoras del sonido, posibilitan abordajes diversos dentro del área, y también potencian articulaciones con otras disciplinas y áreas. Un abordaje y articulación similar se presenta con las relaciones entre los sonidos y el medio ambiente, la contaminación sonora como nudo problemático vinculado al concepto del "buen vivir".

Práctica y experimentación sonora. Planteada desde la búsqueda y selección de objetos sonoros (ideófonos-cotidiáfonos), se complementa con la construcción de instrumentos a partir del reciclado de objetos diversos. También la utilización de dispositivos tecnológicos como emisores de sonidos y/o discursos musicales. Así la grabación, edición y reproducción de las experiencias sonoras completan la configuración de este nudo temático, articulando las TICs con esta disciplina y el área.

Componentes del lenguaje musical y su práctica situada. El ritmo, la melodía, la armonía, la prosodia, la forma y textura son conceptos fundamentales para "hacer música" con el cuerpo y la voz, también con instrumentos propios de las culturas americanas: aerófonos; cordófonos y percusiones. El abordaje de la enseñanza musical, en coherencia y proximidad con los usos y prácticas de las culturas y/o comunidades donde se originan esos discursos, nos permite el armado de ensambles diversos. Asimismo, ejecutar instrumentos y discursos musicales de manera colectiva, nos posibilita conocer y vivenciar las músicas de raíz y/o proyección folclórica de las distintas regiones culturales de Latinoamérica, incluidas sus expresiones urbanas.

COPIA


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

Apreciación musical. Los y las jóvenes son destinatarios exclusivos de una considerable oferta de productos generados por las industrias culturales. La subjetivación/objetivación como consumidores/as globalizados/as es parte de esa construcción de sentidos y significados presentes en sus cotidianidades. La escuela secundaria se constituye en uno de los pocos espacios posibles para conocer los discursos culturales históricamente invisibilizados o resignificados, primero por el Estado y luego, por las mismas industrias a través de sus medios de difusión. Conocer,

entre otros aspectos, la conformación sociocultural de los discursos musicales, - como las manifestaciones musicales y sonoras de las comunidades rurales y/o campesinas, los pueblos/naciones originarias, las músicas colectivas de los grupos identitarios urbanos- es un núcleo temático insoslayable desde las perspectivas que atraviesan este diseño curricular.

Análisis de los discursos musicales. Análisis comparativo y crítico de las composiciones musicales y repertorios, necesariamente mediatizados por las perspectivas, como matrices de sentido necesarias para caracterizar los significantes, los significados y las condiciones e intencionalidades, manifiestas o no para sus receptores/as. Análisis musical que incorpore los conceptos técnicos necesarios y posibles. El abordaje analítico multidimensional de composiciones musicales, tanto de las letras como de las músicas, puede resultar una gran estrategia didáctica para este problema. A través de las apreciaciones musicales y los análisis comparativos entre composiciones de autores, autoras e intérpretes, se pueden identificar tensiones y contradicciones sobre los estereotipos de género y problematizar al respecto.

Producción de prácticas musicales. Diseño y armado de ensambles rítmicos y/o musicales versionando discursos musicales anónimos o de autores y autoras del continente o la región. Incorporación, en la propuesta, de medios tecnológicos digitales para la composición, grabación y reproducción de las experiencias musicales.

Composición y creación de discursos musicales. Conformación de ensambles instrumentales y/o vocales. Experimentación con elementos musicales para la composición e improvisación sobre las formas y especies musicales conocidas o de carácter libre, elaboradas por los y las estudiantes.

Investigación musical. Como corolario de lo transitado en la disciplina y en el área durante los dos primeros años del CBC, es posible, la construcción de un trabajo de investigación sobre temáticas relacionadas con la dimensión sociocultural contextuada en la localidad o la región en donde está situada la escuela y/o los y las estudiantes. En este trabajo, pueden intervenir una o más disciplinas del área, además de otras áreas que se incorporen sobre problemas o interrogantes convocantes. Allí se articulan los conocimientos y saberes adquiridos en torno a cuestiones significativas para los y las estudiantes y la sociedad. Considerando los aspectos metodológicos de la investigación (como práctica aplicada desde el trabajo interáreas) y la producción de propuestas artísticas, que den cuenta, de lo investigado a través del lenguaje musical.

87 Temas y problemas con potencialidad de abordaje desde la articulación de área e interáreas.

LENGUAS OTRAS - NUDOS PROBLEMÁTICOS DISCIPLINARES

El rol constructor de las lenguas en las sociedades modernas.

Las lenguas son una herramienta vital para la interacción humana. El aprendizaje de lenguas trata de construir "puentes" para esa interacción. A la vez, las sociedades humanas son productoras de mundos y realidades culturales a través de las lenguas. Es justamente esta función semiótica la que permite una comprensión de esas producciones en el estudio de las lenguas otras.

Lenguajes, saber y poder.

La presencia de lenguas otras en la cotidianeidad de las y los estudiantes es innegable. De allí surge la importancia de abordar la "universalización" de términos que, en determinadas ocasiones, se transforman en la expresión final de la hegemonía de algunas lenguas por sobre otras en diferentes campos de la producción cultural. Las lenguas que se encuentran deberán, entonces, hacerlo desde planos de mutuo respeto por las concepciones diferentes que producen y vehiculizan.

Identificación de rasgos culturales en las lenguas otras.

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.

Valoración lingüística.

Las y los estudiantes están expuestas/os a innumerables ofertas de mercado, que son parte importante de la construcción de sentidos de las y los jóvenes (medios masivos, moda, tecnología, deportes, etc.). Gran parte de esas ofertas están emparentadas con las lenguas dominantes. Una disciplina como Lenguas Otras debe ser capaz de poner en tensión la legitimidad de esas posiciones dominantes, debe contrastar la necesidad y utilidad de términos "universales" contra la imposición de terminologías hegemónicas como el uso de palabras, generalmente anglosajonas, cuando existe un equivalente en la propia lengua. En síntesis, esta disciplina debe ser un medio para la revalorización de la/s lengua/s y la cultura/s propia/s a partir del aprendizaje de lenguas otras.

Construcción de la hegemonía occidental globalizada.

El inglés se ha posicionado durante las últimas décadas como "lengua franca global". De allí la importancia de su aprendizaje en tanto herramienta predeterminada de comunicación en casi todo el mundo. Este fenómeno va de la mano del predominio de términos anglosajones en campos como la tecnología o los medios de comunicación, cuya razón principal es la hegemonía occidental en el mundo económico. Lenguas otras como el francés, el chino o el español, comparten privilegios con el inglés y, en algunos casos, hasta compiten por ese predominio. Lenguas otras como las preexistentes (mapuzungún o quechua), vienen a poner en tensión esta hegemonía desde la presencia de lenguas anteriores a la formación del Estado nacional, que aún hoy son parte fundamental de la identidad social, cultural y política de la región. Aprender una lengua, entonces, se fundamenta desde las posibilidades comunicativas y la desnaturalización de construcciones hegemónicas.

COPIA

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

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



La comunicación como objetivo primordial de las lenguas. Los enfoques comunicativos proponen una aproximación a las lenguas que se desarrolle a partir de la personalidad, motivación, autoestima, necesidades, contexto sociocultural y experiencias de vida de los y las estudiantes. Todo esto en un ambiente que aprecie el error como componente constitutivo del aprendizaje, en el que la corrección tome lugar sólo cuando el error interfiera con la comunicación. De esta manera, las y los estudiantes se apropian de la lengua a través de temas propios de su cotidianidad, de sus intereses y sus valores.

Vocabulario. El vocabulario es una condición para la comunicación. Quienes manejan un lexicón abundante tienen mayores posibilidades de expresión para comunicar sus ideas. A la hora de aprender lenguas otras, las palabras y expresiones transparentes, afines o cognados permiten generar una base lingüística para la apropiación de la otra lengua de parte de las y los estudiantes. También las particularidades de las y los estudiantes y sus gustos o intereses van a permitir la ampliación de los marcos léxicos. El uso de la tecnología como facilitadora de vocabulario adquiere en este punto un rol preponderante.

Pronunciación. El aparato fonológico es prueba cabal de la capacidad humana de producir los sonidos de cualquier lengua. Una correcta interpretación y utilización de los sonidos, la entonación y el ritmo en tanto elementos distintivos de las lenguas son necesarios para connotar los diferentes usos lingüísticos.

La comprensión lingüística. El desarrollo gradual de la audiopercepción y la lectura comprensiva genera en las y los estudiantes la idea de apropiación de la lengua. En ambos casos, los progresos en el proceso de aprendizaje son fácilmente identificables. El análisis contrastivo de las lenguas y la tolerancia al error juegan un rol determinante en el proceso. La tecnología en el aula facilita la búsqueda de material original con fines pedagógicos.

Producción oral y escrita. Al igual que con la comprensión lingüística, para la producción lingüística es necesario desarrollar la tolerancia al error. Es imposible pensar el aprendizaje de una lengua sin contemplar esta variable. El rol docente cobra mayor importancia a la hora de establecer un balance apropiado entre esta tolerancia y una comunicación eficaz, capaz de compartir e intercambiar mensajes. A tal fin, el abordaje de diferentes tipos de textos y discursos desarrollan diferentes competencias lingüísticas de las y los estudiantes.

Análisis y producción del discurso lingüístico. Mediado por los ejes estructurantes o perspectivas, es importante un análisis semiótico de las lenguas otras, que incluya no sólo los aspectos más técnicos sino también aquellos más subliminales como la intencionalidad del proceso comunicativo. Estos elementos de análisis se transforman en herramientas para la producción del discurso propio orientado a fines.

COPIA


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



LENGUA Y LITERATURA - NUDOS PROBLEMÁTICOS DISCIPLINARES

Para el abordaje de las perspectivas en la disciplina es necesario que las y los estudiantes, de modo progresivo a partir de las prácticas, puedan comprender reflexivamente el rol fundamental del lenguaje materno en la interacción, la cooperación, las luchas y la organización social; en la elaboración y transmisión de las experiencias y los conocimientos y en la construcción narrativa de la memoria y la identidad. En definitiva, el rol fundamental del lenguaje en la autocreación del ser humano, en la construcción de los mundos socioculturales humanos.

Lenguaje, sociedad y poder.

Este nudo problemático integra muchos temas posibles para vehiculizar en su abordaje los conocimientos de la disciplina y, de ese modo, promover una reflexión sobre el rol del discurso en la legitimación y reproducción del orden social, de la ley y del poder; pero también, en la emergencia de grupos que con sus discursos (con relatos e interpretaciones alternativas), participan en las batallas por el sentido y la transformación de la sociedad.

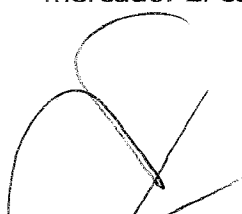
La batalla de los grupos sociales (en modos argumentativos, periodísticos, mediáticos, entre otros) por establecer su discurso como discurso hegemónico o **discurso de la verdad**: una interpretación desde la perspectiva de un grupo particular, que ha llegado a ser compartida mayoritariamente, y a estar naturalizada como certeza no cuestionada en el sentido común de una colectividad. Las prácticas discursivas y las instituciones a través de las cuales una perspectiva particular logra ser instalada y establecida en el consenso social como perspectiva general para todos los sectores sociales. El ocultamiento de los procesos de construcción de la perspectiva particular, para naturalizarla, hacerla aparecer como **dada** (previa e independiente de la actividad discursiva que la constituyó), y como **única** realidad para todos y todas. El rol del discurso científico en la construcción y naturalización de los criterios epocales hegemónicos de "lo real" y lo posible. El rol de los medios de difusión masiva en la construcción y difusión de las hegemonías.

Las relaciones entre el poder, las instituciones, las formaciones discursivas y los géneros discursivos: las asimetrías sociales y las enunciativas. Correlaciones entre la división del trabajo (las esferas de la vida social) y la división del trabajo discursivo (géneros discursivos); entre la estratificación social (variable social) y las variedades lingüísticas (variable lingüística) y regularidades sociolingüísticas. Los sentidos, finalidades y efectos de la política lingüística estatal de construcción y establecimiento de la lengua estándar. Las diferencias valorativas sobre los diferentes dialectos, incorporadas inconsciente y acríticamente como parte del sentido común.

Literatura, sociedad y poder.

La intervención de la literatura como elaboración artística del lenguaje en las luchas sociales, su posicionamiento frente a la violencia, los poderes y sus abusos. La Literatura frente a la censura: modos en que da visibilidad, repone lo ausente en los discursos de la época y tematiza los sucesos silenciados en los relatos oficiales de la historia -de modo más o menos explícito de acuerdo a los peligros del presente de su escritura. La producción de desvíos en el orden de los discursos sociales y de los géneros, a través de distintos recursos (como la ironía, la parodia, entre otros), con efectos de extrañamiento, desautomatización de la percepción y desestabilización del sentido común. El arte literario frente a la institución literaria, la industria cultural y el mercado. El campo literario. Obras y géneros canonizados y emergentes.

ES COPIA


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

Lenguaje e identidad.

¿Hablamos el lenguaje o somos hablados por el lenguaje? Pese a los presupuestos compartidos de sentido común, no existen identidades naturales o esenciales previas a su constitución discursiva y cultural. A través de los mandatos simbólicos, de la performatividad de las interacciones discursivas (por ejemplo, la heteronormatividad), el lenguaje cumple un rol fundamental en la reproducción y construcción de las significaciones de sentido común; de las identidades estereotípicas; de los roles y realidades sociales; de lo que se considera "normal" o "anormal" y de las consecuencias sociales de inclusión y exclusión que comportan.

El lenguaje inclusivo como postura ético-política y sus tensiones con el sistema lingüístico y las instituciones de la lengua. Construcción de una postura ético-política frente a las variantes dialectales y términos de otras culturas socialmente no prestigiosas, en relación con una reflexión sociopolítica sobre la hegemonía y la construcción de una lengua estándar.

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

Desde el enfoque gramatical al enfoque discursivo. Introducción al enfoque discursivo desde los conocimientos previos de la educación primaria, desde la

88

perspectiva formal de la lengua en sus características sistemáticas (léxico, clases de palabras, morfosintaxis, gramaticalidad), y hacia un enfoque epistemológico discursivo-pragmático integral del uso contextualizado del lenguaje (sintaxis, semántica y pragmática, discurso en contexto). El enunciado como unidad comunicativa. Contextualizar la oración: cuando la oración es un enunciado efectivo

89

de la interacción lingüística. Identificación del referente y predicación (posibles sentidos pragmáticos de las funciones sintácticas de la oración simple cuando constituye un enunciado). El discurso como acontecimiento. La relación dialéctica entre el contexto y el discurso-texto: el contexto como condición de la enunciación y parte del significado del discurso, que con su aparición modifica a su vez el contexto. El género en la lengua y en la comunicación. Contexto de enunciación, modelos contextuales y tipos de texto. La construcción del significado por los sujetos de la instancia de enunciación. El enunciado en la oralidad y en la escritura. El desarrollo de los conocimientos lingüísticos y discursivos se incorporará al desarrollo de las prácticas de escritura y lectura. Su planteo deberá orientarse a que sean las y los estudiantes, colectiva e individualmente, quienes desarrollen inferencialmente los conceptos lingüísticos y discursivos, a partir de la reflexión metalingüística sobre

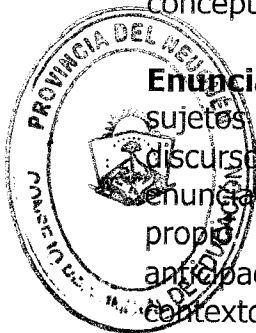
88 El enfoque gramatical es necesario, insoslayable, pero no suficiente para la comprensión de la interacción lingüística.

89 Por ejemplo, en una interacción oral, si el núcleo del sujeto es un sustantivo común, por sí sólo es incapaz de determinar su referencia en su contexto: si en el contexto no hay posibilidades de que se produzca ambigüedad, bastará con el determinante gramaticalmente obligatorio ("el perro"), pero puede requerir de otros modificadores para hacerlo (modificadores directos ("el perro negro", en caso de que haya más de un perro) o proposicionales ("el perro negro con collar" en caso de que haya más de un perro negro). Por el contrario, si el núcleo del sujeto es un nombre propio, habitualmente alcanza para identificar el referente de la predicación y no requiere modificación. Pero el hablante prevé que el oyente será incapaz de determinar el referente (porque el contexto no llega a bastar para desambiguar o porque presupone un desconocimiento de su interlocutor), recurrirá al uso de aposiciones: "Pedro, el alumno de 3º C"; "María González, la chica de la que te hablé ayer"

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1463
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

ejemplos o necesidades de uso. El o la docente orientarán la sistematización conceptual.



Enunciación. La instancia de enunciación como estructura dialógica, como causa - sujetos empíricos- y efecto -imágenes textuales- del enunciado: proceso por el cual el discurso instala su fuente de procedencia y la meta a la cual apunta (fuente/meta, enunciador-enunciario/yo-tú), como figuras constituidas y comportadas por el propio enunciado. Enunciación, texto-enunciado como eslabón (respuesta y anticipación) en la cadena comunicativa (dialogismo, polifonía, intertextualidad) y contexto. Sujeto de la enunciación y sujeto(s) del enunciado. Enunciación y organización del tiempo y el espacio: tiempos y aspectos verbales y su correlación en los textos; el aspecto como perspectiva sobre el evento verbal. Los diversos significados que asumen los tiempos verbales en su uso efectivo, tanto en la oralidad como en la escritura, más allá de su significado relacional de anclaje déctico en punto de habla o enunciación⁹⁰ -como indicación de la simultaneidad del evento verbal respecto a la acción de enunciar.⁹¹ Los modos verbales.

Textualidad. Contexto, texto, superestructura y macroestructura. Significado global y los recursos cohesivos para construirlo explícitamente y precisarlo. Coherencia global y local. Conectores y ordenadores del texto. Secuencias textuales (narración, descripción, argumentación, explicación, diálogo); secuencias dominantes y géneros discursivos. La transformación de las secuencias en su ingreso en los diferentes géneros con sus diversas finalidades (por ejemplo, las diferencias de la descripción en un texto explicativo, en un texto argumentativo y en un texto literario⁹²). Las operaciones científico-cognitivas de abstracción-clasificación, análisis-división y síntesis, y sus formas-secuencias textuales. La descripción y sus tipos: descripción lineal (serie de características; división en partes de un todo) y secuencial (descripción de procesos en división de períodos, etapas o fases); clasificación (clases, subclases y criterios de división) y definición (concepto general y características definitorias relacionadas con criterios de clasificación)⁹³.

Análisis crítico del discurso.⁹⁴ El contexto como noción compleja que integra la dimensión lingüística, la cognitiva y la social, dentro del horizonte del sentido común cultural compartido por los participantes. Dimensión sociocognitiva: la identificación del tipo de contexto de enunciación, a partir de la experiencia previa de los contextos

90 Real Academia Española, *Nueva gramática de la lengua española*. Manual. Buenos Aires, Espasa, 2010, p. 428.

91 Por ejemplo, presente histórico, epistémico, narrativo, de sucesos recientes, prospectivo, entre otros.

92 En un texto expositivo, las partes en una descripción lineal por división tienen igual valor, y la relación entre ellas es de suma o adición, y el criterio de su presentación depende de una decisión del autor (Cubo de Severino, 2004), pero ese orden podría variar sin afectar de modo relevante el significado de la secuencia, en relación a la intención global del texto-discurso. Pero en una narración literaria, el orden de presentación de las partes (o su carencia de orden), por ejemplo de una ciudad o una vivienda, sí es significativa, por ejemplo, para sugerir un desplazamiento del observador por la vivienda o la ciudad descrita.

93 Sobre la descripción y sus tipos, puede consultarse Cubo de Severino (2005, pp. 78-81).

94 Se profundiza y complejiza el enfoque discursivo y la dialéctica entre contexto, enunciación y enunciado, con la incorporación de la dimensión cognitiva.



RESOLUCIÓN Nº 1463
EXPEDIENTE Nº 5225-000839/10 Alc. 6/16

95

sociales y discursivos, almacenados en la memoria episódica que han sido conceptualizados como esquemas situacionales, modelos contextuales (Van Dijk, 2012) y guiones. Dimensión sociolingüística: relaciones entre el reconocimiento del contexto de enunciación y la selección, por un lado, de las variedades dialectales y de registro adecuados y, por otro, del género discursivo (con sus características temáticas, estilísticas y composicionales). Teoría de la relevancia: esquemas contextuales y géneros discursivos.

El contexto desde el punto de vista de la cognición, para la reflexión metacognitiva y metalingüística: el sentido común y la organización de la memoria episódica en *marcos o esquemas de situación* (parámetros típicos de una situación social y comunicativa) y *guiones* (expectativas de acontecimientos habituales en las situaciones típicas), y su relación con los *campos semánticos*. Los *esquemas de situación* y los *guiones* compartidos en el sentido común como presupuestos de la coherencia textual para la reposición de los significados elididos (esquemas de situación, campos semánticos). Los *esquemas textuales y contextuales*; los géneros discursivos como horizontes de expectativas.

Instituciones y formaciones discursivas. Las disciplinas como formaciones discursivas. Géneros discursivos, textos y metatextos. Esferas y contextos sociales y géneros discursivo-textuales: simetrías y asimetrías sociales (de roles y autoridades) enunciativas.

Los textos-discursos explicativo-informativos; sus características y recursos de acuerdo a, y al servicio de, la intención de *hacer saber*, sus tipos (textos científicos, informe de investigación, de divulgación, monografía, la noticia, la crónica, el relato histórico, etc.).

La enunciación en los textos explicativos e informativos del discurso científico y la retórica de la "objetividad". La "objetividad" como efecto, a partir del borramiento de las marcas de la subjetividad para construir la imagen textual de un observador neutro. La ciencia como discurso-lenguaje que niega y oculta su carácter lingüístico:

96

la "ideología de la representación", según la cual se suprimen y ocultan los rastros de la actividad constructiva de lo real en el discurso científico, y la presuposición de la existencia de una única realidad de hechos "objetivos" accesibles de modo perspicuo, sin la mediación constructiva de los signos, que se limitarían a re-presentarlos de modo transparente. La retórica de la ausencia de retórica: el horizonte de expectativas (en el sentido común) de un género que enuncia un saber "demostrado", una verdad incuestionada (que aparenta no argumentar). La construcción de un discurso de "la verdad" como un discurso sin sujeto, universalmente válido y etnocéntrico: para todo sujeto y cultura, para todo tiempo y lugar (*presente epistémico*). 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). Textos informativos periodísticos: retórica de la "objetividad" y retórica de la "independencia" del periodista o medio. La argumentación encubierta en los discursos periodísticos (aparentemente informativos). El discurso científico y la desvalorización de otros saberes.

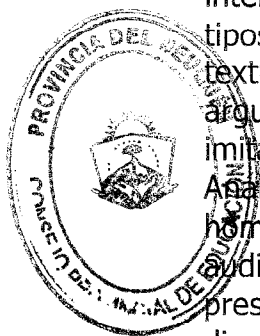
95 Parte de la memoria a largo plazo. Sobre los modelos cognitivos de procesamiento del lenguaje escrito, puede consultarse: Parodi (2005); Molinari Marotto (1998); Cubo de Severino (2005); Alvarado (2008).

96 Sobre el discurso científico y la ideología de la representación, consultar Lizcano (2006), especialmente el capítulo "La ciencia, ese mito moderno". Consultar también: Najmanovich (2016); Bloor (1996); Woolgar (1991); Latour (2001); Latour y Woolgar (1995).

COPIA

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

RESOLUCIÓN N° 1463
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



Los discursos argumentativos, sus características y recursos en relación a la intencionalidad apelativa-conativa y perlocutiva de *hacer creer-para-hacer hacer*; tipos de discursos argumentativos. La argumentación encubierta en otros tipos textuales o géneros. Enunciación. Estrategias y recursos característicos de la argumentación y de la manipulación: polarización ideológica, falacias, entimemas, la imitación de recursos explicativos-informativos-científicos.

Análisis de discursos bélicos, sexistas y discriminatorios circulantes en la actualidad: homofobia, racismo, xenofobia y discriminación en los discursos verbales y audiovisuales -ficcional y no ficcional; argumentativos y explicativos-. Los presupuestos y la estructura lógica de su argumentación. La enunciación de los discursos bélicos: la construcción discursiva de los y las otras -la construcción de un enemigo al que se le quita la humanidad- para justificar y legitimar el enfrentamiento y su eliminación, desde la perspectiva de los derechos humanos.

El sentido común, el lenguaje y las metáforas de la vida cotidiana. El sentido común o *doxa*, con sus significaciones consensuadas, presupuestas y consideradas obvias, funciona como sostén de las interacciones discursivas. Su rol en la reproducción de la realidad social, a través de los discursos-certezas ("lugares comunes", prejuicios, estereotipos e identidades, clichés), que no se cuestionan porque se consideran "obvios" o "naturales", y como presupuestos que configuran una concepción acrítica de situaciones y "realidades". El rol fundamental del sentido común en los discursos argumentativos, como la base común de creencias y valoraciones compartidas a partir de las cuales se quiere fundar el convencimiento sobre las tesis particulares (su desarrollo implica el conocimiento de los silogismos). Comporta asimismo, un consenso en torno a un criterio epocal de "lo real" y lo posible, que se construye discursivamente y se elabora literariamente como "verosímil" del mundo ficcional.

Las metáforas en el lenguaje cotidiano. Los distintos campos o áreas de experiencia se organizan en esquemas de situación y campos semánticos en el sentido común. La analogía metafórica cumple una función cognitiva: lo que está alejado de la experiencia próxima -por ser abstracto, problemático o desconocido- se asimila a algo próximo o familiar. Con mucha frecuencia, el léxico que conforma la estructura conceptual de un campo más concreto o familiar se proyecta metafóricamente sobre otro más abstracto o desconocido para aprehenderlo, a partir de relaciones analógicas de *isomorfismo* (por ejemplo, la espacialización de conceptos abstractos⁹⁷). Por ello, las metáforas y las analogías sirven como recursos ilustración. En ocasiones, las metáforas proyectan significaciones y valoraciones hegemónicas⁹⁸ (jerarquías norte/sur, arriba/abajo, derecha/izquierda), o significaciones ideológicas con incidencia sociopolítica en el modo de concebir y realizar la interacción social (por

97 Por ejemplo, los pensamientos o las ideas comprendidos como si fuesen objetos físicos que se pueden esconder, ocultar, velar, tapar, y también descubrir, mostrar, sacar a la luz, o que se pueden tener, dar, quitar, meter en la cabeza, entre otras posibilidades.

98 Los sentidos modelan a la cultura tanto como la cultura modela a los sentidos. Por ello, el transporte de significado que vehiculan las metáforas que pueblan el lenguaje común actúan en un doble sentido: por un lado, el que va de lo próximo, natural y concreto -en particular de la propia experiencia corporal y sensorial- a lo más abstracto, artificioso o alejado de nuestra experiencia. En este caso, las metáforas comunes producirían una suerte de naturalización -y, en particular, una 'sensorialización'- del mundo cultural y social. Por otro lado, un desplazamiento en sentido inverso, es decir, la proyección de representaciones culturales sobre las experiencias sensoriales, cuyo efecto es un "enculturamiento" de la experiencia sensorial (Lizcano, 2006, p. 157).

ES COPIA

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

RESOLUCIÓN N° 1463
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

ejemplo, la discusión comprendida desde la proyección de una metáfora competitiva, bélica, no cooperativa y constructiva)⁹⁹.



Literatura. Literaturidad. ¿Qué es lo que hace que un texto sea literatura para la sociedad occidental? Un abordaje de la problemática de su definición, desde perspectivas formales immanentes (a partir de procedimientos y propiedades textuales), discursivas contextuales (en su relación con las obras anteriores y convenciones), y desde la modalidad de su recepción (textos que no fueron escritos como literarios pero que son leídos como tales)¹⁰⁰. Diversos géneros de la narración literaria y sus especificidades enunciativas, estructurales y significativas (novela, cuento, microrrelato). Géneros, series literarias, horizonte de expectativas y efectos de desvío. Enunciación y enunciado en la narración literaria. La situación enunciativa ficcional de la narración literaria: el narrador, el narratario, la trama y la historia. El pasaje del punto de referencia de los deícticos del presente de la enunciación al tiempo del enunciado. Ficcionalización de otros géneros discursivos. El autor, el lector implícito y el lector empírico. Punto de vista y focalización. Polifonía. La proyección de mundos imaginarios ficcionales y las fuentes de la verdad-realidad ficcional: la autoridad autenticadora, los tipos de narrador y sus efectos. La construcción de la temporalidad y sus efectos. Retrospección y prospección. Mundos ficcionales con y sin autenticación.¹⁰¹ Las fuentes en la narración ficcional (autenticación) y narración histórica y periodística (fundamentación). El testimonio y el relato de no ficción: los procedimientos de la ficción al servicio del relato de los "hechos". Literatura y periodismo.

La literatura, procedimientos, intertextualidad y el efecto de extrañamiento, desfamiliarización y desautomatización perceptiva: la imagen literaria y la puesta del objeto en perspectivas insólitas. La desestabilización del sentido común: la puesta de manifiesto de los signos lingüísticos y la crítica de los modelos semióticos de inteligibilidad. La construcción de una interpretación global del significado de las obras en relación al contexto literario (procedimientos, convenciones, géneros, códigos literarios e intertextualidad) y extraliterario. El texto como producción y como mercancía-producto. El campo literario y la institución literaria. Texto y paratexto. La obra literaria como producción artística (texto y paratexto autoral) y como producto-mercancía (paratexto editorial).

Poesía. La construcción de la enunciación poética: ¿yo poeta, yo poético, voz o personaje poético? Tono, ritmo, sonido y sentido. Repeticiones y estructuras rítmicas: fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas. Los procedimientos del lenguaje para producir extrañamiento y llamar la atención sobre sí mismo y su materialidad. Los recursos poéticos para llevar al lenguaje más allá de sus límites habituales: todo el lenguaje puesto a significar para decir lo indecible; el espesor semántico y la polisemia del poema. El trabajo de interpretación para construir el significado global

99 Desde esa metáfora, para discutir o debatir, se diseña una **estrategia**, una **táctica**; hay un **enfrentamiento** de **posiciones** (tesis), con argumentos se las **ataca** y se las **defiende**; como resultado se **gana** o **triunfa**, se obtiene **una victoria** o una **derrota**, entre otras muchas posibilidades. Esa metáfora obtura la posibilidad de concebir la discusión o debate como un encuentro cooperativo para la construcción de saberes o posiciones de entendimiento mutuo, y esa imposibilidad tiene consecuencias sociales.

100 Sobre la problemática de la definición de la literatura, consultar: Eagleton (2009), específicamente el capítulo 1; Culler (1993, pp. 36-50).

101 Sobre las distintas posibilidades de autenticación de los mundos ficcionales, consultar Dolezel (1997).

COPIA

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



del poema. El lenguaje poético frente a la concepción hegemónica, instrumental y mercantilizada y frente a las significaciones lingüísticas del sentido común. Los poetas regionales.

Los géneros literarios y la modernidad occidental. El carácter histórico de la ciencia y el conocimiento. La elaboración histórica del criterio moderno occidental de "lo real" y lo posible; su instalación hegemónica en el sentido común y la emergencia y transformación de los géneros literarios de la modernidad. El desarrollo de la sociedad urbana capitalista occidental y la emergencia y transformación de los géneros: el realismo. La ilusión referencial. La verosimilitud y el efecto de "real", para hacer creíble lo "irreal". Lo fantástico y la puesta en crisis y desestabilización del criterio de lo posible. El policial desde el enigma burgués a lo negro de la sociedad; de las utopías a las distopías. La industria cultural y los géneros literarios. La literatura en las luchas sociales, frente a la violencia, los abusos del poder y las verdades silenciadas en los relatos oficiales de la historia.

Literatura e institución literaria. La institución literaria como formación discursiva y campo literario; metadiscursos literarios; tradición, emergencia, consagración y canonización. La literatura argentina como proyecto político nacional (en relación con la construcción de la lengua estándar). La literatura más allá del cánón: los autores regionales; la ficcionalización de nuestro territorio provincial y patagónico, nuestras localidades y comunidades; autores/as contemporáneos. Los núcleos problemáticos del área y los nudos problemáticos disciplinares como un criterio de selección de los textos literarios.

La experiencia estética en el lenguaje. La Literatura, dentro del enfoque global del área y de la disciplina, deberá ponerse en relación con distintos núcleos problemáticos, como experiencia ficcional en su posibilidad crítica de la realidad y en su potencialidad heurística de exploración y conocimiento imaginario de otros sentidos del mundo y de otros mundos posibles. En este doble sentido, un eje posible de abordaje es el efecto de extrañamiento y desautomatización de la percepción, la posibilidad de desestabilización del criterio de lo real y lo posible, del sentido común y las certezas del mundo de la vida cotidiana.

Prácticas de escritura en el dialecto propio y en el dialecto estándar. Las prácticas lingüísticas en la variedad estándar-oficial de "la lengua" y el desarrollo concomitante de una perspectiva crítica de la hegemonía del Estado y de las clases dominantes. La lengua estándar como una construcción política e histórica a través de instituciones para la imposición de la norma estándar y el establecimiento de un dominio simbólico. La escuela como principal agente de esas políticas lingüísticas. La norma estándar como variedad de los grupos medios y altos. Las dificultades de los grupos minoritarios y populares de afirmar su identidad en el interior de la escuela y en el sistema de las instituciones, ante el prejuicio -sostenido incluso por los propios hablantes de las variedades vernáculas-, de que las mimas son incorrectas, erradas e inferiores. Las variedades regionales de las y los estudiantes (y docentes), para la construcción de conocimientos lingüísticos.

Análisis del lenguaje sobre discursos sociales. Los conocimientos discursivos de la enunciación, la argumentación, la interpretación y la deconstrucción de los discursos sociales contemporáneos. Análisis de la enunciación, de sus presupuestos,

de la lógica de su argumentación y de su construcción retórico-argumentativa (polarización ideológica, cadenas nominativas, citas de autoridad, falacias, etc.).



TEATRO - NUDOS PROBLEMÁTICOS DISCIPLINARES

Los espacios artísticos, como es el teatro, dentro de las escuelas, sirven de canalizadores de la realidad de los y las jóvenes y, por esto, se constituyen en una oportunidad para el trabajo coordinado con los equipos pedagógicos de cada institución.

Relaciones entre los lenguajes, saberes y poder.

La construcción de cada referente teatral enfatiza una serie de saberes-poderes anclados en la definición de un dispositivo estético y narrativo que emerge en y para una determinada matriz de subjetividad. El dispositivo representación y el dispositivo espectador como red dialéctica.

Construcción de la hegemonía occidental globalizada.

Las Industrias Culturales y los criterios de rentabilidad para el éxito o el fracaso. El teatro como disruptor en la construcción de estereotipos íconos en el mundo occidental. La importancia de las raíces culturales propias para fortalecer identidades ancestrales.

Discursos e Identidades.

El teatro como instrumento para construir el sentido de pertenencia de las y los jóvenes. Las experiencias del teatro comunitario, como una herramienta para construir lazos sociales. La memoria histórica y colectiva es la cultura que desarrollan los organismos sociales y, desde el teatro, se analiza el pasado y el presente de estas luchas y conquistas para transformar el futuro. El Teatro en la construcción de la memoria colectiva.

El cuerpo como construcción simbólica, social y cultural.

La imagen y el cuerpo como lugar donde se construye y destruye un sinfín de íconos, signos y símbolos en relación al poder hegemónico, a la idea única de "un modelo" de cuerpo. La autoexploración y el involucramiento de la corporalidad para deconstruir miradas estereotipadas con respecto al ideario de figura humana. El cuerpo como campo de batalla, como lugar de resistencia. En el teatro al igual que en las danzas, el cuerpo es el instrumento de trabajo. Por lo tanto, el autoconocimiento, la exploración y la vivenciación, como así también el respeto a nuestro cuerpo y al de los y las demás es fundamental. El cuerpo habla siempre, escucha, dialoga, siente, se mueve, piensa, produce, une y separa, revoluciona, es silencio y es sonido, comunica, vincula, acciona, transmite, es vida. El actor y la actriz al interpretar está trabajando con el cuerpo, el movimiento, la acción y su propia personalidad, comprometiéndose en esta acción por medio del gesto, la actitud, el contacto y toda una comunicación infraverbal como un lenguaje creativo de una relación directa y auténtica.

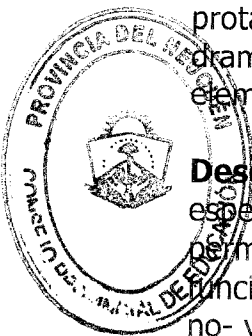
CONOCIMIENTOS Y SABERES IMPLICADOS EN EL ABORDAJE DE LOS NUDOS PROBLEMÁTICOS DE TEATRO

Desde la estructura dramática. Para que se concrete un hecho teatral, es imprescindible la aparición de uno o más sujetos. Es imprescindible que esté en un

COPIA

RESOLUCIÓN Nº 1483
EXPEDIENTE Nº 5225-000839/10 Alc. 6/16

lugar, entonces es necesario un entorno. Que allí esté viviendo algo, esté accionando, protagonizando una situación. Para que esa historia sea teatral, sea material dramático, debe haber una situación conflictiva, un problema a resolver. He aquí los elementos de la estructura dramática.

 **Desde la producción teatral.** La herramienta práctica de ser espectador o espectadora de una situación teatral aporta gran bagaje de recursos y certezas, permitiendo reflexionar sobre la diversidad de mundos y cosmovisiones ya que funciona como "espejo", activando registros de recepciones del público -sea casual o no- y de todas las personas participantes, propiciando la imaginación y la creación de otros mundos posibles. Al hablar de elaboración de trabajos y/o producciones teatrales es indispensable pensarlos/as como el resultante de un proceso y de una decisión grupal de los y las estudiantes. Partiendo de la construcción grupal es posible elaborar producciones propias. La idea de producción y/o muestras de trabajos realizados o de producciones artísticas de diversos formatos, se sostiene por la decisión y compromiso de un grupo; como una decisión comunicacional, un deseo de compartir con sus pares y la comunidad.

Desde el análisis de teorías y prácticas teatrales. Todos los andamiajes y soportes bibliográficos desarrollados en la formación son el insumo básico de este espacio de aprendizaje. Análisis de la deconstrucción de discursos de hegemonía cultural, económica y política con una mirada crítica hacia el sentido común y los medios masivos de comunicación y los productos de las industrias culturales. El cuerpo situado desde las condiciones particulares, los conceptos y valores analizados en grupo. Para poder trabajar con dinámicas grupales, es esencial comenzar con juegos de la técnica y metodología de la Improvisación Teatral. En ella se trabaja grupalmente, sin miedo al equívoco o a la exposición, con el fin de encontrar y/o resolver una situación escénica planteada. Esta resolución se realiza a través del lenguaje y la gestualidad corporal. Improvisar es explorar en acción. De este modo cada estudiante se encuentra desarrollando su capacidad de adaptación ante estímulos o situaciones nuevas a través de procedimientos concretos de aplicación teatral. Así, se logra la apreciación de la propia producción y la de los pares, la integración con otros lenguajes artísticos y, sobre todo, el desarrollo del placer estético y la comunicación. La improvisación teatral posibilita la capacidad de reformular acciones y diseñar soluciones alternativas para circunstancias escénicas que se modifican. Es importante plantear la improvisación como contenido en sí mismo y como herramienta para la interacción y construcción de situaciones teatrales, que faciliten la comprensión de los elementos básicos de la estructura dramática y su dinámica.

Desde la formación de vínculos democráticos. El juego es un importante recurso didáctico que permite modificar e incorporar contenidos desde lo vivencial. La propuesta lúdica requiere de un sustento pedagógico para arribar a los resultados deseados: desde dónde y para qué se propone un juego, y no el jugar por "sólo jugar", marca la diferencia en la propuesta de enseñanza. El juego funciona desde esta concepción como formador y como un instrumento para facilitar el proceso de socialización y desinhibición hacia la comunicación. Desde el teatro, es fundamental lograr un ambiente lúdico, de participación activa, en el que los y las estudiantes encuentren, a través del juego, un método de aprendizaje de la teatralidad. La puesta en práctica de las perspectivas propuestas requiere un completo proceso formativo y

ES COPIA

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