Provincia de Río Negro
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

VIEDMA, 22 DE FEBRERO DE 2017

VISTO:

El Expediente Nº 107564-EDU-16 del Ministerio de Educación y DD.HH- Consejo Provincial de Educación, la Ley de Educación Nacional Nº 26.206, la Ley Orgánica de Educación Nº F 4819, el Decreto de Necesidad y Urgencia –DNU- Nº 01, las Resoluciones del CFE Nº 19/07, 84/09, 93/09, y 210/13, las Resoluciones del CPE N° 3991/16, 3992/16 y 4162/16, y

CONSIDERANDO:

Que en dicho expediente se tramitan actuaciones referidas a la implementación de la Escuela Secundaria de Río Negro- ESRN;

Que la Ley de Educación Nacional Nº 26.206 establece, entre otras, la obligatoriedad del nivel medio, para que todos los jóvenes puedan ingresar, permanecer y finalizar la educación secundaria;

Que la Ley Orgánica de Educación Nº F 4819 establece, entre otras, que la Educación es prioridad para el Estado Provincial por cuanto configura una práctica social, política, cultural y pedagógica que contribuye a la democratización de la cultura y a la construcción de una sociedad justa y solidaria, con el objeto de desterrar la desigualdad de origen, respetar los derechos humanos, la diversidad cultural, las libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico sustentable y la justicia social de la provincia*;*

Que el DNU N° 1 en su Artículo 1º modifica a partir del 1 de febrero de 2017 el Artículo 34° de la Ley F N° 4.819 Orgánica de Educación; estipulando que "La Educación Secundaria común se divide en dos (2) ciclos: Un (1) Ciclo Básico de dos (2) años de duración, de carácter común a todas las orientaciones y un (1) Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo, cuya duración es de tres (3) años;"

Que la sociedad argentina ha asistido a cambios, como consecuencia de las transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales y el devenir histórico de la escuela secundaria refleja las variables de estos procesos;

Que a partir del año 2015 la Dirección de Educación Secundaria conjuntamente con la Dirección de Planeamiento, Educación Superior y Formación comenzaron a recorrer un camino de análisis acerca de la Educación Secundaria rionegrina, conformando para ello una Comisión Jurisdiccional Curricular, integrada por docentes de escuelas secundarias de la provincia y responsables de Un.T.E.R;

Que del análisis se concluyó construir un diseño curricular para la educación secundaria, respetando las mejores experiencias y saberes consolidados a lo largo de la historia educativa provincial y de los aportes que colectivamente se produjeron, contemplando lo establecido por la LEN y la Ley Orgánica provincial Nº F 4819;

Que esos espacios habilitados para el debate fueron insumo necesario para la elaboración de documentos que fueron tomados en cuenta para la construcción de los pilares de la ESRN y del Diseño Curricular;

Que la Resolución Nº 3991/16 aprueba las Estructuras Curriculares correspondientes al Ciclo Básico y Ciclo Orientado de la ESRN;

Que mediante Resolución N° 3992/16 se determina que a partir del 1 de marzo de 2017 las Escuelas Secundarias de Río Negro –ESRN- deberán aplicar las Estructuras Curriculares correspondientes al Ciclo Básico y al Ciclo Orientado de la ESRN;

Que por lo expuesto precedentemente es necesario aprobar el Diseño Curricular para el Ciclo Básico y Ciclo Orientado de la ESRN y examinar una política de acompañamiento, asesoramiento y formación que facilite la apropiación del mismo y permita a todos/as los/as docentes, supervisores/as y equipos de apoyo pedagógico reconfigurar su tarea docente;

POR ELLO:

DEL CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
R E S U E L V E:

ARTÍCULO 1º.- APROBAR, el Diseño Curricular para el Ciclo Básico y Ciclo Orientado a partir del 01 de marzo de 2017 para las noventa y tres Escuelas Secundarias de Río Negro - ESRN- que como anexo I forma parte de la presente Resolución.-

ARTICULO 2º.- REGISTRAR, comunicar por la Secretaría General a la Secretaría de Educación, Dirección General de Educación, Subsecretaria de Asuntos Institucionales, a la Junta de Clasificación para la Enseñanza Secundaria, Dirección de Planeamiento, Educación Superior y Formación, Área de Comunicación Institucional, a los Consejos Escolares Alto Valle Oeste I y II, Alto Valle Centro I y II, Alto Valle Este I y II, Andina, Andina Sur, Sur I y II, Valle Medio I y II, Valle Inferior, Atlántica I y II, a la Dirección de Educación Secundaria y por su intermedio a todas las Supervisiones de Educación Secundaria correspondientes y archivar.-

RESOLUCIÓN Nº 945
DES-icv-vl.-

Mónica Esther SILVA
Presidenta

RIBODINO Omar Eduardo
Vocal Gubernamental – A cargo de Presidencia

CIFUENTES, Oscar Raúl
Vocal Gubernamental – A cargo de Presidencia

NUÑEZ, Pablo Manuel
Secretario General

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Y DERECHOS HUMANOS
GOBIERNO
DE RÍO NEGRO

AUTORIDADES

GOBERNADOR
Sr. Alberto Weretilneck

MINISTRA DE EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS
Lic. Mónica Silva

CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
Vocalia Gubernamental:
Prof Oscar Cifuentes, Profesor Omar Ribodino
Vocalia Docente
Prof. Sandra Schieroni
Vocal Representante de Madres y Padres
Liliana del Carmen Vides

SECRETARIO DE EDUCACIÓN
Prof. Juan Carlos Uriarte

DIRECCION DE PLANEAMIENTO,
EDUCACIÓN SUPERIOR Y FORMACIÓN PROFESIONAL
Mg. Mercedes Jara Tracchia

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
Prof. Gabriela Fernanda Lerzo

EQUIPO DE TRABAJO

COORDINACIÓN:
Prof. Gabriela Lerzo
Mg. Mercedes Jara Tracchia

COORDINACIÓN ESPECIALISTAS:
Prof. Mónica Sede

ESPECIALISTAS CURRICULARES FORMACIÓN GENERAL

EDUCACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA
Prof. Marcela Alcaraz
Prof. Javier D`Alessandro
Prof. Pamela Diaco

EDUCACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
Prof. Andres Paillalef
Prof. Laura Mendez
Prof. Susana Romaniuck
Prof. Duilio Minieri
Prof. Claudia Forneron
Prof. Micaela Fachinetti
Prof. Carolina Ardhengui

EDUCACIÓN EN LENGUA Y LITERATURA
Prof. Daniela Antista

EDUCACIÓN MATEMÁTICA
Prof. Ana Yaksich

EDUCACIÓN EN SEGUNDAS LENGUAS
Prof Karina Rodriguez
Prof. Paula Yende
Prof. Cecilia Zemborain
Prof. Vanesa Soto Gallardo
Prof. Graciela Manzur

EDUCACIÓN EN LENGUAJES ARTÍSTICOS
Prof. Alejandra Spampinatto
Prof. Alejandro Otsubo
Prof. Pablo Cortondo
Prof. Pablo Suarez
Prof. Lorena Cañuqueo
Prof. Ana Nuñez

EDUCACIÓN FÍSICA
Prof. Ariel Campos
Pof. Luis Constantini
Prof. María Cristina Fasciolo

FORMACIÓN ESPECÍFICA CICLO ORIENTADO

CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
Prof. Andres Paillalef
Prof. Laura Mendez
Prof. Susana Romaniuck
Prof. Duilio Minieri
Prof. Claudia Forneron
Prof. Micaela Fachinetti
Prof. Carolina Ardhengui

CIENCIAS NATURALES
Prof. Marcela Alcaraz
Prof. Javier D`Alessandro
Prof. Pamela Diaco

ECONOMÍA Y ADMINISTRACIÓN
Prof. Micaela Fachinetti
Prof. Pamela Gómez Bucci
Mg. Mariano Treacy

LENGUAS
Prof Karina Rodriguez
Prof. Paula Yende
Prof. Cecilia Zemborain
Prof. Vanesa Soto Gallardo
Prof. Graciela Manzur
Prof. Mariela Acossano
Prof. Analía Castro

ARTE
Prof. Alejandra Spampinatto
Prof. Alejandro Otsubo
Prof. Pablo Cortondo
Prof. Pablo Suarez
Prof. Lorena Cañuqueo
Prof. Ana Nuñez

TURISMO
Prof. Viviana Lorca

COMUNICACIÓN
Lic. Irene Silin

INFORMÁTICA
Lic. Gabriela Laura Yocco

EDUCACIÓN
Prof Julio Antonio Padrón
Prof. Jennifer Albino

EDUCACIÓN FÍSICA
Prof. Ariel Campos
Pof. Luis Constantini
Prof. María Cristina Fasciolo

FÍSICO MATEMÁTICA
Prof. Susana Graciela Fantini
Prof María Victoria Pistonesi
Prof. Javier D`Alessandro

LITERATURA
Prof. Daniela Antista
Lic. Irine Silin

ESRN
ESCUELA SECUNDARIA
RÍO NEGRO

ÍNDICE

CAPÍTULO I	9
ANTECEDENTES HISTÓRICOS	9
MARCO NORMATIVO NACIONAL	15
MARCO NORMATIVO PROVINCIAL	16
PROCESO DE CONSTRUCCIÓN CURRICULAR	17
CAPÍTULO II	19
MARCO TEÓRICO	19
Acerca de la Sociedad	19
Acerca del Sujeto	20
Acerca del Conocimiento	21
Acerca del Currículum	22
Acerca de la Enseñanza	23
Acerca del Aprendizaje	24
Acerca de las Consideraciones Metodológicas	25
Acerca de la Evaluación	26
Referencias Bibliográficas	28
CAPÍTULO III	30
FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA	30
PILARES DE LA ESCUELA SECUNDARIA de RÍO NEGRO	32
Justicia Curricular	33
Inclusión y Educación de Calidad	33
Integralidad	34
Centralidad pedagógica	34
Educar en las múltiples y emergentes alfabetizaciones	35
CAPÍTULO IV	36
EL ESTUDIANTE DE LA ESCUELA SECUNDARIA DE RÍO NEGRO	36
Caracterización de la adolescencia	36
Adolescentes, jóvenes y escuela	37
Las trayectorias escolares de los estudiantes	38
Referencias Bibliográficas	40
CAPÍTULO V	42
ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL	42
Introducción	42
Organización escolar	42
Organización del trabajo docente por cargo	43
ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN CURRICULAR	44
Bloque Académico	44
Áreas de Conocimiento - Unidades Curriculares.	45
Organización Pedagógica Escolar	46
CAJA CURRICULAR	48
CICLO BÁSICO	48
CICLO ORIENTADO – FORMACIÓN GENERAL	48
CARGA HORARIA DE LAS ÁREAS DE CONOCIMIENTO DE LA FORMACIÓN GENERAL	54
CICLO ORIENTADO – FORMACIÓN ESPECÍFICA	54
CAJA CURRICULAR GENERAL DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA DEL CICLO ORIENTADO	55

FORMACIÓN GENERAL 67
EDUCACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA 68
Fundamentación General
del Área Educación Científica y Tecnológica 68
EDUCACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES 89
Fundamentación 90
EDUCACIÓN EN LENGUA Y LITERATURA 105
Fundamentación 106
EDUCACIÓN MATEMÁTICA 127
Fundamentación 128
SEGUNDAS LENGUAS 143
Fundamentación 144
EDUCACIÓN FÍSICA 169
Fundamentación 170
EDUCACIÓN EN LENGUAJES ARTÍSTICOS 193
Fundamentación 194

FORMACIÓN ESPECÍFICA
CICLO ORIENTADO 201
CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES 207
Fundamentación 208
CIENCIAS NATURALES 221
ECONOMÍA Y ADMINISTRACIÓN 237
SEGUNDAS LENGUAS 249
ARTE / ARTES VISUALES 273
ARTE / ARTES AUDIOVISUALES 293
ARTE / MÚSICA 309
ARTE / TEATRO 331
TURISMO 349
COMUNICACIÓN 371
INFORMÁTICA 465
LITERATURA 479

ESRN

CAPÍTULO I
ANTECEDENTES HISTÓRICOS
Contexto de Producción de las Políticas Educativas

La sociedad argentina ha asistido a cambios profundos, como consecuencia de las transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales. El devenir histórico de la escuela secundaria refleja con intensidades variables estos procesos.

La perspectiva histórica permitirá entender el proceso de constitución de la escuela secundaria, desnaturalizar concepciones y prácticas cotidianas, allanar el camino para comprender cómo llegamos a extender el derecho a la educación a este nivel a todos los jóvenes del país. Historizar los procesos nos permite hacerlos inteligibles, nos da pistas para pensar el presente e imaginar la escuela que queremos.

Axel Rivas (2010) sostiene que, "a diferencia de la expansión continua de la primaria, la educación secundaria expresa grandes saltos, "explosiones de acceso". El primero lo ubica en el peronismo de mediados de siglo XX, con la multiplicación de escuelas y el reconocimiento del derecho a la educación de numerosos sectores populares. El segundo se inicia con el retorno a la democracia, etapa en la que se eliminan los exámenes de ingreso en este nivel. La siguiente explosión de acceso la sitúa a partir de la Ley Federal de Educación 24.195, sancionada en 1993, que reconoce 10 años de educación obligatoria. Y afirma que: "el largo camino del reconocimiento del derecho a la educación secundaria termina de sellarse en el plano legal con la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 en 2006, que establece la obligatoriedad del nivel" (Rivas, 2010, p. 14).

La periodización del autor permite ver cómo desde mediados del siglo pasado la matrícula del nivel crece, sin embargo, resulta necesario interpelar los sentidos que sostienen las concepciones de la escuela en cada contexto.

En la segunda mitad del siglo XX, después del derrocamiento de Perón, comienzan a predominar las ideas "desarrollistas"; la concepción de que todos los países transitan un mismo proceso que va del subdesarrollo al desarrollo económico y social. Estas ideas se vinculan a la teoría que plantea que a mayor educación mayor productividad y posibilidades de aplicación de la tecnología en los procesos productivos.

La escuela secundaria que históricamente surge como formadora de élites ilustradas que luego accederán a estudios superiores, deviene en este período en una institución formadora para el trabajo, tanto por el acceso de sectores medios como por la creación de escuelas técnicas.

En este contexto, la educación pasa a ser considerada como una "inversión" individual y social. Durante este período y hasta los años 70 se incrementa fuertemente la matrícula en las escuelas secundarias.

El autodenominado "Proceso de Reorganización Nacional" configura un orden autoritario que instaura el terrorismo de estado mediante políticas represivas y la desarticulación social. La reformulación y reemplazo de los lazos sociales existentes eran necesarios para imponer un modelo económico en manos de los grupos concentrados que prescindieran de la intervención estatal. La violencia material, física y simbólica afectaron todos los ámbitos de lo público, incluido el sistema educativo.

> *"La dictadura sostenía que se evidenciaban síntomas de «una grave enfermedad moral que afecta a toda la estructura cultural-educativa» y que la misma era producto de los*

excesos de saberes, opiniones, actitudes y prácticas que habían orientado la política educativa de las décadas previas." (Adamoli, 2014, p. 71).

Como señaló el investigador argentino Pablo Pineau (2006), las estrategias instrumentadas por la dictadura en el campo educativo implicaron "el principio del fin" de la educación pública heredada de las décadas previas.

> *"En la década del `70 la expansión de la matrícula muestra un comportamiento irregular. Si durante 1970 y 1974 las tasas de crecimiento porcentual anuales iban en claro aumento, a partir de 1974 comenzaron a disminuir. El descenso de la tasa de crecimiento porcentual anual de la matrícula de enseñanza secundaria fue particularmente notorio en 1977, año en que dicha tasa habría quedado aún por debajo del crecimiento vegetativo de la población del grupo de edad correspondiente". (Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1983, p. 156).*

La interpretación del decrecimiento de la matrícula a mediados de los 70 y en especial de la modalidad técnica debe relacionarse con el proceso de desindustrialización, apertura económica y consecuente aumento del desempleo iniciado por el gobierno de facto.
A inicios de la década del 80 el gobierno democrático consideró fundamental la democratización del sistema educativo. Una de las primeras iniciativas fue convocar a un Congreso Pedagógico Nacional por Ley 23.144 de 1984, considerada como posibilidad de repensar colectivamente la situación educativa. Entre los objetivos del Congreso, la Ley establecía:

> *"Crear un estado de opinión en torno de la importancia y trascendencia de la educación en la vida de la República; recoger y valorar las opiniones de las personas y sectores interesados en el ordenamiento educativo y su desenvolvimiento; plantear, estudiar y dilucidar los diversos problemas, dificultades, limitaciones y defectos que enfrenta la educación; divulgar la situación educativa y sus alternativas de solución, asegurando la difusión necesaria a fin de que el pueblo participe activamente en el hallazgo de las soluciones" (Art 2º).*

Asimismo, se destaca la importancia de este Congreso como antesala de la posteriormente sancionada Ley Federal de Educación:

> *"El Congreso Pedagógico permitió contar con algunos elementos y ser la base para el debate de la Ley Federal de Educación, entre los que importaron: a) la necesidad de regionalizar la educación; b) la extensión de la obligatoriedad escolar y c) el repensar las salidas laborales del sistema educativo" (Carbonari, 2004, p.6).*

La participación política de amplios sectores de la población que se propició en aquel entonces no impidió el desarrollo de los proyectos educativos neoliberales que la dictadura había sembrado y el contexto internacional propiciaba.
Iniciada la década del 90, el Estado reduce su intervención hasta casi desaparecer en relación con ciertas dimensiones de la vida pública concebidas como gastos, y al mismo tiempo se consolida como sostén de los sectores empresariales y los capitales extranjeros.
En el contexto neoliberal reinante, se modifica el sistema educativo a partir de la sanción de una nueva ley. Es interesante comprender las transformaciones que la Ley Federal de Educación introduce en el marco de lo que Bauman (2000) denomina modernidad líquida.

> *"La modernidad líquida se caracteriza por el derretimiento de los sólidos, es decir, de la*

> *disolución de lealtades, derechos y obligaciones acostumbradas, un desmoronamiento de las agencias de acción colectiva y una desintegración de la trama social en la que prevalece la instantaneidad o el corto plazo" (p. 10).*

Es decir, el sentido de filiación que caracterizaba el paso de los sujetos por esta institución hace poco tiempo atrás y la escolarización como un derecho ciudadano de acceso gratuito, se trastocan cuando el capital se convierte en el principio orientador de la vida cotidiana. El papel del Estado se reduce y la educación se convierte en una mercancía.
Complejizando la idea de una tercera "explosión de acceso" que Rivas sitúa en los años 90, Dussel (2010) pone la atención en los siguientes puntos:

> *"Cabe destacar que este crecimiento se hizo en un movimiento que ha sido llamado "contracíclico": aumentó la matrícula y se expandieron los niveles superiores del sistema, a la par que tenía lugar una de las peores crisis socioeconómicas y políticas de la historia argentina. Esto generó demandas sociales y asistenciales crecientes sobre las escuelas, que a su vez tuvieron menos recursos para sostener ese crecimiento" (p. 170).*

El ingreso al nivel en este contexto de desinversión estatal profundizó la reproducción de desigualdades. En el año 2006, en consonancia con los cambios económicos, políticos y sociales, se deroga la Ley Federal de Educación y entra en vigencia la Ley de Educación Nacional que establece, entre otras, la obligatoriedad del nivel medio, para que todos los jóvenes puedan ingresar, permanecer y terminar la educación secundaria.

La trayectoria de la escuela secundaria rionegrina

La complejidad del Estado en la sociedad actual -tanto a nivel nacional como provincial- lo aleja de una representación como totalidad homogénea. Como construcción histórico-social, es un espacio de conflictividad en el que conviven los proyectos de diversos sectores. Acorde a esta concepción, resulta necesario pensar los lineamientos educativos nacionales y provinciales como posicionamientos políticos-ideológicos resultado de la articulación de intereses.
Además de la legitimidad que le otorga la integración y síntesis política, el Estado es el único actor que cuenta con los recursos económicos, humanos e institucionales para garantizar el derecho a la educación, para asegurar el acceso, permanencia, reingreso, promoción y egreso de la totalidad de la población. En tal sentido, la elaboración del nuevo Diseño Curricular para la Escuela Secundaria de Río Negro - ESRN, se constituye en un elemento fundamental del conjunto de acciones que conforman la política pública provincial en lo referente a educación tendiente a garantizar la inclusión de las mayorías, profundizando las prácticas inclusivas y democráticas.
En la provincia de Río Negro a partir de la vuelta a la democracia y durante estos 30 años, el Nivel Secundario fue pasando por diferentes momentos. A modo de reflexión inicial es necesario dar cuenta de las definiciones llevadas a cabo en este tiempo:
Durante el periodo comprendido entre 1986-1995 se implementó el Ciclo Básico Unificado (CBU) y el Ciclo Superior Modalizado (CSM). El primero se organizó en base a tres (3) años, con una propuesta curricular estructurada en áreas de conocimiento y el reconocimiento del trabajo docente para actividades que apoyaron los procesos de enseñanza y de aprendizaje (reuniones de área, reuniones interáreas, taller de educadores). Según los considerandos de la Resolución 964/86:

> *"…Exige proyectos basados en la interdisciplinariedad a través del trabajo en equipo; un sistema de evaluación que contemple todos los aspectos de la personalidad; una organización curricular por áreas teórico-prácticas; un sistema de profesores por cargo que concentre sus actividades en un solo establecimiento…"*

Por su parte el CSM estuvo planteado en dos (2) años de duración con opción a un año más. Además, contemplaba un tronco común a todas las modalidades y las asignaturas propias para cada una de ellas:

> *"Sin dudas, en el marco del sistema tradicional de enseñanza, el CBU y el CSM se constituyeron en prácticas educativas innovadoras y con un aceptable grado de viabilidad como propuestas de enseñanza. Sin embargo, como experiencia logró sostenerse sólo por una década. El contexto político y social de la provincia, y fundamentalmente, las políticas neoliberales implementadas en nuestro país en los ´90 contribuyeron a su desarticulación y posterior caída. Existen, evidentemente, una multiplicidad de situaciones y acciones que contribuyeron a ello que pueden entenderse en los fundamentos que darán origen a la Ley Federal de Educación" (Blanco, 2006, p. 9).*

A partir de mediados de la década del 90 comienza lo que se dio en llamar la "Contrarreforma", bajo la Resolución Nº 201/96, en un contexto de pleno despliegue de políticas neoliberales de un Estado que promueve ajustes, principalmente en las áreas de salud y educación.
Se vuelve, a partir de esta normativa, a un paradigma de enseñanza "tradicional", con un abordaje disciplinar, la evaluación de formato "normativo", con un trabajo docente reducido a horas cátedras, debiendo realizar su tarea en varias unidades educativas, perdiendo así el conocimiento institucional y el de sus estudiantes.
Sin un diseño curricular que acompañara al nuevo plan de estudios las prácticas pedagógicas no pudieron anclarse a la nueva propuesta y como consecuencia, la escuela secundaria transitó una etapa signada por la evocación de lo que ya no era y que finalizó con una nueva transformación educativa.
A partir del año 2008, se implementa un nuevo Diseño Curricular bajo la Resolución Nº 235. Se definen dos etapas: una de tres (3) años para la formación del ciclo básico y otra de dos (2) años para el ciclo orientado. Con este diseño se implementan algunas acciones tendientes a generar otras condiciones como son horas institucionales para los docentes y las disciplinas se alternan con talleres. Se crean algunos cargos de apoyo a la tarea de enseñanza como son el de Profesor Adjunto y el de Coordinador Interdisciplinario. Actualmente existen 57 escuelas bajo esta modalidad.
En el año 2012 se sanciona la Ley 4819, que estipula en su Artículo 37º:

> *"La Educación Secundaria se organizará teniendo en cuenta los siguientes criterios: a) Integración del trabajo pedagógico por disciplinas en áreas del conocimiento. b) Organización del trabajo docente por cargo con horas laborales destinadas al trabajo áulico y a otras tareas inherentes a su función. c) Incorporación de formatos curriculares, modalidades de cursado y criterios de evaluación, acreditación y promoción que respondan a la inclusión de los adolescentes y jóvenes y les garantice trayectorias escolares continuas y completas. d) Generar alternativas de acompañamiento de la trayectoria escolar de los estudiantes fortaleciendo el proceso educativo individual y grupal".*

En este mismo año, se emite la Resolución N° 278 que modifica las condiciones estipuladas en la Resolución N°235/08, y suspende, en el Ciclo Lectivo 2012, la incorporación progresiva de los Establecimientos Diurnos Comunes de la Provincia en la Transformación de la Escuela Secundaria Rionegrina y la aplicación de la Resolución Nº 235/08, Nº 345/08 y Nº 3246/10 del Consejo Provincial de Educación, en el marco de lo expresado en el artículo 1º de dicha resolución.
Asimismo, suspende la aplicación de la Resolución Nº 145/10 y mantiene la vigencia del Diseño Curricular aprobado por Resolución Nº 235/08 y de las Resoluciones que reglamentan las condiciones de Evaluación, Acreditación y Promoción del Nivel medio.
Posteriormente a esta resolución se pone en vigencia la Resolución N° 138/13. A la fecha existen 19 escuelas secundarias bajo esta norma. La misma establece una nueva estructura de trabajo en áreas de conocimiento con horas para el trabajo en equipo.

Actualmente conviven yuxtapuestas distintas resoluciones y planes de estudio, condiciones laborales diversas y, fundamentalmente, un marco regulatorio dispar para los jóvenes que transitan la escuela secundaria en el mismo territorio provincial, donde en el 61 % de los establecimientos (57 escuelas) se está implementando la Resolución N° 235/08, en un 20 % (19 escuelas) la Resolución N° 138/13 y el 19 % restante (18 escuelas), tiene planes diferentes y anteriores al 2008.

Los desafíos de la Educación Secundaria Obligatoria

La obligatoriedad proclamada en la LEN no implica la universalización per se, y aquí el desafío.

> *"La instrucción es obligatoria, pero no tenemos poder sobre la decisión de aprender. Esta no es producto de ninguna 'causa' mecánica, no se deduce de ningún modo de ser hipotético, no puede pronosticarse a partir de ningún análisis a priori. La decisión de aprender cada cual la adopta solo, por razones que, sin embargo, no son propias de quien las adopta" (Meirieu, 1998, p. 79).*

Por medio del documento "Lineamientos políticos y criterios para la definición de la Educación Secundaria" (Resolución CFE Nº 84/09, anexo 1), el Ministerio de Educación de la Nación, junto con los gobiernos provinciales, promueve el logro de acuerdos en torno al gobierno, la organización institucional y pedagógica, y las definiciones sobre el trabajo docente para el nivel.
Las dificultades que se presentan son múltiples y variadas. Algunas radican en las nuevas configuraciones de las relaciones entre estudiantes, docentes, directivos y familias que en ocasiones se caracterizan por la horizontalidad rompiendo con las jerarquías tradicionales que tensionan la autoridad pedagógica. Otras en las nuevas prácticas institucionales y áulicas que cuestionan tanto el modelo "tradicional" como el "transformador" imperante.

> *"Quizás este desajuste entre organización institucional y curricular, por un lado, y formas de relación, de autoridad y de horizontes de expectativa, por otro, sea lo que cause más problemas en la escuela media actual. Creemos que en ese registro deben leerse las alarmantes cifras de abandono interanual y de repitencia (…) El hecho de que estas cifras no resultan todavía suficientemente escandalosas como para incitar a la acción a distintos niveles de la política educativa, y de la iniciativa social, señala que hay alguna continuidad con las tradiciones heredadas de la escuela media, y que todavía sigue teniendo fuerza la idea de que es una escuela preparatoria para los estudios superiores y para un sector más restringido" (Dussel, 2010 pág. 176).*

Otras problemáticas tienen que ver con la disparidad y contradicciones producto del proceso histórico que dan como resultado la fragmentación del nivel y la convivencia de estructuras diferentes. Sin embargo, se mantienen características distintivas que por ser comunes no dejan de ser cuestionables, entre otras, se puede mencionar: estructura graduada, periodizaciones "clásicas", mismos agrupamientos, currículo organizado con intentos dispares por superar las disciplinas inconexas que dejan por fuera "la vida", profesores designados según su "especificidad disciplinar" y bajo procedimientos administrativos que atentan con las condiciones laborales (grilla),con una organización horaria que muchas veces no permite la interacción entre campos de conocimientos, formatos tradicionales de enseñanza, evaluación normativa acerca de los resultados que a su vez son promediables, espacios de trabajo que no siempre logran producción de saberes institucionales y pedagógicos- didácticos.
Frente a la extensión en la cobertura, -por la ampliación del derecho a la educación-, las escuelas ponen en marcha variados dispositivos para atender a las demandas que surgen. Se configuran nuevas formas de gestión que construyen perfiles institucionales diversos asociados a la capacidad de cada agente de

movilizar su capital social. Asimismo, persisten concepciones anquilosadas y naturalizadas que obstaculizan la universalización y el derecho de todos los jóvenes a una educación de calidad. "Podría decirse que la escuela es una institución 'moderna' en un contexto de globalización líquida, con una velocidad y una flexibilidad de las actividades económicas y culturales antes desconocida" (Dussel, 2010, pág. 174). En este contexto, la complejidad que caracteriza al escenario en el que se ubica la escuela secundaria en la actualidad convoca a:

- Interpelar la escuela como práctica para desnaturalizar las concepciones que están arraigadas en los discursos, el dispositivo escolar, en las formas de organización de tiempos y espacios, en el modo en el que se mira a los jóvenes.
- Deconstruir para reconstruir acuerdos sobre el acompañamiento y sostenimiento que la escuela secundaria otorga a las trayectorias diversas en función de prevenir la repitencia y/o abandono escolar (desgranamiento).
- Pensar el espacio escolar como lugar de formación de las subjetividades de los estudiantes en el cual tienen lugar los procesos de desarrollo y aprendizaje, en constante interacción con los demás actores del sistema.
- Construir una propuesta formativa pensada para los sectores sociales que antes no ingresaban (o que ingresaban y tras repetir, abandonaban). Lo que nos lleva a emprender un espacio para la reflexión de nuestras prácticas pedagógicas, en las que el proceso de enseñanza y de aprendizaje ocupe el centro de la cotidianeidad de la escuela.
- Correrse de la falsa dicotomía inclusión vs. calidad que subyace al discurso de la escuela secundaria para pocos, y pensar en qué sentidos puede el equipo de conducción y el colectivo docente incidir en los procesos de transformación que el nivel necesita para salir de este aparente círculo vicioso.
- Mirar las trayectorias escolares desde una perspectiva ampliada, no solo por el nivel educativo que el sujeto transita sino a lo largo de todo el sistema, no solo desde su recorrido por la escuela sino desde los distintos espacios sociales que lo condicionan.
- Promover espacios de trabajo colectivo entre los docentes para abordar aspectos que hacen a la continuidad de la enseñanza, para construir una visión colectiva de la función de la escuela y de los sentidos que adquiere en cada institución la tarea de educar.

Por lo tanto, en la Provincia de Río Negro, el desafío será pensar la educación secundaria para:

- Construir una institucionalidad pedagógica y un trabajo docente acorde al marco político-pedagógico, cuya centralidad y autoridad pedagógica sean el eje integrador.
- Articular entre los distintos niveles del sistema educativo que den sentido y continuidad a la trayectoria de cada estudiante.
- Garantizar el acceso de todos los/as rionegrinos/as a las aulas, el reingreso de aquellos que la abandonaron, la calidad de los aprendizajes y que quienes promuevan y egresen lo hagan con posibilidad de continuar estudios superiores y/o vincularse con el mundo del trabajo, siendo un ciudadano en todo el sentido que ello implica.

La Escuela Secundaria de Río Negro debe ser un lugar para que los jóvenes tengan la oportunidad de "estar" en ella construyendo su proyecto vital actual y futuro. Que piensen "la vida" y que piensen "su vida" en un ámbito de cuidado para un vivir mejor. Es decir, el desafío será ofrecerles a los jóvenes una escuela que toque su existencia, que les permita ser construyendo subjetividades.

MARCO NORMATIVO NACIONAL

La Ley de Educación Nacional Nº 26.206 (LEN), la Ley de Financiamiento Educativo Nº 26.075 y la Ley de Educación Técnico Profesional Nº 26.058, representan el marco normativo actual de la Educación Secundaria en Argentina.

En el año 2006, el Ministerio de Educación de la Nación promovió un debate entre los distintos sectores del ámbito educativo que culminó en la redacción y posterior aprobación de la LEN, que regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14º de la Constitución Nacional, proponiendo la homogeneización de todo el sistema educativo nacional y estableciendo la obligatoriedad en todo el país desde el Nivel Inicial hasta la finalización del Nivel de la Educación Secundaria (Art. 16º).

La LEN establece la Educación Secundaria Obligatoria:

> *"A diferencia de otros países latinoamericanos, la opción de la política educativa argentina ha vuelto obligatoria tanto la enseñanza secundaria básica como la orientada, restableciendo la unidad de la escuela secundaria que había sido desestructurada por la Ley Federal de Educación" (Dussel, 2010, p 169).*

Para lograr la obligatoriedad establecida por la LEN, es necesario transformar aquellos aspectos que han constituido la educación secundaria desde sus orígenes. En el marco del Consejo Federal de Educación (CFE) se acordaron los lineamientos para la revisión de normas y prácticas, que generen las condiciones para la renovación de las propuestas formativas, la reorganización institucional y las estrategias pedagógicas para la escolarización y el sostenimiento de la trayectoria escolar de los estudiantes. En particular, la Resolución N° 84/09 del CFE establece como prioritario para garantizar la obligatoriedad de la escuela secundaria:

- Recuperar la visibilidad del estudiante como sujeto de derecho,
- Recuperar la centralidad del conocimiento,
- Establecer un nuevo diálogo con los saberes a ser transmitidos,
- Incluir variados itinerarios pedagógicos, espacios y formatos para enseñar y aprender,
- Revisar integralmente la problemática de la evaluación.

Asimismo, la Resolución N° 93/09 del CFE brinda orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria, propiciando la presencia de los siguientes rasgos organizativos:

- Ampliar la concepción de escolarización vigente, contemplando las diversas situaciones de vida y los bagajes sociales y culturales de los diferentes estudiantes. Implica redefinir la noción de estudiante a partir de su inclusión en los procesos de aprendizaje y cuestionar aquellas acepciones ligadas a una forma tradicional de estar en la escuela secundaria. Resulta indispensable, por tanto, revisar las regulaciones que determinan la inclusión o la exclusión, la continuidad o la discontinuidad de los adolescentes y jóvenes en las escuelas.
- Proponer diversas formas de estar y aprender en las escuelas. Se ofrecerán propuestas de enseñanza variadas, en las que el aprendizaje se produzca en distintos espacios y tiempos, con diversos temas y abordajes donde los estudiantes participen de la experiencia escolar con nuevos sentidos, con otras formas, con esfuerzo y creatividad.
- Garantizar una base común de saberes, a partir de la cual es posible pensar la igualdad en el acceso a los bienes culturales, para todos los estudiantes, en todas las escuelas.
- Sostener y orientar las trayectorias escolares de los estudiantes. Partiendo del reconocimiento de las trayectorias reales de los adolescentes y jóvenes, se debe incorporar a la pro-

puesta educativa instancias de atención a situaciones y momentos particulares que marcan los recorridos de los estudiantes y demandan un trabajo específico por parte de los equipos de enseñanza. Estas instancias pueden incluir, entre otras propuestas, apoyos académicos y tutoriales, dedicados a la orientación sobre la experiencia escolar, o bien espacios de aprendizaje que conecten la escuela con el mundo social, cultural y productivo.

- Promover el trabajo colectivo de los educadores. El trabajo colectivo supone la corresponsabilidad sobre la propuesta escolar y la trayectoria de los estudiantes. Es de construcción conjunta y requiere condiciones que habiliten espacios y tiempos de trabajo entre docentes. Posibilita la renovación permanente de la tarea, en la medida que permite producir saberes sobre la enseñanza y la escolaridad.
- Resignificar el vínculo de la escuela con el contexto, entendiendo al mismo como ámbito educativo. El escenario extraescolar y sus dinámicas sociales y culturales posibilitan miradas diferentes, alternativas y necesarias en la propuesta escolar. Habilitan otras situaciones para pensar y aprender, otras prácticas de enseñanza, posibilitan la participación de otros actores que enseñan desde su experiencia y práctica laboral. Le otorgan legitimidad y relevancia social al trabajo educativo.

MARCO NORMATIVO PROVINCIAL

Las experiencias y construcciones que se han dado a lo largo del tiempo, conjuntamente con el conocimiento de la normativa, posibilitan la construcción de políticas innovadoras para el nivel secundario en la Provincia. Estas políticas constituyen el marco referencial que orientan la definición acerca de qué escuela secundaria es necesaria en relación a las particularidades, necesidades e intereses de nuestra provincia. El desafío está en conciliar lo específico con lo común, es decir fortalecer nuestra identidad rionegrina construyendo un sentido de unidad nacional.

El escenario de la LEN y las normativas del Consejo Federal de Educación (CFE) que plantea nuevas metas tendientes a su universalización y democratización y la Ley Provincial de Educación N° F 4819 del año 2012 dan inicio al camino hacia la construcción conjunta de definiciones que permitan llevar adelante acciones tendientes a delinear la escuela secundaria. Esta ley establece en el Artículo 4º que:

> *"La Educación es prioridad para el Estado Provincial por cuanto configura una práctica social, política, cultural y pedagógica que debe contribuir a la democratización de la cultura y a la construcción de una sociedad justa y solidaria, con el objeto de desterrar las desigualdades de origen, respetar los derechos humanos, la diversidad cultural, las libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico sustentable y la justicia social de la provincia" (p. 9).*

En relación a la Educación Secundaria, la Ley Orgánica Provincial determina su obligatoriedad y promueve, entre sus objetivos (Art. 39° Inciso a):

> *"Formar sujetos comprometidos que sean capaces de apropiarse de los conocimientos definidos como prioritarios y relevantes para comprender y transformar críticamente su realidad social, económica, ambiental y cultural, y de situarse frente a ella como protagonistas de la historia" (p. 21).*

Será prioritario entonces construir una institucionalidad que defina acuerdos sobre aspectos básicos de la propuesta educativa, que dé marco y sustento a los procesos de enseñanza y de aprendizaje para cumplir con estos objetivos primordiales:

- "...La apropiación del acervo cultural y social, los modos de construcción de sus vínculos con la vida de las sociedades y con el futuro a través de experiencias educativas que propongan articulaciones entre lo particular y lo general, entre local y lo universal"[1] .
- "Reconocer a los adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho y sus prácticas culturales como parte constitutiva de las experiencias pedagógicas de la escolaridad, para fortalecer la identidad, la ciudadanía y la preparación para el mundo adulto"[2].
- Propiciar el ejercicio de los derechos políticos, civiles y colectivos, la continuidad de los estudios superiores y la vinculación con el mundo del trabajo, dando las herramientas para la construcción de proyectos vitales.

La nueva Escuela Secundaria Obligatoria tendrá que superar la fragmentación, la selectividad la meritocracia y la perspectiva mercantilista, por lo que hará efectiva la justicia social y educativa y por ende la inclusión con una educación de calidad.

PROCESO DE CONSTRUCCIÓN CURRICULAR

A partir del año 2015 la Dirección de Educación Secundaria conjuntamente con la Dirección de Planeamiento, Educación Superior y Formación comienzan a recorrer un camino de análisis acerca de la Educación Secundaria rionegrina, conformando para ello una Comisión Jurisdiccional Curricular, integrada por docentes de escuelas secundarias de la provincia y también por representantes de UnTER, e iniciar así el debate acerca de la construcción de una nueva escuela secundaria.

La Comisión Jurisdiccional Curricular fija como objetivos:

- Construir un diseño curricular para la educación secundaria, recuperando las mejores experiencias y saberes consolidados a lo largo de la historia educativa provincial y de los aportes que colectivamente se produzcan, contemplando lo establecido por la LEN y la Ley Orgánica Provincial N° F 4819.
- Contemplar una política de acompañamiento, asesoramiento y formación continua que facilite la apropiación del nuevo Diseño Curricular y permita a todos/as los/as docentes, directivos, supervisores y equipos de apoyo pedagógico reconfigurar su tarea.
- Producir documentos, proponer normativa, realizar asesoramiento y efectuar recomendaciones a los fines de garantizar el desarrollo curricular.
- Organizar y orientar los espacios de discusión y trabajo que se desarrollen con los distintos actores del sistema educativo.

Esta construcción es producto de reflexiones y acuerdos docentes colectivos, ya que se entiende que los cambios que se necesitan en educación secundaria requieren que todos se sientan parte de la escuela que se desea implementar. Para ello, desde la Comisión, se generaron documentos de trabajo invitando a la participación de la comunidad educativa y así abrir espacios para pensar conjuntamente la escuela secundaria. Estos fueron analizados y debatidos en jornadas institucionales, atendiendo a la complejidad en la que se ubica la escuela secundaria actual y con el propósito de:

- Interpelar la escuela como práctica para desnaturalizar las concepciones que están arraigadas en los discursos, el dispositivo escolar, en las formas de organización de tiempos y espacios, en el modo en el que se mira a los estudiantes.

---

1 - CFE, Resolución 84/09
2 - Ley Orgánica de Educación Art. 39º inciso e)

- Deconstruir para reconstruir acuerdos sobre el acompañamiento y sostenimiento que la escuela secundaria otorga a las trayectorias diversas en función de prevenir la repitencia y/o abandono escolar (desgranamiento).
- Pensar el espacio escolar como lugar de formación de las subjetividades de los estudiantes en el cual tienen lugar los procesos de desarrollo y aprendizaje, en constante interacción con los demás actores del sistema.
- Realizar el corrimiento de la falsa dicotomía inclusión vs. calidad que subyace al discurso de la escuela secundaria para pocos, y pensar en qué sentidos puede el equipo de conducción y el colectivo docente incidir en los procesos de transformación que el nivel necesita para salir de este aparente círculo vicioso.
- Mirar las trayectorias escolares desde una perspectiva ampliada, tanto desde su recorrido por la escuela y desde los distintos espacios sociales que lo habitan.
- Promover espacios de trabajo colectivo entre los docentes para profundizar la finalidad de la escuela y los sentidos que adquiere en cada establecimiento, la tarea de educar.

Esos espacios habilitados para el debate permitieron la producción de documentos que fueron tomados en cuenta por la Comisión Jurisdiccional Curricular para enunciar las ideas centrales que constituyen los pilares de la Escuela Secundaria de Río Negro, y se expresan en el presente documento.

CAPÍTULO II
MARCO TEÓRICO
Acerca de la Sociedad

Pensar la sociedad actual supone el reconocimiento de calificativos vinculados a: cambio, incertidumbre, fluidez, vertiginosidad, fragmentación, conflictos y nuevas reconfiguraciones. Todas categorías que nos permiten leer la realidad social desde nuestro tiempo.

En las últimas décadas, la sociedad ha atravesado profundas transformaciones vinculadas a cambios en el orden global y sus múltiples manifestaciones locales: la articulación entre Estado, mercado y sociedad; la estructura económica; el mundo del trabajo; la cultura y la tecnología; las identidades; los marcos referenciales de los actores. Tales procesos impactan en las configuraciones de la sociedad, la dinámica social y las prácticas de los sujetos.

Entendemos a la sociedad como construcción humana e histórica constituida por sujetos que se relacionan desde diferentes posiciones y disputan sentidos y significados en este proceso que conforma la realidad social. En tal sentido, la realidad social es la configuración de una totalidad compleja, conflictiva y vinculada a los procesos históricos.

Guillermina Tiramonti propone analizar los actuales cambios sociales en relación con la aceleración de los flujos de la globalización. Señala al respecto que (…) "la era de la globalización erosiona el entramado societal, modificando sus relaciones, sus funciones y sus posiciones relativas, cambiando el contexto en que se desenvuelven y el conjunto de demandas a las que se ven sometidas. En definitiva, la globalización rompe el entramado de experiencias que conformaron lo que llamamos la vida moderna, y pareciera que el conjunto de instituciones y personas que conformaban esta red son liberadas o expulsadas de las seguridades que otorgaba este modo de vida". [1].

En este mundo globalizado, reconocemos las contradicciones existentes entre sujetos, grupos sociales y naciones. La globalización representa fenómenos de contacto y difusión acelerados de productos económicos y culturales, como así también, intentos homogeneizadores de determinados actores sociales con poder y recursos que se encuentran territorialmente localizados. Ellos responden a determinadas identidades nacionales y/o lealtades económicas sectoriales imposibles de ignorar, aun cuando se compartan espacios transnacionales y disputas de distintos movimientos políticos sociales por conservar su identidad y particularidad.

Robert Castel en "La metamorfosis de la cuestión social" da cuenta del derrumbe de la sociedad salarial [2] y del entramado institucional o marco normativo que la caracterizaba, con fuerte impacto en las subjetividades contemporáneas. Zygmunt Bauman llama a esta nueva etapa "modernidad líquida" para metaforizar la falta de pautas estables y predeterminadas en un entorno social cada vez más fluido y en perpetuo cambio. Analiza el pasaje entre lo que llamó "tiempos sólidos" y los actuales "tiempos líquidos" o flexibles en que predomina la inestabilidad y la desconfianza. Entonces, si en la etapa sólida del Estado nacional la norma constituía la lógica básica de las instituciones y dispositivos, "en la actualidad, las pautas y configuraciones ya no están "determinadas" y no resultan "autoevidentes"; al contrario: hay demasiadas, chocan entre sí, y sus mandatos se contradicen, de manera que cada una de esas pautas y configuraciones han sido despojadas de su poder coercitivo o estimulante. Es por ello que el peso de la construcción de pautas y la responsabilidad del fracaso caen sobre los hombros del individuo [3].

Acerca del Sujeto

Para que un sujeto advenga en tal es necesaria la presencia y el contacto con el Otro; esto es con el mundo simbólico y el mundo social, puesto que el sujeto se constituye a partir de la base material biológica que es condición necesaria pero no suficiente para que el proceso de constitución subjetiva se realice.
El sujeto puede constituirse solo cuando lo social se inscribe en él, a la vez que él se inscribe en lo social. Se instituye cuando organiza sus experiencias, atribuye significados al mundo y tiene un campo de decisiones que tomar, decisiones que no siempre son racionales y conscientes [4]. El sujeto es fundamentalmente modos de subjetivación creados en las relaciones con los dispositivos del saber y del poder.
Los sujetos, por lo tanto, se construyen en las experiencias vividas, entre ellas, la escolar.

"La especificidad de la institución educativa puede entenderse como lugar de encuentro entre distintos sujetos que se encuentran, unos para enseñar y otros para aprender cosas que no se enseñan ni se aprenden en otras instituciones (…)" [5]
Así, la escuela por medio de sus dispositivos pedagógicos no solo media y construye una experiencia del mundo exterior, sino que también lo hace con la experiencia que tienen los estudiantes de sí mismos y de los Otros como sujetos. En el proceso de la experiencia de sí, del sujeto mismo, está presente una relación de alteridad.

La experiencia de sí es la que constituye al sujeto y la relación de alteridad es condición necesaria y fundante de la vigencia de los derechos humanos y, en consecuencia, de la formación ciudadana. El reconocimiento del Otro como legítimo Otro se sostiene en el principio de igualdad de los sujetos, concebidos como sujetos de posibilidad y derechos, desde una lógica que articula las diferencias con un proyecto escolar y social verdaderamente emancipador.
En tal sentido no podemos soslayar que "el sujeto se establece en las relaciones de producción materiales y simbólicas y se va constituyendo en el proceso de socialización histórica, que ocupa todo su trayecto vital" [6]; dicho proceso de constitución subjetiva supone además la confluencia de la memoria, la práctica social, el pensamiento utópico y las representaciones sociales que producen los sujetos desde su conciencia y su cultura. El sujeto escolar es un sujeto social e históricamente situado.
Desde una perspectiva dialéctica se plantea la exigencia de pensar la realidad y los sujetos no sólo como producto sociohistórico sino fundamentalmente como procesos de construcción actual en tanto reconocemos que, si bien el sujeto se produce en relación con las estructuras, no depende totalmente de ellas. La estructura no tiene una eficacia completa en tanto nunca pueden abarcar la totalidad de las posibilidades. De allí que la comprensión de los sujetos no se puede reducir al plano de sus determinaciones estructurales, pues "el hombre como conciencia remite a la idea de sujeto actuante en momentos concretos del devenir histórico" [7].

Es precisamente en la subjetividad y en los sujetos donde confluyen y se reelaboran tanto los factores estructurantes de la vida social -sean estos económicos, políticos, sociales o culturales-, como los procesos constructivos de la vida social; es a través de ellos que se articulan y que podemos comprender las dinámicas reproductivas y producentes de la sociedad, ya que ellos son el espacio donde se desenvuelve la dialéctica de lo dado y lo dándose, del pasado/presente, del presente/futuro y de lo micro y lo macro social.
En este marco para la comprensión de lo social, en tanto construcción, es necesario interpretar, interpelar y desocultar las estructuras que impiden el desarrollo de una subjetividad plena. La escuela en este proceso ocupa un lugar estratégico, siempre que en ella el sentido común sea considerado objeto de estudio, para leerlo críticamente y desnaturalizarlo, analizando críticamente los contenidos hegemónicos que lo constituyen y facilitan la reproducción del orden social. De este modo la educación puede desplegar toda su fuerza liberadora, contribuyendo a formar la conciencia crítica y estimular la partici-

pación responsable de los sujetos sociales en los procesos culturales, sociales, políticos y económicos. Sujeto que sean protagonistas *de las profundas transformaciones sociales, políticas, económicas yculturales que la República necesita a fin de eliminar la dependencia, concretar unasociedad más justa y el pleno ejercicio de la democracia. Hombres y mujeresconscientes de que una misma tradición cultural, realidad socio-histórica e interesespolítico-económicos, unen a los pueblos latinoamericanos en un destino común" [8]. (Resolución N° 235/08)*

Acerca del Conocimiento

El conocimiento es resultado de una actividad específicamente humana. La capacidad de conocer está inscripta en el potencial biológico de nuestra especie y la posibilidad de su desarrollo estriba en las herramientas conceptuales que provee la cultura y en la posibilidad de aplicarlas para la comprensión del mundo [9].

Desde la Fenomenología [10] podemos afirmar que el conocimiento es producto de la relación entre sujeto cognoscente y objeto a conocer. La relación entre los dos miembros es a la vez una correlación. El sujeto sólo es sujeto para un objeto y el objeto sólo es objeto de conocimiento para un sujeto. Ambos solo son lo que son en cuanto son para el otro. Pero esta correlación no es reversible. Ser sujeto es algo completamente distinto que ser objeto. La función del sujeto consiste en aprehender el objeto, la del objeto en ser aprehensible y aprehendido por el sujeto.

"El conocimiento puede definirse, por ende, como una determinación del sujeto por el objeto. Pero lo determinado no es el sujeto pura y simplemente, sino tan sólo la imagen del objeto en él. Esta imagen es objetiva, en cuanto que lleva en sí los rasgos del objeto. Siendo distinta del objeto, se halla en cierto modo entre el sujeto y el objeto. Constituye el instrumento mediante el cual la conciencia cognoscente aprehende su objeto" [11].

El conocimiento científico es una forma de interpretar la realidad que aparece en la modernidad, tomando el lugar de "conocimiento universal". Se opone a todo tipo de dogmatismos y requiere de ciertas condiciones en lo relativo a la validez de sus postulados, los que deben ser obtenidos a través de la reflexión y la contrastación empírica, expresados mediante razonamientos lógicos y estar referidos a objetos que intencionalmente quieren ser conocidos [12].

La definición que se hace del conocimiento y los criterios de producción del mismo han variado en la historia de la humanidad. Los cambios en las prácticas científicas se corresponden con transformaciones de la cultura y de las visiones del mundo propias de cada época y con el lugar que las instituciones científicas tienen en la sociedad y sus implicancias en la vida cotidiana.

El conocimiento científico debe ser situado como una producción social, surcada por "poderes" que lo han validado y lo validan socialmente. Esto hace que no podamos considerarlo neutral, en tanto que nunca existe en una relación objetiva con lo real.

Entonces, no puede pensárselo como algo a lo que hay que acceder, un todo homogéneo, cerrado, extraño y ajeno. Se presenta por el contrario como un devenir continuo en su construcción, más que la suma de saberes, como un producto - objetivado y contradictorio- de procesos sociales, históricos, culturales y psicológicos.

Lo que reconocemos como saber legitimado socialmente es el resultado de complejas y conflictivas relaciones de poder. El conocimiento es significación y ello incluye, por definición, al sujeto para quién significa; un sujeto activo, íntegro, social e históricamente situado.

En el terreno de lo social, los requisitos de objetividad y neutralidad valorativa que propone la epistemología de las ciencias naturales constituyen una dificultad por "el hecho de que el observador de la realidad social sea parte de esa misma cultura y comparta con los otros sus valores y formas de interpretar la realidad" [13].

Este proceso dinámico de construcción social, territorial e histórica articula teoría y práctica, y supone un movimiento desde el sentido común -creencias, saberes implícitos, valores- hacia el conocimiento científico.

Comprender la complejidad del desarrollo del conocimiento social supone entonces, reconocer la existencia de diferentes tradiciones que fueron gestándose a lo largo del tiempo, con compromisos ideológicos y políticos específicos.

Acerca del Currículum

Toda concepción curricular implica siempre una determinada propuesta pedagógica y refleja una determinada concepción no sólo de lo educativo sino de lo social, lo político y lo cultural. Así pensado, el curriculum constituye el espacio que connota un enfoque de formación.
En tal sentido, "el currículum se concibe aquí, como la expresión de un proyecto político, pedagógico y cultural, escenario de conflictos entre múltiples intereses e intencionalidades, es un eslabón entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre lo que se afirma que puede ser la educación y lo que finalmente es. Por eso debe ser concebido como un proceso que involucra la práctica pedagógica misma como uno de sus componentes básicos." [14]

Dicho espacio de articulación es posible a partir del sostenimiento de un curriculum como matriz abierta, flexible, no prescriptivo y concluido, sino marco estable desde donde se generan transformaciones, producciones con múltiples significaciones, niveles crecientes de integración, profundidad y rigurosidad en los desarrollos teóricos. Relaciones que no se limitan a determinaciones establecidas previamente y que son objeto de discusión.

De este modo el curriculum no es inestabilidad ni tampoco determinación, permite la construcción de una autoridad que habilita para la crítica y la oposición. Desde esta mirada, como expresa Grundy [15], se deja de considerar los procesos curriculares como sistemas de cumplimiento de reglas para centrarnos en la construcción del curriculum como interacción dinámica entre los miembros de comunidades críticas.
Un curriculum crítico, ofrece una visión de la realidad como proceso cambiante y discontinuo cuyos agentes son los seres humanos, los cuales están en condiciones de llevar adelante su transformación; demuestra que los conocimientos y los hechos sociales son productos históricos, y en consecuencia, pudieron haber sido diferentes y pueden serlo aún; reconoce que las ideas no aparecen como estáticas, como representaciones imparciales de lo que las cosas son o han sido; no se ignora el diálogo y la crítica que crea la naturaleza tentativa del conocimiento; asume que las condiciones humanas no aparecen como predeterminadas y no se espera que el alumnado se acomode a la autoridad establecida y se ajuste a las interpretaciones de la realidad definidas oficialmente; no elimina la función del conflicto social para preservar la permanencia de las instituciones sociales existentes mediante presiones sobre las personas, su creatividad y su capacidad de innovación; plantea los contenidos en relación con la experiencia personal y social de quienes aprenden, y los contenidos no se legitiman únicamente a través de las definiciones con las que los profesionales -de la ciencia, del currículum y de la enseñanza- analizan los acontecimientos sociales.

Para constituir un curriculum crítico, como proyecto y como matriz abierta, se propone de acuerdo con Doll, los siguientes ejes: la historicidad como estrategia de desnaturalización que permite entender su temporalidad e imposibilidad de fijación dando lugar a comprensiones dinámicas y avanzar en la generación de nuevas posibilidades y alternativas superadoras de las problemáticas a enfrentar; la riqueza vinculada a la significatividad, la potencialidad conflictiva y problematizadora, la posibilidad de comprender el presente y las prácticas concretas, dando lugar a diversos abordajes y niveles de significación y apropiación así como la generación de nuevas preguntas; la recursividad referida a la profundización en los saberes en oposición a una lógica acumulativa, la relación evitando lógicas estancas y fragmentarias, para privilegiar la contextualización y sus múltiples articulaciones, rescatando la propia biografía, los saberes construidos en relación a otros saberes, y la rigurosidad en relación a la necesidad de la

justificación de las posturas adoptadas, al análisis de los supuestos, a la búsqueda de superación en las respuestas, la generación de espacios de intercambio, cuestionamiento y argumentación permanente.
La construcción de un "currículum democrático trata de ir más allá de la tradición selectiva del conocimiento (…) incluye no solo lo que los adultos piensan que es importante, sino también las preguntas y preocupaciones que los jóvenes tienen de sí mismos y del mundo, invita a los jóvenes a despojarse del rol pasivo de consumidores de conocimiento y asumir el papel activo de fabricantes de significado" [16]
Desde esta mirada "el curriculum opera como praxis (…) reconoce el aprendizaje como acto social" y… supone un proceso de construcción del significado que reconoce a éste como construcción social" [17], donde la importancia otorgada al interés emancipador del curriculum incluye la promoción de la conciencia crítica y la praxis.

Acerca de la Enseñanza

La enseñanza es una práctica social especialmente compleja que se desenvuelve en un contexto social configurado multidimensionalmente en su historicidad. Es un oficio cuya tarea central es el trabajo en torno al conocimiento. Por esto mismo "la enseñanza viene definida no solo como proceso público, sino también como proceso institucionalizado históricamente explicable en relación con determinadas condiciones sociales y políticas" [18]

Estas condiciones del contexto nos llevan a asumir que las proposiciones de la enseñanza se caracterizan por su historia y permanente resignificación. Esta perspectiva, lejos de pensar la enseñanza como ritualidad prescriptiva, supone entenderla en el contexto institucional en la que está inserta y que la constituye como práctica pública cuya significación e importancia es tan individual, social e histórica como políticamente construida.

La enseñanza, pensada en términos críticos, "está atravesada por una multiplicidad de concepciones e intereses, a los cuales no están ajenos los intereses de poder. Poder de imponer algunas visiones del mundo que se consideran las más adecuadas a estos intereses" [19]

Cecilia Bixio advierte que la enseñanza no puede pensarse separada del aprendizaje, se trata en todo caso de un proceso único con dos términos independientes. En la realidad educativa ese proceso es práctico y organizado por los educadores teniendo como referencia el diseño curricular. En la tarea de enseñar, el docente rediseña el currículum y guía el aprendizaje de los estudiantes.
El verdadero artífice del aprendizaje es el propio estudiante porque de él depende en última instancia la construcción del conocimiento, si bien, como explica Paulo Freire, nadie educa a nadie y nadie se educa solo. La educación es un proceso dialéctico de mutuas implicaciones y transformaciones en las cuales tanto el educador como el educando resignifican la cultura dominante introyectada para su emancipación. La enseñanza tiene como fin sintonizar con dicho proceso e incidir sobre él orientándolo en la dirección a la que apuntan los propósitos educativos, usando todos los medios disponibles: suscitando conflictos cognoscitivos, proporcionando información debidamente estructurada y organizada, formulando indicaciones y sugerencias, ofreciendo modelos para analizar, evaluando los progresos que se van produciendo en la construcción del conocimiento.

Uno de los fines de la enseñanza es que el estudiante desarrolle la capacidad de apropiarse significativamente de los conocimientos. Para ello es importante proveer de una amplia gama de situaciones y estrategias que provoquen el interés y promuevan el aprender a continuar aprendiendo. Para mejorar el proceso de enseñanza, debemos comprender las razones que nos impulsan como docentes a tomar las decisiones de qué y cómo enseñar en el marco de la clase mediados por el currículum. Abordar las estrategias de enseñanza supone analizar la práctica para tomar las decisiones que faciliten en el estudiante el proceso reconstructivo y el reconocimiento de sus propias estrategias de aprendizaje.

La enseñanza secundaria enfrenta la necesidad de redefinirse. Ya no se trata de modificar solo métodos pedagógicos y contenidos, ahora es necesario encontrarpropuestas pedagógicas institucionales que permitan articular demandas de diferente naturaleza. Una práctica de la enseñanza comprometida con una educación obligatoria, para todos y todas los/las estudiantes de Río Negro, con sustento en las ideas de justicia social, inclusión y emancipación obliga a plantearla como el diseño de estrategias para desnaturalizar esas prácticas que buscaban homogeneizar los procesos y normalizar la formación.
En relación con la integración de las nuevas tecnologías en las prácticas de enseñanza, debiera considerarse más que una alternativa para que los docentes puedan innovar.

Debe constituir fundamentalmente una responsabilidad ética y política que da respuesta a los cambios de origen epistemológico que se suceden en la sociedad del conocimiento. En términos de Litwin [20], su verdadera inclusión conlleva igualdad en la calidad de los modos de enseñar. Es imperioso reconfigurar las prácticas de enseñanza y construir lo que Maggio [21] caracteriza como enseñanza poderosa, considerándo así a aquella que:

- Da cuenta de un abordaje teórico actual,
- Ofrece una estructura original, mira en perspectiva y es formulada en tiempo presente,
- Conmueve y perdura

En palabras de Maggio [22]:"*la enseñanza poderosa **da cuenta del estado del arte,** del modo de entender un tema de actualidad con todo lo que ellopueda implicar de debate, controversia, dificultad o matices. También con lo que signifique entérminos de reconocer los interrogantes y aciertos, que son precisamente los que justifican que se siga construyendo en un campo determinado"*.

Si se piensa la enseñanza desde la concepción de conocimiento que atraviesa a los sujetos emocional y epistemológicamente, se potencia su característica comunicativa y ciudadana. *Formar sujetos que sepan comunicarse, expresarse y defender sus ideas, es garantizar ciudadanía que solo perdurará en la medida en que atraviese el plano emocional.*

Acerca del Aprendizaje

"Aprender es abrir los sentidos a lo que precisa ser pensado (…) Pensar es experimentar, problematizar. Es considerar el saber como problema, el poder como problema, el sí como problema, así como las múltiples relaciones entre estos tres motivos. Para ampliar el campo de lo visible, para complejizar lo lineal, para actuar sobre saberes naturalizados, porque no se trata de un pensar contemplativo sino un pensar en experiencia y acción. No es un pensar especulativo, es, como dice Piaget citado por Rolando García, un ocuparse de problemas, "se trata de decisiones, de obligaciones, de tomar partido" [23].

El aprendizaje fundamentalmente está mediado por los procesos sociales y culturales de los que los sujetos participan, y a cuyo estudio contribuyen tanto las teorías psicológicas como sociológicas que incluyen lo grupal y lo social como elementos intervinientes en el aprendizaje.

"Es importante recordar que el aprender no se desarrolla en abstracto sino aprendiendo conocimientos concretos y éstos son parte de la cultura. Este aprender se realiza a través de una práctica didáctica que tiene en el profesor un organizador y guía de la misma indispensable. Este carácter significativo del conocimiento es una condición necesaria del carácter constructivista del conocimiento. Es imprescindible un cierto grado de cuestionamiento o búsqueda por parte del que aprende y esto remite a condiciones sociales y culturales" [24].

Aprender significativamente es construir el conocimiento atribuyéndole sentido y significado; es, por consiguiente, un paso esencial para aprender a aprender.
La concepción crítica del aprendizaje requiere:

- cuestionar las instancias meramente reproductivas de saberes e instituciones legitimadas por la fuerza de los hechos y reforzadas por los discursos, y
- poner el acento en el reconocimiento mutuo de los sujetos. La aceptación de que el conocimiento es un proceso que requiere la interacción social, en la que median procesos comunicativos tanto en las instancias de construcción como de validación.

"El aprendizaje, se define como un proceso subjetivo que se constituye en una historia singular, y también en el entramado de determinaciones que se originan en distintos contextos como el histórico, el político, el económico, el social, el cultural y los institucionales" [25].
Por ello, el proceso educativo no sólo debe consolidar un espacio de aprendizaje cognoscitivo, sino que debe propiciar una experiencia cultural, política, ideológica, estética y ética, etc., en la que los sujetos puedan percibir, problematizar, resignificar y transformar críticamente su realidad social.

Acerca de las Consideraciones Metodológicas

El componente Metodológico requiere de la articulación entre el conocimiento como producción objetiva (lo epistemológico objetivo) y el conocimiento como problema de aprendizaje (lo epistemológico subjetivo) de este modo es concebido como un proceso de construcción. No hay alternativa metodológica que pueda omitir el tratamiento de la especificidad del contenido. Sólo desde el contenido y una posición interrogativa ante él es posible superar la postura instrumentalista y tecnicista en relación al método.

La construcción metodológica "se conforma a partir de la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella. Construcción de carácter singular que se genera en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares. Se construye casuísticamente en relación con el contexto (áulico, institucional, social y cultural)"[26].

Una propuesta de enseñanza es un acto particular y creativo "de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan" [27].
Desde esta perspectiva el docente deja de ser actor que se mueve en escenarios prefigurados para devenir en "sujeto que, reconociendo su propio hacer, recorre la problemática de la fundamentación y realiza una construcción metodológica propia" [28].

Concebimos al docente como sujeto intelectual que elabora y sostiene una propuesta en la que proyecta sus adscripciones teóricas y axiológicas, su biografía escolar y su trayectoria profesional. Propuesta signada por un estilo singular de formación que integra a modo de enfoque, perspectivas de corte científico- pedagógico filosófico-ideológico, ético y estético.
En el marco de una enseñanza para la comprensión, lo metodológico implica la puesta en marcha de estrategias, las cuales estarán "orientadas a ayudar a la construcción de un pensamiento crítico y complejo, a realizar un uso activo del conocimiento para interpretar, elaborar y resignificar las teorías y las prácticas, en un intento por evitar la reproducción de un conocimiento ritual, enunciativo, escolarizado que impida el cambio conceptual necesario y la construcción de matrices de reflexión crítica" [29].

Acerca de la Evaluación

Desde una racionalidad práctica y crítica, la evaluación constituye un campo conflictivo que nos involucra intersubjetivamente en tanto excede las cuestiones técnicas-pedagógicas por estar vinculada a cuestiones éticas, políticas, sociales e ideológicas. De allí la importancia de analizar y comprender los usos y sentidos de la evaluación, la finalidad que persigue, los intereses a los que responde y principios a los que adscribe.

Fernández Sierra [30] plantea que la evaluación condiciona y determina la vida académica dentro y fuera del aula, involucrando todos los estamentos educativos, desde el trabajo de estudiantes y docentes hasta las decisiones políticas de más alto nivel.
Todo proceso de evaluación responde a múltiples dimensiones: las características de la institución, los proyectos institucionales, los estilos de gestión, las propuestas editoriales y curriculares, las particularidades de los docentes y de los estudiantes, entre otros [31].
En tal sentido, concebimos la evaluación como una práctica democrática y participativa abierta a la interrogación, la problematización, la búsqueda de entendimiento, la producción de conocimiento y la emancipación de todos los sujetos involucrados.

> *"La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente" [32].*

Esto nos lleva a afirmar la necesidad de revisar la definición de evaluación que suele sostenerse en los ámbitos educativos y que sólo la ligan a la constatación de conocimientos aprendidos. La evaluación debe concebirse "desde su inclusión permanente y constante en nuestra cotidianeidad áulica y como una responsabilidad compartida" [33].

La evaluación como práctica de aprendizaje y de enseñanza promueve instancias de auto, co y heteroevaluaciòn y no actividades instrumentales que generan medición y clasificación de los aprendizajes en los sujetos.
La evaluación como parte del proceso didáctico implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y, para los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes [34]. De este modo retroalimenta el proceso de enseñanza e informa a los estudiantes los progresos en sus aprendizajes. Será siempre formativa, motivadora, orientadora y al servicio de los protagonistas.
"Evaluar para enseñar y evaluar para acreditar se integran en la práctica, pero no debieran confundirse, ambas constituyen la práctica, pero no son de la misma naturaleza ya que responden a finalidades diferentes y sus sistemas referenciales son diferentes" [35].
Será posible reflexionar entonces acerca de qué tipo de prácticas evaluativas les permiten a nuestrosestudiantes vincularse controversialmente con el conocimiento al punto que los involucreemocionalmente y despierte profundos sentimientos de compromiso epistemológico, ideológico, político y que los motive a expresarse, participar y construir su ciudadanía [36].
Habrá de considerarse entonces, la idea de evaluación auténtica [37], que reproduciendo fielmente el contexto habitual en que se realiza el aprendizaje, se caracteriza por:

- valorar especialmenteel proceso que demanda toda decisión en la resolución de un problema complejo,
- requerir la puesta en juego distintos saberes y resignificarlos estratégicamente,
- autorregular la propia conducta y ajustarse a los cambios inesperados, y
- justificara posteriori las acciones realizadas.

La evaluación siempre producirá conocimiento nuevo que se organizará en nuevos saberes que se re-significan continuamente a la luz de nuevas situaciones de enseñanza y de aprendizaje. La evaluación auténtica siempre propiciará la retroalimentación que regula el proceso, promoviendo y respetando las diferenciaspara luchar contra el fracaso escolar y garantizar mayores niveles de inclusión social, y potenciar el desarrollo de la creatividad y la construcción identitaria del sujeto.

Referencias Bibliográficas

[1]Tiramonti, G. (2007), La escuela, de la modernidad a la globalización, Clase virtual para la Especialización en Pedagogía de la Formación, UNLP.

[2]Castel, R. (1995), La metamorfosis de la cuestión social, Buenos Aires, Paidós.

[3]Bauman, Z. (2002), Modernidad líquida, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

[4] Caruso, M. y Dussel, I. (1998), De Sarmiento a los Simpsons, Cinco conceptos para pensar la educación Contemporánea, Buenos Aires, Kapelusz.

[5]Ministerio de Educación (2008), Diseño Curricular para la Formación Docente del Nivel Primario, Río Negro.

[6]Ministerio de Educación (2008), Diseño Curricular de la Transformación de la Escuela Secundaria, Río Negro.

[7]Zemelman, H. (1987), Conocimiento y sujetos sociales, México, Colegio de México.

[8]Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro (2008), Op Cit.

[9] Yuni, J. y Urbano, C. (2005), Investigación etnográfica, Investigación- Acción, Mapas y herramientas para conocer la escuela, Córdoba, Editorial Brujas.

[10]Hessen, J. (1970), Teoría del Conocimiento,Madrid, Espasa Calpe.

[11]Hessen, J., Op Cit.

[12]Yuni, J. y Urbano, C., Op Cit.

[13]Yuni, J. y Urbano, C., Op Cit.

[14]Ministerio de Educación (1988), Diseño Curricular de la Formación Docente, Río Negro.

[15]Grundy S. (1998), Producto o praxis del curriculum, Madrid, Morata.

[16]Apple M. y Beane J. (1997), Op. Cit.

[17]Grundy, S. (1998), Op. Cit.

[18]Arnaus, R. (1999), Desarrollo profesional del docente: Política investigación y práctica, Madrid, Akal.

[19]Ministerio de Educación (2008), Diseño Curricular Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina, Río Negro.

[20]Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires:Paidós.
[21] Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.

[22]Maggio, M. (2012). Op Cit.

[20]Zemelman, H. (2001), Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas,Mimeo.

[21]Litwin, E. (1997), "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda". En: Corrientes didácticas contemporánea, Buenos Aires, Paidós.

[22]Martínez Bonafé, J. (1994), "Los proyectos curriculares como estrategia de renovación pedagógica", en Angulo F., y Blanco N., Teoría y desarrollo del currículum, Málaga, Aljibe.

[23]Ministerio de Educación (2008), Diseño Curricular Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina, Río Negro.

[24]Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro (2008), Op Cit.

[25]Ibídem.

[26]Edelstein, G. (1996), "Un capitulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo", En: Corrientes Didácticas Contemporáneas, Buenos Aires, Paidós.

[27]Edelstein, G. Op Cit.

[28]Remedí, V. E. (1985), "Notas para señalar: El maestro entre-el contenido y el método", En: Tecnología educativa. Aproximaciones a su propuesta, México, Universidad Autónoma de Querétaro.

[29]Ministerio de Educación (2009), Diseño Curricular para la Formación Docente de Nivel Primario, Río Negro.

[30]Fernández Sierra, J. (1994), "Evaluación del Currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación", en: Angulo y Blanco: Teoría del desarrollo del currículum, Málaga, Aljibe.

[31]Bertoni, A. (1997), Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja, Buenos Aires, Kapelusz.

[32]Casanova, M. A. (1995), Manual de evaluación educativa, La Muralla, Madrid.

[33] Ministerio de Educación (2009), Diseño Curricular para la Formación Docente de Nivel Primario. Subsecretaria de Formación y Capacitación Docente – Dirección de Nivel Superior, Río Negro.

[34]Litwin, E. (1998), "La evaluación: campo de controversias o un nuevo lugar". En: Camilloni y otros: La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo, Buenos Aires, Paidós.

[35]Palou de Mate C. y otros (2001), Enseñar y Evaluar. Reflexiones y Propuestas, Río Negro, U.N.C. Cipolletti.

[36]Roldan P. (2013). Clase 3: Evaluación como relato. Seminario Intensivo 1 Especialización docente de nivelsuperior en educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

[37] Monereo, C. La autenticidad de la evaluación en CASTELLÓ M.(Coord) (2009) La evaluación auténtica en enseñanza secundaria yuniversitaria. Barcelona, Edebé, Innova universitas.

CAPÍTULO III
FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 establece en su artículo 8º que: la educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.

La Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro N° F4819 sancionada en el año 2012, Para la Educación Secundaria Obligatoria, en todas sus Modalidades y Orientaciones, define los objetivos que a continuación se enumeran:

a) Formar sujetos comprometidos que sean capaces de apropiarse de los conocimientos definidos como prioritarios y relevantes para comprender y transformar críticamente su realidad social, económica, ambiental y cultural, y de situarse frente a ella como protagonistas de la historia.

b) Implementar enfoques didácticos y pedagógicos que permitan abordar el conocimiento de manera contextualizada, evitando su fragmentación y asegurando la actualización de los contenidos disciplinares.

c) Asegurar la igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales.

d) Vincular las propuestas pedagógicas con el mundo del trabajo y de la producción, la ciencia y la tecnología.

e) Reconocer a los adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho y a sus prácticas culturales como parte constitutiva de las experiencias pedagógicas de la escolaridad, para fortalecer la identidad, la ciudadanía y la preparación para el mundo adulto.

f) Reconocer y consolidar en cada estudiante las capacidades de estudio, de trabajo individual y colectivo, de esfuerzo, de iniciativa, autonomía y responsabilidad, como condiciones necesarias para el acceso al mundo productivo, la prosecución de los estudios superiores y el ejercicio de los derechos políticos, civiles y colectivos.

g) Promover en los estudiantes una actitud de respeto y diálogo entre las diferentes identidades culturales, religiosas, de nacionalidad, de sexualidad y de género.

h) Formar en los valores y conceptos que ponderen la construcción de una sociedad justa, la reafirmación de la soberanía e identidad nacional, el ejercicio de la ciudadanía democrática y republicana y el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales, de modo de contribuir desde la educación secundaria a la construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y fortalecer un modelo de desarrollo económico-social sustentable, con justa distribución de la riqueza en la Provincia y en la Nación.

i) Brindar conocimientos y promover acciones para garantizar la educación sexual integral de los adoles-

centes, jóvenes y adultos, el cuidado de la salud y la prevención de adicciones.

j) Brindar conocimientos y promover espacios de acción y reflexión que favorezcan la conciencia crítica en relación a las múltiples causas y consecuencias de los problemas ambientales regionales y nacionales.

k) Formar lectores críticos y productores de la cultura escrita, capaces de leer, interpretar y argumentar una posición frente a la literatura y la información, propiciando formar escritores con profundos conocimientos de la lengua española, capaces de producir diversos textos tanto orales como escritos para manifestar ideas, organizar información, producir conocimientos y comunicarse con otros.

l) Estimular la creación artística, la libre expresión, el placer estético y la comprensión de las distintas manifestaciones de la cultura.

m) Promover la formación corporal y motriz acorde a los requerimientos del proceso de desarrollo de los adolescentes a través de la Educación Física, la práctica de deportes, la recreación y la vida en la naturaleza.

n) Desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y critica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación.

o) Promover en las escuelas mecanismos que favorezcan la participación real de los estudiantes, a través de la conformación de los Centros de Estudiantes, del Consejo de Convivencia, de la toma de decisiones en los Consejos Escolares, con el objeto de favorecer y fortalecer la experiencia individual y colectiva en el ejercicio de la ciudadanía.

p) Promover programas educativos que valoricen la actividad legislativa como parte de la formación para la ciudadanía.

q) Generar espacios de articulación con el nivel de Educación Primaria y la Educación Superior brindada tanto por los Institutos Superiores Provinciales como por las Universidades Nacionales, en pos de promover la continuidad de los estudios.

r) Establecer condiciones y propuestas pedagógicas que aseguren a los adolescentes, a los jóvenes y a los adultos con discapacidades temporales o permanentes, el desarrollo de sus capacidades, la inclusión escolar, la justicia curricular y el pleno ejercicio de sus derechos.

s) Propiciar la creación de espacios extracurriculares, fuera de los horarios de actividad escolar, destinados al conjunto de los estudiantes y jóvenes de la comunidad, orientados al desarrollo de actividades ligadas al arte, la educación física y deportiva, la recreación, la vida en la naturaleza, la acción solidaria y la apropiación crítica de las distintas manifestaciones de la ciencia y la cultura.

La obligatoriedad de la escuela secundaria es una decisión política histórica de la sociedad argentina para la inclusión real de todos los adolescentes y jóvenes, de la misma manera que en el pasado lo fuera la Educación Primaria. En tal sentido, los acuerdos federales logrados en el seno del Consejo Federal de Educación y la propia ley Orgánica de Educación Provincial establecen los lineamientos políticos educativos descriptos, sustentan la transformación del Nivel y, por tanto, el modelo pedagógico del mismo.

Se define a la Educación Secundaria como una unidad pedagógica y organizativa destinada a los adolescentes que hayan cumplido con el Nivel de Educación Primario estableciendo una duración de 5 años estructurados en dos ciclos según el art.34[3]:

3 - El artículo 34º de la Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro, prevé un ciclo básico de tres años. En la Legislatura de la Provincia se encuentra el proyecto de Ley que modifica la duración de los ciclos como se indica en el presente documento.

- Un ciclo básico de dos años, de carácter común a todas las orientaciones,
- Un ciclo orientado, de tres años y de carácter diversificado según las distintas áreas del conocimiento, del mundo social y productivo, y del trabajo.

Las políticas educativas que se definen para los adolescentes, determinan:

- El derecho a la educación para todos/as los jóvenes de la provincia, siendo reconocidos como sujetos protagonistas de la sociedad actual, en el marco de diversas experiencias culturales y con diferentes medios de acceso, apropiación y construcción del conocimiento.
- La inclusión a partir del efectivo acceso, la continuidad escolar y el egreso, convirtiendo a la escuela secundaria en una experiencia vital y significativa, tanto en su desarrollo cotidiana como para sus proyectos futuros.
- Las condiciones pedagógicas y materiales para hacer efectivo el tránsito por el nivel obligatorio, con prioridad en aquellos sectores más desfavorecidos.
- Una formación relevante para que todos tengan múltiples oportunidades para apropiarse del acceso cultural social, de sus modos de construcción, de sus vínculos a través de experiencias educativas que propongan articulaciones entre lo particular y lo general, entre lo local y lo universal.
- Trayectorias escolares continuas y completas, entendidas como el recorrido a través del cual se adquieren aprendizajes equivalentes a partir de un conjunto común de saberes, para todos y cada uno de las/os adolescentes y jóvenes de nuestro país.
- Articulación de los diferentes niveles que conforman la estructura del sistema educativo estableciendo vinculaciones para posibilitar el ingreso, permanencia y egreso.

PILARES DE LA ESCUELA SECUNDARIA DE RÍO NEGRO

Pensar la escuela secundaria en la jurisdicción, supone definir aquellas ideas sobre las que se sostendrá la propuesta educativa del nivel. A esas ideas se las ha denominado Pilares de la Educación Secundaria de Río Negro, y a continuación se describen.

Justicia Curricular[4]

Es posible pensar un Diseño Curricular que propicie la inclusión y la justicia social. Esa idea de justicia debe sostener una educación de calidad, que materialice los intereses de todos en el "aquí y ahora", que garantice el acceso al conocimiento y la concreción de las trayectorias escolares.

Un currículum que propicie la justicia social puede realizarse en torno a la idea de justicia curricular propuesta por Connell. Tres principios pueden constituir un modelo operativo para la justicia curricular, a saber:

- La atención a los intereses de los menos favorecidos. Un currículum que atienda los intereses de todos debe ser pensado por todos y para todos. Para ello es necesario un currículum contrahegemónicoen elque ningún modelo instituido de desigualdad quede fuera de su consideración: los menos favorecidos, género, clase, raza, etnia y (a escala mundial) región y nacionalidad.

  Pensar un diseño curricular desde esta perspectiva invita a abandonar el relativismo

4 - Connell, R. Justicia curricular. Año 6 N° 27 julio 2009. Laboratorio de políticas públicas. Buenos Aires. (Texto con licencia de la versión original de editorial Morata, 1997).

y garantizar a todos los estudiantes el acceso a los métodos y losdescubrimientos científicos.

- La participación y escolarización común o principio de ciudadanía. Implica propiciar el desarrollo del conocimiento, las habilidades, las actitudes y los valores que formarán a los estudiantes para participar, como ciudadanos activos e informados, en nuestra sociedad democrática, dentro de un contexto regional con perspectiva global. Esto contribuirá a que todos participen activamentey tengan voz en la toma de decisiones sobre cuestiones trascendentes, ya que no es posible una democracia dondela mayoría de los ciudadanos sólo reciben las decisiones que otros han tomado. Es un criterio que apunta a instalar prácticas de aprendizaje no jerarquizadas y de cooperación. En este sentido, la justicia avanza de forma muy significativa si se evita cualquier prueba competitiva o de nivel durante los años de escolarización obligatoria y se prioriza la comprensión de las culturas y los intereses de todos.

- La producción histórica de la igualdad. El criterio que tenga en cuenta a los menos favorecidos y el criterio de la ciudadanía participativa deben aplicarse en los mismos procesos y pensarse juntos. Para ellos es necesario considerar la evolución histórica de las estructuras que producen desigualdad y la forma en que se reproducen las relaciones sociales en torno a ellas. Esto significa que la igualdad no puede ser estática, siempre se está produciendo en mayor o menor grado, y dependerá de los procesos históricos de ampliación de derechos o de retracción de los mismos. El criterio de justicia curricular es la disposición de una estrategia educativa para producir más igualdad en todo el conjunto de las relaciones sociales al que está unido el sistema educativo.

Inclusión y Educación de Calidad

Educación de calidad es presencia de los chicos y chicas en las escuelas, es posibilidad de formarlos en la toma de decisiones y darles oportunidades para realizarlas, ayudarlos a construir su presente, generar espacios de trabajo que permitan construir su proyecto de vida, actual y futuro. Contempla también ser accesible para todos y todas, garantizar la disponibilidad de los saberes, atender a la formación integral, asegurar trayectorias completas y continuas, con la posibilidad cierta de acceso a la Educación Superior, al trabajo y a la vida plena. Esto implica ofrecer nuevas y variadas oportunidades de aprendizaje y diseñar diferentes trayectos atendiendo a los estilos, ritmos, necesidades e intereses de los estudiantes.

Organizar la variedad y la diversidad de oportunidades de enseñanza y de aprendizaje plantea la necesidad de ofrecer a todos los estudiantes, en el curso de su recorrido por la escuela, propuestas de enseñanza que:

- Estén organizadas a partir de diferentes intencionalidades pedagógicas y didácticas,
- Impliquen que los docentes se organicen de distinta forma para enriquecer la enseñanza, como así también agrupen a los estudiantes de distintos modos,
- Transcurran en espacios que den lugar a un vínculo pedagógico más potente entre los estudiantes, con los docentes y con el saber, dentro de la propia escuela o fuera de ella,
- Permitan que los estudiantes aprendan a partir de múltiples prácticas de producción y apropiación de conocimientos,
- Sumen los aportes de otros actores de la comunidad para enriquecer la tarea de enseñar,
- Planteen una nueva estructura temporal, sumando a los desarrollos regulares anuales clásicos, propuestas curriculares de duración diferente.

Integralidad

Los cambios políticos, sociales, culturales y económicos que afronta la sociedad del siglo XXI demandan hoy una educación integral, permanente y de calidad para todos los habitantes, garantizando la igualdad y la equidad en el ejercicio de este derecho. Para ello es necesario que se integre la biografía de cada estudiante en la definición de su trayectoria escolar, la que permitirá ofrecer reales oportunidades para decidir sobre sus propias acciones y propiciar su desarrollo para definir el proyecto de vida. Integrar la biografía del estudiante es reconocerlo como sujetoen su propia constitución, en el modo de relacionarse con losotros y de posicionarse ante la realidad. Es valorar los procesos de aprendizaje de formas de vida socialmente integradas en las que el sujeto asume su responsabilidad social ante su propia historia.

Es reconocer al sujeto e integrar el contexto sociocultural de la comunidad educativa en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de modo que trascienda la construcción de saberes e incluya su desarrollo corporal, emocional y social.

Asimismo, debe integrar los distintos trayectos formativos articulando con los otros niveles de la formación, la Educación Primaria y la Educación Superior, de manera de acompañar al sujeto desde el inicio de la formación obligatoria hasta su finalización.

En relación con la organización curricular del nivel escolar, se propone integrar como unidad pedagógica los cinco años de duración de esta etapa de formación, propiciando el acompañamiento a las trayectorias continuas y completas de los estudiantes.

Centralidad pedagógica

Las escuelas son el espacio público indiscutible donde construir los saberes relevantes de las nuevas generaciones y son el lugar privilegiado para posibilitar el encuentro con el conocimiento.

Responder a la pregunta de ¿Cómo educar hoy? exige revisar la cultura institucional y su organización, sus articulaciones con el entramado social, su papel en la reproducción de las diferencias sociales y en la búsqueda de la igualdad.

Recuperar la centralidad pedagógica es propiciar que todas las acciones que caracterizan las instituciones educativas garanticen elderecho social a la educación y el logro de los fines y objetivos educativos. La Ley Provincial de Educación N° F4819 en el artículo 21º, de su Capítulo II enuncia como principio político-educativo: "*Asegurar la centralidad pedagógica de las prácticas institucionales, donde cuidar y enseñarconstituyan premisas inseparables, donde el diálogo y la confianza en las posibilidades y capacidades de todos los niños y niñas inviten a construir igualdad.*"
Es necesario recuperar la centralidad pedagógica a través de la tarea de todos los actores de la educación de acuerdo con el marco político pedagógico, que promueva el trabajo colaborativo y situado. Para ello se promueven acciones que fortalezcan la articulación de la escuela con el entorno, transformando los objetos de enseñanza de modo que se construyan saberes sobre las realidades y problemáticas locales, regionales, nacionales y latinoamericanas.

La tarea de enseñar se presenta hoy como un desafío complejo. Este desafío nos invita a reflexionar acerca de cómo generar estrategias pedagógicas e institucionales para que todos y todas puedan aprender, independientemente de su género, edad, origen social, geográfico, cultural, étnico o religioso.

Educar en las múltiples y emergentes alfabetizaciones

Cada época produce y reproduce cultura, surgen crisis a partir de la revisión de sus expresiones previas, renueva sus formas y crea la necesidad de echar a andar nuevas posibilidades. Al inicio de la escolarización masiva (Siglo XIX), la alfabetización en la lectura y la escritura fue una de las tareas centrales, y casi la única, en la enseñanza. Actualmente, empezó a formularse la necesidad de incluir otros saberes básicos como igualmente importantes.

Al hablar de alfabetización debe referirse a la adquisición de un conjunto de saberes que abarcan otras áreas, por ejemplo, alfabetización científica, digital, ciudadana, intra e intersubjetiva, corporal y artística. Los temas que constituyen una respuesta a los problemas actuales de trascendencia y afectan a la sociedad, demandan a la educación una atención prioritaria. Estos tienen como finalidad promover el análisis y reflexión de los problemas sociales, de construcción y reconocimiento de derechos, de abordajesecológicos o ambientales y de relación personal con la realidad local, regional, nacional y mundial, para que los estudiantes identifiquen tanto las causas como los obstáculos que impiden la resolución de estos problemas. De esta manera, y en ejercicio de la ciudadanía plena, la formación en estos temas contribuirá al desarrollo de personas autónomas, capaces de pensar críticamente sobre la realidad y participar en su mejoramiento y transformación.

El ejercicio de la ciudadanía plena implica el reconocimiento de la dignidad humana y la igualdad de todo sujeto de derecho, respetando las diferencias étnicas, culturales, lingüísticas y de género. Que la escuela propicie dicho ejercicio plena requiere educar prioritariamente en:

- la convivencia educativa,
- la comprensión intercultural,
- la Educación Sexual Integral con perspectiva de género,
- la apertura comunitaria,
- la educación ambiental y la salud,
- la educación en derechos humanos y,
- la educación en seguridad vial y movilidad sostenible.

CAPITULO IV

EL ESTUDIANTE DE LA ESCUELA SECUNDARIA DE RÍO NEGRO[5]

Caracterización de la adolescencia

Pensar el sujeto que habita la escuela secundaria es pensar en plural: en adolescencias y juventudes [1], es cuestionar desde el principio la posibilidad de que nuestro ideal nos juegue una mala pasada haciéndonos creer que hay una juventud y sólo una y una adolescencia y sólo una que sirvan como umbral y categoría de referencia para nombrar lo múltiple, lo complejo del sujeto [2] en la escuela secundaria. Hablar y pensar en singular, en este caso, induce a un equívoco: suponer que el sujeto que aprende en la escuela sigue siendo el mismo de otrora y que la escuela hoy sigue siendo el espacio para los elegidos.

Adolescencia y juventud son dos términos a través de los cuales las sociedades modernas han intentado ordenar segmentos poblacionales partiendo de la edad, intento que el propio Urresti [3] señala, encubre y produce efectos de velamiento sobre la idea de que estas categorías se constituyen en la complejidad de articulaciones sociales que las definen como tales en un momento histórico determinado.

La Antropología, en distintos trabajos de investigación, entre los cuales se puede citar el clásico de Margaret Mead, demuestra que no todas las sociedades extienden el pasaje de la infancia a la adultez. "La adolescencia y la juventud son construcciones sociales (...), son "clases de edad" que, si bien tienen una base material biológica, sobre la misma se elaboran diversas representaciones relativamente arbitrarias e históricas" [4]. O mejor aún que se "construyen socialmente en la lucha entre jóvenes y viejos" [5], lo cierto es que se deben aunar algunos criterios que permitan pensar la escuela secundaria sin olvidarse de los sujetos a quienes esta va dirigida.

Las adolescencias y juventudes se construyen y son construidas en los procesos de socialización [6]. El grupo de pares se constituye en un lugar de confrontación, producción y circulación de saberes que se traduce en acciones, que tiene mecanismos propios de validación y legitimación. Los jóvenes y adolescentes no constituyen una categoría homogénea, tienen distintos modos de inserción en la estructura social, organizan y significan la cultura con modalidades específicas de acuerdo a sus necesidades de reconocimiento y a la valoración que hacen de las producciones, esto implica una cuestión de fondo: sus esquemas de representación configuran campos de acción diferenciados y desiguales.
Los adolescentes y jóvenes adquieren visibilidad en el ámbito de las expresiones culturales; habida cuenta del percatamiento que de esto han tenido las industrias culturales, transforman lacategoría joven en objeto de consumo y producen bienes y productos culturales para su comercialización. Se produce así un doble fenómeno: mientras las instituciones, entendidas como espacios de socialización para las

5 - Este Capítulo ha sido escrito tomando como insumo la caracterización realizada en el Diseños Curricular de la Transformación de la Escuela Secundaria Rionegrina, Resolución N° 235/08 del Ministerio de Educación.

nuevas generaciones, tienden a normalizar y homogeneizar, las industrias culturales insertas en la lógica del mercado desregulan y ofrecen bienes de consumo diversos, ya sea que los jóvenes y adolescentes puedan o no acceder a ellos.

Las conductas y acciones transgresoras de los grupos adolescentes y juveniles son observadas y analizadas por el mundo adulto de distintas formas: si se trata de los llamados integrados, la mirada es condescendiente y en general la conducta es rotulada como travesura; en cambio si la acción proviene de grupos alternativos o nointegrados, se la analiza en términos de etiqueta, estigma y patología y se agudizan las respuestas más autoritarias y disciplinadoras[7].Esto lleva a un punto de suma importancia a tener en cuenta, el intento de regulación y modelización que las estrategias de dominación social realizan por establecer modos de ser joven o de ser adolescente. En este sentido es muy importante asumir que este período de moratoria social es diferente según la clase social a la que pertenezcan los jóvenes y adolescentes. Por ejemplo, para algunos de los que pertenecen a los sectores populares las circunstancias de esas moratorias son dramáticas: este período es mínimo o inexistente ya que las presiones económicas los obligan a tener que trabajar y si logran obtener un empleo, éste es precario, fragilizado, con salarios muy bajos, en negro, con escasas o nulas posibilidades de crecimiento y de estabilidad, con lo cual el empleo termina siendo una experiencia dolorosa y de sometimiento [8].

Este cuadro de situación se agrava cuando además abandonan, no acceden o son expulsados de la escuela: desujetadosdel trabajo y de la escuela son abandonados por el sistema social, desligados de las esferas de inclusión y victimizados; vulnerados sus derechos se los sentencia a lo irreversible e inexorable [9]. Abandonan porque son abandonados y salen desde el desencuentro al encuentro de la soledad, el aislamiento, la frustración. Sin redes de contención y cuidado quedan en un tiempo sin tiempo. La implicancia más dramática de este proceso de múltiples exclusiones es que la descalificación social y culpabilización se inscribe en los cuerpos y de allí se autodescalifican e internalizan el estigma [10] sin mediación alguna que les permita problematizarlo [11].

Adolescentes, jóvenes y escuela

Si a pesar de la crisis del sistema educativo, hay una valoración positiva de la escuela, quiere decir que hay posibilidad de inscripción y articulación de nuevos sujetos pedagógicos. Como señala Adriana Puiggrós [12]se entiende como sujeto pedagógico al vínculo entre educador y educando, tomando ambos términos en un sentido amplio de todos los sujetos sociales y políticos que ocupen tales posiciones. Se reconoce el orden discursivo específico-pedagógico que constituye tal sujeto y al mismo tiempo, su inscripción en condiciones sociales de producción que lo atraviesan y lo limitan. Cuando se entiende que la educación no debe ser necesariamente "bancaria", sino que también puede ser "dialógica", el sujeto pedagógico empieza a cambiar dentro de la escuela.

Es a partir de la posibilidad de cambio del sujeto pedagógico y de la LEN que habrá que definir algunos acuerdos a la hora de pensar una escuela para los adolescentes y jóvenes de la Provincia de Río Negro, inserta en una realidad nacional y Latinoamericana.

La ampliación de la matrícula en las escuelas secundarias no ha sido acompañada con la inclusión de los sujetos, sino que más bien se han ritualizado conductas y acciones con un alto contenido desubjetivante en la cual las formas de intervención no dan lugar a la singularidad, padecimientos, inquietudes y alegrías de los sujetos que a ella concurren.

Por su parte, los adolescentes necesitan propuestas de trabajo, que incorporen el ejercicio de la palabra plena como condición para desarrollarse y devenir un sujeto responsable de sí y de sus actos ante los

demás [13], de instituciones educativas que los incluyan y reconozcan como sujetos capaces de incorporarse activamente con su historia a la investigación, al análisis y evaluación de sus propios procesos de aprendizaje.

Para que la palabra plena pueda expresarse resulta imperativo que el sistema educativo y los adultos que allí comparten el escenario con los jóvenes y adolescentes agudicen la escucha comprensiva, la que abre a la reciprocidad y saca de la soledad, del aislamiento y desculpabiliza. Será ir al encuentro del otro investidos de la autoridad pedagógica, autoridad que es una práctica de recepción, reconocimiento, acogida. Autoridad que utiliza su fuerza para cuidar al otro. Autoridad que crea, funda el lazo necesario para que la relación pedagógica pueda establecerse. Esta es la autoridad de la presencia, la que estructura desde el reconocimiento y el conocimiento; si ambos están presentes, el registro y la inscripción de los estudiantes como sujetos son posibles [14].

Este es el sentido de una escuela que incluya y reconozca a los sujetos, una escuela que basada en la autoridad pedagógica cuida, ordena, exige para que la soledad se transforme en tiempo compartido de encuentro con sí mismo y de allí salir al encuentro de los otros, para que el aislamiento ceda el paso al reconocimiento y a relaciones profundamente significativas, para que la frustración no se establezca como condición permanente, sólo como momentos puntuales de todo proceso vital, creador, potente. Se trata de una escuela que reconozca el valor del esfuerzo, el trabajo, la paciencia, la disciplina de la tarea, el valor del conocimiento con toda la rigurosidad que este supone. Que se piense en relación con la comunidad y para la comunidad en la cual los jóvenes y adolescentes sean actores de proyectos comunitarios. Una escuela que contribuya a la construcción de una subjetividad plena y a la elaboración y concreción de proyectos de vida y colectivos significativos para el fortalecimiento de la ciudadanía. Una escuela continente para que en ella se produzca un acontecimiento: la enseñanza y el aprendizaje con mayúsculas.

En el escenario actual, la escuela secundaria acoge a estos adolescentes y jóvenes atravesados por una realidad compleja. La inserción temprana en un mundo del trabajo que no garantiza una movilidad social ascendente, los quehaceres domésticos que devienen de una maternidad y/o paternidad temprana, las relaciones interpersonales signadas por la violencia en cualquiera de sus formas y un lugar social que se les atribuye y muta entre concepciones despectivas, paternalistas o meramente utilitarias, los asiste en su ser, estar y hacer de la vida escolar.

La escuela debe ser un espacio propicio para para hacer que los y las adolescentes se constituyan como sujetos de derecho y sujetos políticos y para acompañarlos/las y garantizar su vida democrática y la concreción de sus trayectorias educativas. Esta escuela requiere de nuevos vínculos pedagógicos, nuevos modelos académicos y políticos, nuevas metodologías, para que el sujeto pedagógico cumpla efectivamente su función de mediación entre educador, educando y conocimiento [15].

Las trayectorias escolares de los estudiantes

A partir de la LEN, existe una preocupación, compartida por todos, de asegurarles a los chicos y chicas de la Provincia de Río Negro, sus derechos educativos. Esto ha llevado a definir políticas educativas que ponen el acento en la revisión de los supuestos del sistema educativo, entre ellos, aquel que instala que todos los estudiantes a los que se les enseña algo aprenden lo mismo y de la misma forma. En la escuela secundaria existe un gran número de estudiantes que tienen trayectorias escolares en las que sus derechos educativos se ven incumplidos cuando no completan su escolaridad o sus trayectorias se ven atravesadas por la discontinuidad.

Flavia Terigi [16] propone pensar en la idea de cronologías de aprendizaje para atender en particular a

esta problemática de pensar una única trayectoria para todos y todas, un aprendizaje monocrónico: *Un aprendizaje que sigue un ritmo que es el mismo para todos. Y aunque esto lo discutamos mucho en términos de expresiones como por ejemplo las "adaptaciones curriculares", las "adecuaciones a la diversidad", la "diversificación curricular", etc., buena parte del saber pedagógico y en particular, insisto, el saber sobre la enseñanza, está estructurada sobre esta idea de un aprendizaje monocrónico.*

Construir una escuela que incluya a todos y todas los chicos y chicas de Río Negro es pensarla estratégicamente para que todas las trayectorias escolares sean continuas y completas. Esto hace pensar en las trayectorias reales de los estudiantes; esas que no siguen los modelos teóricos establecidos, las que incluyen las historias de vida y las experiencias escolares de los sujetos. Esto supone un desafío en relación con la enseñanza, ya que los profesores han construido su saber pedagógico en relación con las trayectorias teóricas.

Atender el desafío de enseñar a estudiantes con trayectorias reales supone:

- Pensar la articulación entre la escuela primaria y la escuela secundaria, institucionalizando modos de acompañamiento de ese tránsito de un nivel al otro.
- Reconocer las relaciones de baja intensidad con la escuela que describe Kessler [17] y trabajar sobre los supuestos de que el aprendizaje se basa en la idea de la presencia cotidiana y la preocupación por las tareas escolares, sin que se sepa muy bien qué hacer frente a estos llamados "nuevos públicos", que desarrollan estas relaciones tan diferentes con la escolaridad.
- Repensar la idea de ausentismo de los estudiantes y romper con el supuesto de presencialidad que no se adecua a las nuevas formas de presencia en la escuela;
- Revisar la concepción de sobre-edad y evitar su mirada como una especie de déficit de los sujetos.
- Construir nuevos sentidos en relación con los aprendizajes que permiten la promoción a otro nivel de la formación, sin que esto pueda concebirse como una banalización de los saberes que en la escuela se construyen.
- Modificar la organización del tiempo y el espacio escolar, evitando la fragmentación en la tarea y propiciando la concreción de situaciones de enseñanza y aprendizaje.
- Contextualizar los saberes que la escuela enseña de modo que contribuyan a la subjetivación y se constituyan fundantes del proyecto de vida de cada estudiante.
- Adoptar la idea de múltiples cronologías de aprendizaje [18] y desarrollar un saber pedagógico y didáctico que incremente la capacidad de diseñar propuestas de enseñanza que permitan que cada chico y chica ejerza su derecho educativo en su escuela.
- Propiciar las múltiples y emergentes alfabetizaciones que incluyan la idea de cronología de aprendizaje de modo que la formación se proyecte totalizadora y acompañe las trayectorias reales.
- Evitar la fragmentación de los saberes a construir, proponiendo otros tipos de organización y selección de los contenidos.
- Propiciar el trabajo autónomo y la colaboración entre pares.
- Pensar en el reagrupamiento periódico de los estudiantes en función de sus trayectorias escolares, de sus proyectos en común, de sus intereses, sin que esto produzca estigmatizaciones o sectarismos tan alejados de la idea de inclusión y educación de calidad. Esto contribuiría a evitar el rótulo o encasillamiento de los chicos y chicas y favorecería

Referencias Bibliográficas

[1] Frigerio y Diker (compiladoras) (2004) La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Esta noción está desarrollada en el trabajo de Violeta Núñez, "Políticas públicas y adolescencias: adolescentesy ciudades". En Argentina, NOVEDUC-CEM 2004.

[2]Puiggrós, A. Hacia la Transformación del Sujeto Pedagógico. Revista Punto de Vista Nº 33.

[3] Urresti, Marcelo. (2006) Plan Provincial de capacitación. Provincia de Río Negro.

[4] Tenti Fanfani, Emilio. (2000) Culturas Juveniles y Cultura Escolar (primera versión, Buenos Aires, mayo del 2000).

[5] Bordieu, P. (1993) La juventud no es más que una palabra. Barcelona, Ed. Gedisa.

[6]Reguillo Cruz, R. (2000). "Emergencia de culturas juveniles". Estrategias del desencanto. Buenos Aires

[7]Frigerio, Graciela (comp.) (1999) "Construyendo un saber sobre el interior de la escuela". Novedades Educativas, Bs. As. Conferencia de Daniel Korinfeld, dictada en Neuquén el 14/10/2005 en el marco del ciclo de cine y formación Docente y en el artículo de Laurence Cornu "La confianza en las relaciones pedagógicas"

[8] Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro (2006). Adolescencia: cultura juvenil y cultura escolar y La educación secundaria en el mundo actual.

[9]Birgin, Antelo, Laguzzi, Sticotti (compiladores). (2004) Contra lo inexorable. El Zorzal, Bs. As

[10] Es importante recordar que el estigma, tal como lo desarrolla Goffman no es un atributo de la persona; al estigma hay que leerlo en el entramado de relaciones que lo producen. Es una marca identificatoria a partir de la cual se desacredita al portador. Se deteriora la identidad porque la marca adjudicada termina siendo asumida

[11]Kessler, Gabriel. (2002) La experiencia Fragmentada. IIPE-UNESCO, Bs. As. También: La transcripción de la ponencia pronunciada por el Lic. Gabriel Kessler en el marco del Seminario Desafíos de la Educación Secundaria en Francia y en los países del Cono Sur, organizado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y la Embajada de Francia en la Argentina (Buenos Aires, 2003).

[12]Puiggrós, A. (1990) Sujetos, disciplina y currículum. Galerna, Bs. As., y de la misma autora. Hacia una PEDAGOGÍA DE LA IMAGINACIÓN para América Latina. Contrapunto, Argentina, 1988. Entendida como la relación educador-educado mediada siempre por el currículum.

[13] Dolto, F. y Dolto-Tolitch, C. (1996) Palabras para Adolescentes. Atlántida, Bs. As., 1996.

[14] Gomes Da Costa, A. (1995). Pedagogía de la Presencia. Losada, Bs. As. y Antelo, E. (2006) Variaciones sobre autoridad y pedagogía. Documento de trabajo. Mimeo. Aichhorn, August. Juventud desamparada. Gedisa, Barcelona.

[15] Puiggrós, A. (1994) Imaginación y crisis en la educación Latinoamericana. Capítulo 1: La educación Latinoamericana como campo problemático. Ed. Aique

[16]Terigi, F. (2010) Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las historias escolares. Jornada de Apertura del ciclo lectivo 2010, 23 de febrero de 2010, Santa Rosa. Disponible en: http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf
(Última consulta: agosto 2016)

[17]Kessler, G. (2002), La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuelamedia en Buenos Aires, Buenos Aires, IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires.

[18]Terigi, F. (2010) Op. Cit.

CAPÍTULO V
ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL
Introducción

El pasaje de una escuela pensada para pocos a una escuela secundaria obligatoria ha instalado el desafío de problematizar aquellos sentidos y prácticas naturalizadas durante décadas, para poder construir una nueva mirada de la educación secundaria que permita sostener y acompañar las distintas trayectorias escolares de los estudiantes. Este desafío implica reflexionar sobre el estar y hacer en la Escuela.

La construcción de la nueva escuela y del diseño curricular se organiza partiendo de lo legislado en el art. 37° de la Ley Orgánica Provincial F 4819 (2012): "La Educación Secundaria se organizará teniendo en cuenta los siguientes criterios":

> a) Integración del trabajo pedagógico por disciplinas en áreas del conocimiento
> b) Organización del trabajo docente por cargo con horas laborales destinadas al trabajo áulico y a otras tareas inherentes a su función.
> c) Incorporación de formatos curriculares, modalidades de cursado y criterios de evaluación, acreditación y promoción que respondan a la inclusión de los adolescentes y jóvenes y les garantice trayectorias escolares continuas y completas.
> d) Generar alternativas de acompañamiento de la trayectoria escolar de los estudiantes fortaleciendo el proceso educativo individual y grupal".

También ha sido parte del marco normativo el documento "Lineamientos políticos y criterios para la definición de la Educación Secundaria" (Resolución CFE Nº 84/09, anexo 1), del Ministerio de Educación de la Nación, que junto con los gobiernos provinciales, promueve el logro de acuerdos en torno al gobierno, la organización institucional y pedagógica, y las definiciones sobre el trabajo docente para el nivel; el documento "Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria" (Resolución CFE Nº93/09, Anexo 1) y la Resolución N° 235/08 como Documento Base del nuevo Diseño Curricular.

Organización escolar

Se establece una estructura horaria de 27 horas reloj semanales, en 5 horas reloj diarias donde el estudiante y el docente comparten en el espacio escolar la construcción de saberes Los estudiantes desarrollan sus actividades durante todo el turno y 2 horas reloj en contra turno (Educación Física).

La nueva escuela se organizará en hora reloj (60 minutos). Esto permite optimizar el tiempo escolar, organizando momentos de trabajo en los cuales se pueda contar con espacios que pueden tener desde 60 minutos o más según las áreas de conocimiento. El tiempo de descanso se establece en 20 minutos diarios sin que esto implique una organización preestablecida de su implementación. Cada escuela podrá definir institucionalmente de qué modo lo llevará a cabo en función de las actividades de la jornada

escolar, permitiendo mayor libertad al momento de estructurar el tiempo destinado al esparcimiento.

En esta nueva propuesta los cargos de Preceptores, Ayudantes de Clases y Trabajos Prácticos, Bibliotecarios, Referentes TIC'S, Prosecretarios, Secretarios y otros, en virtud de acompañar la implementación de la propuesta verán resignificadas sus tareas.

Los docentes cuentan con 2 horas reloj/semanales para trabajo institucional. El momento en que este espacio se lleva a cabo en la escuela es definido por localidad y permite que todos los docentes participen de la reunión en la institución en la que se desempeñan, sin que se superponga con otras obligaciones. Ese trabajo institucional implica el encuentro de todos los docentes del turno para la planificación en áreas e inter área, para debatir sobre los principios educativos del proyecto escolar, para profundizar en la construcción de una escuela cada vez más democrática. En simultáneo, los estudiantes se reunirán en el Taller de Políticas Estudiantiles, espacio que propiciará la vinculación de la vida escolar con la realidad social.

Se propone organizar el trabajo con los estudiantes de manera que en cada jornada se apropien de saberes de uno o a lo sumo dos áreas de conocimiento, evitando la fragmentación y propiciando formatos pedagógicos diversos para el trabajo cotidiano (talleres, seminarios, foros, proyectos de investigación, entre otros).

Organización del trabajo docente por cargo

Los cargos docentes tendrán una asignación horaria de 25,16 y 9 horas reloj. Cada cargo tiene asignadas 2 horas de trabajo institucional. El resto de las horas será destinado a tareas de enseñanza en las unidades curriculares de cada área de conocimiento, tutorías, coordinación de área, Espacio interdisciplinar matemática/lengua, proyectos, espacios paralelos de recuperación/complementación de saberes, acompañamiento a las trayectorias de estudiantes en lineamientos de inclusión, seguimiento de trayectorias especiales, entre otros. Los cargos serán asignados a las escuelas de manera contextuada y particularizada por la Dirección de Educación Secundaria y las Supervisiones Escolares, atendiendo a las proyecciones de matrícula, la disponibilidad de espacios físicos (aulas) y de modo de permitir la implementación de la propuesta educativa (caja curricular).

Con respecto a la compatibilidad de los cargos, dado el espíritu de la propuesta, el cual implica pensar una organización que permita movilidad dentro del establecimiento escolar, donde el acto pedagógico se piensa dinámico de manera que las distintas áreas de conocimiento puedan interactuar en diálogo, serán organizados por la institución de manera que permitanla realización del proyecto educativo con autonomía pedagógica.

ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN CURRICULAR

En acuerdo con la LEN 26.206 en su artículo 31º, la escuela secundaria se estructura en dos ciclos:

- Un ciclo básico de dos (2) años común a todas las orientaciones
- Un ciclo Orientado de tres (3) años de carácter diversificado según las distintas áreas del conocimiento, el mundo social y del trabajo. Se considerarán las orientaciones disponibles de acuerdo a la realidad provincial y local y a las demandas regionales.

En relación con la duración de las unidades curriculares, estas serán cuatrimestrales. Incluirán un tiempo para la construcción de saberes, instancias de articulación y desíntesis, períodos de complementación de saberes y acreditación. Esta organización permite disponer de tiempos escolares que posibilitan las trayectorias escolaresreales, es decir, contemplar los distintos tiempos de aprendizaje.

Bloque Académico

Las escuelas deben ser capaces de "atender a la diversidad", de desarrollar formas de enseñar que no sólo respeten las diferencias, sino que respondan a ellas. En el ciclo básico se propone una Unidad o Bloque Académico. Este es un dispositivo que posibilita mejorar la propuesta de enseñanza y los procesos de aprendizaje, resignificando enfoques metodológicos. Tiene una duración de cuatro cuatrimestres (los dos años de duración de Ciclo Básico de la Escuela Secundario) y en estos se construyen saberes propios de las áreas de conocimiento que constituyen la oferta de formación.

Trabajar hoy en una escuela secundaria con la obligatoriedad que la LEN le imprime, requiere acompañar al estudiante en la concreción de su trayectoria completa. El Bloque Académico es un dispositivo institucional que pretende imprimir algunos rasgos propios de esta etapa de formación que requiere apoyo, acompañamiento y aprendizaje de estrategias que implican la tarea de aprender. Asimismo, pretende atender los distintos tiempos de aprendizaje de los estudiantes, sus subjetividades y además, articular con el nivel primario. Entendido como tal, posibilita mejorar las propuestas de enseñanza, re significar modalidades, tiempos – espacios, alentar el conjunto de decisiones, actitudes, prácticas que constituyan un colectivo que reflexione sobre lo que se hace, sobre los criterios de enfoques disciplinares – multi e interdisciplinares, sobre las secuencias y lógicas de las mismas, criterios de evaluación que den lugar a la revisión de las experiencias, procesos que se lleven adelante con la intención de realizar las regulaciones pertinentes.

Pensar institucionalmente cómo llevar adelante el Bloque Académico posibilita situaciones de enseñanza significativas que pongan a disposición estrategias didácticas e intervenciones que favorezcan y amplíen las posibilidades de ser, estar y sentir en el mundo.

La unidad pedagógica del Bloque Académico requiere de un trabajo conjunto y articulado que contemple en este sentido, la complejidad en el tratamiento de los aprendizajes a enseñar, su selección, organización y secuenciación. Esta modalidad de abordaje implica la modificación de la organización institucional en la consideración de los tiempos, los procesos de construcción de saberes, las prácticas pedagógicas e incluso las decisiones institucionales de cada escuela.

Esta innovación pedagógica juntamente con la estructura del cargo docente favorecerá el acompañamiento a las trayectorias reales de los/as estudiantes. Se debe pensar la organización curricular en

función de la construcción de saberes prioritarios, fortaleciendo la atención de cuestiones propias de la adolescencia, al abordaje de problemáticas como las propias de la convivencia escolar, el diseño e implementación de dispositivos y estrategias de acompañamiento.

Áreas de Conocimiento - UNIDADES CURRICULARES

La organización académica del diseño curricular es por Áreas de Conocimiento y cada una de ellas ocupa un tiempo escolar diario de manera de promover la multialfabetización. De esta manera, se organizarán las escuelas de modo tal, que los estudiantes transcurran en espacios que den lugar a un vínculo pedagógico más potente entre estudiantes, entre docentes y estudiantes, y con el saber, es decir, entre los sujetos pedagógicos.

Los abordajes en las distintas áreas tendrán un aspecto disciplinar, multidisciplinar e interdisciplinar; lo cual, obliga a salir del individualismo metodológico, al transformarse el tiempo escolar en un espacio de encuentro y construcción de propuestas pedagógicas que implican el trabajo colaborativo y la elaboración de proyectos de enseñanza y de aprendizaje en forma conjunta, en cada área y en inter-área. Por ejemplo, las actividades que se ofrezcan a los estudiantes deberán promover aprendizajes combinando unidades curriculares. Así, los estudiantes, construirán sus conocimientos desde una educación integral y no fragmentada.

Por ello, se formulan distintas formas de estar y aprender, ofreciendo formas de enseñanza variadas en la que los aprendizajes se produzcan en diferentes espacios y tiempos, y con diferentes formatos pedagógicos (seminario, taller, foro, ateneo, parlamento, entre otros)

La Escuela Secundaria pensada de esta manera promueve distintos modos de apropiación de saberes que dan lugar a nuevas formas de enseñanza, de organización del trabajo de los profesores y de los estudiantes, del uso de recursos y ambientes de aprendizajes.

Cargas horarias frente a los/as estudiantes de cada Área de Conocimiento 1º a 5º Año:

Educación Científica y Tecnológica	19,5 horas reloj
Educación en Cs. Sociales y Humanidades	19,5 horas reloj
Educación en Lengua y Literatura	17 horas reloj
Educación Matemática	17 horas reloj
Segundas Lenguas	10 horas reloj
Educación Física	10 horas reloj
Educación en Lenguajes Artísticos	12 horas reloj

Todas las áreas de conocimiento cuentan con espacios de construcción disciplinar de saberes y otro u otros de construcción multi o interdisciplinar. La propuesta evoluciona hacia espacios de construcción interdisciplinar que promueven el desarrollo del pensamiento complejo: Taller de Problemáticas Complejas (Educación Científica), Espacio Interdisciplinar de Cs. Sociales (Ed. en Cs. Sociales y Humanidades), Taller de Comunicación (Ed. en Lengua y Literatura) y Taller de Resolución de Problemas (Ed. en Matemática).

En el área de **Educación en Ciencias Sociales y Humanidades,** se incorporan dos campos disciplinares,

Filosofía y Economía. En esta área se propone un Taller de Formación Política, un Taller de Humanidades y espacios disciplinares de Geografía e Historia.

El área de **Educación Científica y Tecnológica** está conformada por el Taller de Trabajo Científico y talleres de construcción de saberes multi e interdisciplinar. Asimismo, existen espacios disciplinares de Biología, Física y Química en los que el desarrollo de la tecnología acompaña la formación científica.

En la **Educación en Lenguajes Artísticos** se propone la formación en: Artes Visuales, Música y Teatro promoviendo el conocimiento de las manifestaciones estético-artísticas en la historia y en contexto situado, a partir de los procedimientos de la producción misma.

El área de **Educación Matemática** tendrá como disciplina Matemática y un espacio de Taller de articulación de la Matemática con otros Campos de Conocimiento donde la disciplina comparte con otro campo disciplinar el espacio en la concreción de los modelos con los que los estudiantes explican la realidad. En el área de Educación en Lengua y Literatura el Bloque Académico está formado por la Disciplina Lengua y Literatura y el Taller de articulación Disciplinar de distintos Lenguajes donde confluyen dos disciplinas (Lengua y Literatura y otro campo disciplinar que construye saberes en diálogo).

El área de **Segundas Lenguas** se sostiene durante el Bloque Académico y en el ciclo orientado hasta 5to año. La segunda lengua no se limita a inglés puede definirse institucionalmente para que sea funcional al proyecto escolar.

La **Educación Física** se desarrolla en el Bloque Académico y en el ciclo orientado, y realiza su carga frente a los estudiantes en contraturno. Además, compartirá espacios con otras áreas de conocimiento en el turno escolar.

Durante el 3º año se inicia el ciclo orientado, que finalizará en 5º año, y definirá los espacios específicos de acuerdo a la Orientación que se ha seleccionado, todas las áreas de conocimiento completarán la formación disciplinar profundizándose los espacios de construcción de saberes interdisciplinar.

Organización Pedagógica Escolar

La escuela gestionará el Proyecto educativo Institucional PEI/ PCI y distribuirá las tareas en función de los cargos asignados a la escuela. Para dicha gestión, la institución educativa requerirá de esfuerzos convergentes destinados a renovar y fortalecer su capacidad de organizar, intervenir y regular la propuesta pedagógica en el marco de una revisión de su micropolítica.

Un modelo escolar con este sentido implica poner en práctica una organización institucional que haga propia una decisión colectiva de cambio. Es una propuesta que fortalece el protagonismo de los equipos directivos y docentes en el marco de la particularidad de cada escuela para posibilitar que todos puedan estar y crecer en ella, transformando el esquema tradicional del funcionamiento institucional.

Esta nueva organización busca concretar los siguientes propósitos:

- *Ampliar la concepción de escolarización vigente,* contemplando las diversas situaciones de vida y los bagajes sociales y culturales de los diferentes estudiantes.

- *Proponer diversas formas de estar y aprender en las escuelas.* Se ofrecerán propuestas de enseñanza variadas, en las que el aprendizaje se produzca en distintos espacios y tiempos,

con diversos temas y abordajes donde los/as estudiantes participen de la experiencia escolar con nuevos sentidos, con otras formas, con esfuerzo y creatividad.

- *Garantizar una base común de saberes,* a partir de la cual es posible pensar la igualdad en el acceso a los bienes culturales, para todos/as los/as estudiantes, en todas las escuelas.

- *Sostener y orientar las trayectorias escolares de los/as estudiantes.* Partiendo del reconocimiento de las trayectorias reales de los/as adolescentes y jóvenes.

Carga Horaria del Plan de Estudios

Se establece la carga horaria para la formación del Bachiller con Orientación de acuerdo a la estructura que se indica a continuación.

Formación General y Específica del Bachillerato con Orientación

Ciclo Básico	Ciclo Orientado		Formación General y Específica Bachiller Hs
Formación General CB Hs	Formación General CO Hs	Formación Específica CO Hs	
1900	2090	760	4750

CAJAS CURRICULARES DE LA FORMACIÓN GENERAL Y LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

CAJA CURRICULAR FORMACIÓN GENERAL

CICLO BÁSICO	1° año CB				2° año CB			
	1° Cuatrimestre		2° Cuatrimestre		3° cuatrimestre		4° Cuatrimestre	
Área de Conocimiento	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas
Educación Científica y Tecnológica	Taller de Trabajo Científico	2	Taller de Trabajo Científico	2	Taller multidisciplinar	1	Taller Interdisciplinar	1
	Biología	3	Biología	3	Física	2	Física	2
					Química	2	Química	2
Educación en Cs. Sociales y Humanidades	Historia	1	Historia	1	Historia	1	Historia	1
	Geografía	1	Geografía	1	Geografía	1	Geografía	1
	Cs. Sociales	1,5	Cs. Sociales	1,5	Taller de Economía y Sociedad	1	Taller de Economía y Sociedad	1
	Taller de Formación Política y Ciudadana	1,5	Taller de Formación Política y Ciudadana	1,5	Taller de Formación Política y Ciudadana	2	Taller de Formación Política y Ciudadana	2
Educación en Lengua y Literatura	Lengua y Literatura	3	Lengua y Literatura	3	Lengua y Literatura	3	Lengua y Literatura	3
	Taller de Articulación Disciplinar de Distintos Lenguajes	1	Taller de Articulación Disciplinar de Distintos Lenguajes	1	Taller de Articulación Disciplinar de Distintos Lenguajes	1	Taller de Articulación Disciplinar de Distintos Lenguajes	1
Educación Matemática	Matemática	3	Matemática	3	Matemática	3	Matemática	3
	Taller de Articulación con otros Campos de Conocimiento	1	Taller de Articulación con otros Campos de Conocimiento	1	Taller de Articulación con otros Campos de Conocimiento	1	Taller de Articulación con otros Campos de Conocimiento	1
Segundas Lenguas	Segundas Lenguas	2	Segundas Lenguas	2	Segundas Lenguas	2	Segundas Lenguas	2
Educación Física	Educación Física	2	Educación Física	2	Educación Física	2	Educación Física	2
Educación en Lenguajes Artísticos	Artes Visuales	1,5	Taller de Lenguajes Artísticos	1,5	Artes Visuales	1,5	Tallerde Lenguajes Artísticos	1,5
	Teatro	1,5	Música	1,5	Música	1,5	Teatro	1,5

CICLO ORIENTADO	3° año CO				4° año CO				5° año CO			
	5° cuatrimestre		6° cuatrimestre		7° cuatrimestre		8° cuatrimestre		9° cuatrimestre		10° cuatrimestre	
Área de Conocimiento	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas
Educación Científica	Taller de Problemáticas complejas	1	Taller de Problemáticas complejas	1	Taller de Problemáticas complejas	1,5	Taller de Problemáticas complejas	1,5	Taller de Problemáticas complejas	2,5	Taller de Problemáticas complejas	2,5
	Biología	1,5	Biología	1,5	Química	1,5	Química	1,5				
	Física	1,5	Física	1,5								
Educación en Cs. Sociales y Humanidades	Historia	1,5	Historia	1,5	Historia	1	Historia	1	Espacio Interdisciplinar de Cs. Sociales y Humanidades	2,5	Espacio Interdisciplinar de Cs. Sociales y Humanidades	2,5
	Geografía	1,5	Geografía	1,5	Geografía	1	Geografía	1				
	Espacio Interdisciplinar de Cs. Sociales y Humanidades	1	Espacio Interdisciplinar de Cs. Sociales y Humanidades	1	Espacio Interdisciplinar de Cs. Sociales y Humanidades	1	Espacio Interdisciplinar de Cs. Sociales y Humanidades	1				
Educación en Lengua y Literatura	Lengua y Literatura	2,5	Lengua y Literatura	2,5	Lengua y Literatura	1,5	Lengua y Literatura	1,5	Taller de Comunicación	2,5	Taller de Comunicación	2,5
	Taller de Comunicación	1	Taller de Comunicación	1	Taller de Comunicación	1,5	Taller de Comunicación	1,5				
Educación Matemática	Matemática	2,5	Matemática	2,5	Matemática	1,5	Matemática	1,5	Taller de Resolución de Prob. Matemáticos	2,5	Taller de Resolución de Prob. Matemáticos	2,5
	Taller de Resolución de Prob. Matemáticos	1	Taller de Resolución de Prob. Matemáticos	1	Taller de Resolución de Prob. Matemáticos	1,5	Taller de Resolución de Prob. Matemáticos	1,5				
Segundas Lenguas	Segundas Lenguas	2	Segundas Lenguas	2	Segundas Lenguas	2	Segundas Lenguas	2	Segundas Lenguas	2	Segundas Lenguas	2
Educación Física	Educación Física	2	Educación Física	2	Educación Física	2	Educación Física	2	Educación Física	2	Educación Física	2
Educación en Lenguajes Artísticos	Taller de Lenguajes Artísticos	3	Taller de Lenguajes Artísticos	3	Taller de Lenguajes Artísticos	3	Taller de Lenguajes Artísticos	3				

CICLO ORIENTADO – FORMACIÓN ESPECÍFICA

Por Resolución 3035/16 la Jurisdicción ha decidido tomar las siguientes Orientaciones para la Educación Secundaria Orientada de las propuestas por el CFE (Res. 84/09 y 210/13)

- Ciencias Naturales
- Ciencias Sociales y Humanidades
- Economía y Administración
- Lenguas
- Arte
- Turismo
- Comunicación
- Informática
- Educación
- Educación Física
- Físico Matemática
- Literatura

A continuación se presentan las Cajas Curriculares de la Formación Específica de las Orientaciones.

FORMACIÓN ESPECÍFICA CICLO ORIENTADO EN CIENCIAS NATURALES

3° año CO				4° año CO				5° año CO			
5° cuatrimestre		6° cuatrimestre		7° cuatrimestre		8° cuatrimestre		9° cuatrimestre		10° cuatrimestre	
Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas
Química Ambiental	3	Química Ambiental	3	Física Ambiental	3	Física Ambiental	3	Ciencia, Tecnología, Sociedad, Ambiente y Valores	5	Ciencia, Tecnología, Sociedad, Ambiente y Valores	5
				Ciencias de la Tierra I	3	Ciencias de la Tierra I	3	Ciencias de la Tierra II	3	Ciencias de la Tierra II	3
								Biotecnología	3	Biotecnología	3

FORMACIÓN ESPECÍFICA CICLO ORIENTADO EN CIENCIAS SOCIALES y HUMANIDADES

3° año CO				4° año CO				5° año CO			
5° cuatrimestre		6° cuatrimestre		7° cuatrimestre		8° cuatrimestre		9° cuatrimestre		10° cuatrimestre	
Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas
Antropología Cultural	3	Antropología Cultural	3	Antropología Cultural	3	Antropología Cultural	3	Metodología y Proyecto de Investigación e inserción comunitaria	5	Metodología y Proyecto de Investigación e inserción comunitaria	5
				Comunicación y Sociedad	3	Comunicación y Sociedad	3	Problemáticas sociales Latinoamericanas y Argentinas	3	Problemáticas sociales Latinoamericanas y Argentinas	3
								Problemática del Conocimiento Social	3	Problemática del Conocimiento Social	3

FORMACIÓN ESPECÍFICA CICLO ORIENTADO EN ECONOMÍA y ADMINISTRACIÓN

3° año CO				4° año CO				5° año CO			
5° cuatrimestre		6° cuatrimestre		7° cuatrimestre		8° cuatrimestre		9° cuatrimestre		10° cuatrimestre	
Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas
Principios de Economía y Administración	3	Principios de Economía y Administración	3	Principios de Economía y Administración	2	Principios de Economía y Administración	2	Taller de Prácticas Comunitarias	5	Taller de Prácticas Comunitarias	5
				Gestión de Pymmes y Cooperativas	2	Gestión de Pymmes y Cooperativas	2	Gestión de Pymmes y Cooperativas	3	Gestión de Pymmes y Cooperativas	3
				Economía Social y Solidaria	2	Economía Social y Solidaria	2	Problemáticas Económicas Contemporáneas	3	Problemáticas Económicas Contemporáneas	3

FORMACIÓN ESPECÍFICA CICLO ORIENTADO LENGUAS

3° año CO				4° año CO				5° año CO			
5° cuatrimestre		6° cuatrimestre		7° cuatrimestre		8° cuatrimestre		9° cuatrimestre		10° cuatrimestre	
Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas
Lengua y Cultura I	1,5	Lengua y Cultura I	1,5	Introducción a la Lingüística	2	Lengua y Sociedad	2	Lengua y Cultura II	2	Lengua y Cultura II	2
Lengua y Cultura II	1,5	Lengua y Cultura II	1,5	Lengua y Cultura II	2	Lengua y Cultura II	2	Lengua y Cultura III	2	Lengua y Cultura III	2
				Taller de Comunicación Intercultural	2	Taller de Comunicación Intercultural	2	Taller de portugués	2	Taller de portugués	2
								Seminario de Orientación para estudios superiores	5	Proyecto multi/interdisciplinar de investigación e inserción comunitaria	5

FORMACIÓN ESPECÍFICA CICLO ORIENTADO ARTE - TEATRO

3° año CO				4° año CO				5° año CO			
5° cuatrimestre		6° cuatrimestre		7° cuatrimestre		8° cuatrimestre		9° cuatrimestre		10° cuatrimestre	
Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas
Entrenamiento Corporal y Vocal	1,5	Entrenamiento Corporal y Vocal	1,5	Entrenamiento Corporal y Vocal	1,5	Entrenamiento Corporal y Vocal	1,5	Entrenamiento Corporal y Vocal	2	Entrenamiento Corporal y Vocal	2
Actuación	1,5	Actuación	1,5	Actuación	1,5	Actuación		Producción Artística y Escénica. Iluminación y sonido. Diseño del espacio escénico	5	Producción Artística y Escénica. Iluminación y sonido. Diseño del espacio escénico	5
				Procedimientos rítmicos del actor	1	Procedimientos rítmicos del actor	1	Historia del teatro latinoamericano	1	Historia del teatro latinoamericano	1
				Historia del Teatro argentino	1	Historia del Teatro argentino	1	Prácticas del teatro social y comunitario	1,5	Prácticas del teatro social y comunitario	1,5
				Poéticas y estéticas teatrales	1	Poéticas y estéticas teatrales	1	Producción de guiones	1,5	Producción de guiones	1,5

FORMACIÓN ESPECÍFICA CICLO ORIENTADO ARTE - MÚSICA

3° año CO				4° año CO				5° año CO			
5° cuatrimestre		6° cuatrimestre		7° cuatrimestre		8° cuatrimestre		9° cuatrimestre		10° cuatrimestre	
Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas
Apreciación Musical	1,5	Apreciación Musical	1,5	Práctica de conjunto	2	Práctica de conjunto	2	Música y contexto histórico social	1,5	Música y contexto histórico social	1,5
Lenguaje musical y práctica instrumental	1,5	Lenguaje musical y práctica instrumental	1,5	Lenguaje musical y práctica instrumental	2	Lenguaje musical y práctica instrumental	2	Lenguaje musical y práctica instrumental	3	Lenguaje musical y práctica instrumental	3
				Práctica vocal	2	Práctica vocal	2	Práctica vocal	1,5	Práctica vocal	1.5
								Tecnología e informática aplicada a la producción musical. Práctica de conjunto	5	Tecnología e informática aplicada a la producción musical. Práctica de conjunto	5

FORMACIÓN ESPECÍFICA CICLO ORIENTADO ARTE- ARTES VISUALES

3° año CO				4° año CO				5° año CO			
5° cuatrimestre		6° cuatrimestre		7° cuatrimestre		8° cuatrimestre		9° cuatrimestre		10° cuatrimestre	
Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas
Imagen y representación	1	Dibujo	1	Dibujo	1	Dibujo	1	Dibujo	1	Dibujo	1
Fundamentos del grabado y arte impreso	2	Fundamentos del grabado y arte impreso	2	Imagen y representación	1	Imagen y representación	1	Imagen y representación	1	Imagen y representación	1
				Historia de las artes visuales	1	Historia de las artes visuales	1	Historia de las artes visuales	1	Historia de las artes visuales	1
				Imagen y nuevos medios	1	Imagen y nuevos medios	1	Imagen y nuevos medios	1	Imagen y nuevos medios	1
				Fundamentos de la escultura	2	Fundamentos de la escultura	2	Fundamentos de la pintura	2	Fundamentos de la pintura	2
								Proyecto de producción en artes visuales	5	Proyecto de producción en artes visuales	5

FORMACIÓN ESPECÍFICA CICLO ORIENTADO ARTE - ARTES AUDIOVISUALES

3° año CO				4° año CO				5° año CO			
5° cuatrimestre		6° cuatrimestre		7° cuatrimestre		8° cuatrimestre		9° cuatrimestre		10° cuatrimestre	
Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas
Realización audiovisual	1,5	Realización audiovisual	1,5	Realización audiovisual	1,5	Realización audiovisual	1,5	Realización audiovisual	1	Realización audiovisual	1
Fotografía	1,5	Fotografía	1,5	Fotografía	1,5	Fotografía	1,5	Fotografía	1,5	Fotografía	1,5
				Guión	1,5	Guión	1,5	Guión	1	Guión	1
				Sonido	1,5	Sonido	1,5	Sonido	1,5	Sonido	1,5
								Semiótica de la imagen	1	Semiótica de la imagen	1
								Taller de realización audiovisual	5	Taller de realización audiovisual	5

FORMACIÓN ESPECÍFICA CICLO ORIENTADO EN TURISMO

3° año CO				4° año CO				5° año CO			
5° cuatrimestre		6° cuatrimestre		7° cuatrimestre		8° cuatrimestre		9° cuatrimestre		10° cuatrimestre	
Espacios de Formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas
Introducción al turismo	1,5	Introducción al turismo	1,5	Ambiente y Patrimonio	2	Ambiente y Patrimonio	2	Comunicación y turismo	3	Comunicación y turismo	3
Desarrollo sustentable del turismo	1,5	Desarrollo sustentable del turismo	1,5	Producción de servicios turísticos	2	Producción de servicios turísticos	2	Taller de técnicas interpretativas y de animación sociocultural	3	Taller de técnicas interpretativas y de animación sociocultural	3
				Generación de emprendimientos	2	Generación de emprendimientos	2	Proyecto de Intervención sociocomunitaria	5	Proyecto de Intervención sociocomunitaria	5

FORMACIÓN ESPECÍFICA CICLO ORIENTADO EN COMUNICACIÓN

3° año CO				4° año CO				5° año CO			
5° cuatrimestre		6° cuatrimestre		7° cuatrimestre		8° cuatrimestre		9° cuatrimestre		10° cuatrimestre	
Espacios de Formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas
Comunicación	3	Comunicación	3	Medios de comunicación	3	Medios de comunicación	3	Comunicación en Organizaciones	3	Comunicación en Organizaciones	3
				Cultura y Comunicación	3	Cultura y Comunicación	3	Legislación y políticas comunicacionales	3	Legislación y políticas comunicacionales	3
								Sociedad y Comunicación Taller multimedia	5	Sociedad y Comunicación Taller multimedia	5

FORMACIÓN ESPECÍFICA CICLO ORIENTADO INFORMÁTICA

3° año CO				4° año CO				5° año CO			
5° cuatrimestre		6° cuatrimestre		7° cuatrimestre		8° cuatrimestre		9° cuatrimestre		10° cuatrimestre	
Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas
Tecnología de los sistemas informáticos	3	Tecnología de los sistemas informáticos	3	Aplicaciones informáticas	3	Aplicaciones informáticas	3	Tecnología del software libre	2	Tecnología del software libre	2
				Tecnología de la conectividad, investigación y desarrollo tecnológico	3	Tecnología de la conectividad, investigación y desarrollo tecnológico	3	Proyecto Tecnológico en Informática	2	Proyecto Tecnológico en Informática	2
								Seguridad y Legislación en Informática	5	Seguridad y Legislación en Informática	5

FORMACIÓN ESPECÍFICA CICLO ORIENTADO EN EDUCACIÓN

3° año CO				4° año CO				5° año CO			
5° cuatrimestre		6° cuatrimestre		7° cuatrimestre		8° cuatrimestre		9° cuatrimestre		10° cuatrimestre	
Espacios de Formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas
Seminario-Taller Educación, Cultura(s) y Subjetividades	3	Seminario-Taller Educación, Cultura(s) y Subjetividades	3	Seminario-Taller Educación, Juventudes y Participación	3	Seminario-Taller Educación, Juventudes y Participación	3	Taller de Producción de Proyectos Socio-educativos	5	Taller de Producción de Proyectos Socio-educativos	5
				Psicología de la Adolescencia	1,5	Psicología de la Adolescencia	1,5	Pensamiento pedagógico argentino y latinoamericano	2	Pensamiento pedagógico argentino y latinoamericano	2
				Pedagogía	1,5	Pedagogía	1,5	Historia Social y Política de la Educación	2	Historia Social y Política de la Educación	2
								Sociedad, Cultura y Juventudes	2	Sociología de las organizaciones	2

EDUCACION FÍSICA

3° año CO				4° año CO				5° año CO			
5° cuatrimestre		6° cuatrimestre		7° cuatrimestre		8° cuatrimestre		9° cuatrimestre		10° cuatrimestre	
Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas
Educación Física, corporeidad y motricidad	3	Educación Física, corporeidad y motricidad	3	Educación Física y culturas corporales	2	Educación Física y culturas corporales	2	Educación Física y Prácticas de intervención	2	Educación Física y Prácticas de intervención	2
				Prácticas ludomotrices y deportivas	2	Prácticas ludomotrices y deportivas	2	Prácticas corporales en ambiente natural y urbano	2	Prácticas corporales en ambiente natural y urbano	2
				Prácticas corporales y expresivas	2	Prácticas corporales y expresivas	2	Espacio de opción institucional	2	Espacio de opción institucional	2
								Diseño y Gestión de Proyectos	5	Diseño y Gestión de Proyectos	5

FORMACIÓN ESPECÍFICA CICLO ORIENTADO FÍSICO-MATEMÁTICA

3° año CO				4° año CO				5° año CO			
5° cuatrimestre		6° cuatrimestre		7° cuatrimestre		8° cuatrimestre		9° cuatrimestre		10° cuatrimestre	
Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas
Taller de modelización	3	Taller de modelización	3	Taller Interdisciplinario en Modelización Matemática	1,5	Taller Interdisciplinario en Modelización Matemática	1,5	Física de los campos electromagnéticos	2	Física de los campos electromagnéticos	2
				Taller de Modelo físicos cualitativos	1,5	Taller de Modelo físicos cualitativos	1,5	Análisis matemático	2	Análisis matemático	2
				Física de los fluidos	1,5	Física de los fluidos	1,5	Historia y epistemología de las ciencias	1	Historia y epistemología de las ciencias	1
				Introducción al análisis matemático	1,5	Introducción al análisis matemático	1,5	Metodología de la Investigación científica	1	Metodología de la Investigación científica	1
								Taller de problemas complejos	5	Taller de Problemas complejos	5

FORMACIÓN ESPECÍFICA CICLO ORIENTADO EN LITERATURA

3° año CO				4° año CO				5° año CO			
5° cuatrimestre		6° cuatrimestre		7° cuatrimestre		8° cuatrimestre		9° cuatrimestre		10° cuatrimestre	
Espacios de Formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas
La lectura y la escritura como actividades sociales y culturales	3	La lectura y la escritura como actividades sociales y culturales	3	Taller de escritura creativa I	3	Taller de escritura creativa I	3	Taller de escritura creativa II	3	Taller de escritura creativa II	3
				La literatura Juvenil en la Argentina	3	La literatura Juvenil en la Argentina	3	La obra artística en contexto, procesos revolucionarios y literatura	3	La obra artística en contexto, procesos revolucionarios y literatura	3
								La literatura en diálogo con otros lenguajes	5	La literatura en diálogo con otros lenguajes	5

FORMACIÓN GENERAL

ESRN ESCUELA SECUNDARIA RÍO NEGRO

EDUCACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA
Fundamentación General del Área Educación Científica y Tecnológica

Para definir el marco de la orientación general del área Educación Científica y Tecnológica, resulta central reconocer que el Ciclo Básico de la ESRN debe establecer una continuidad con los saberes construidos en la escuela primaria y, al mismo tiempo, constituirse en una clara oportunidad para profundizar y complejizar los ya construidos y aprender nuevos modelos propios de las Ciencias Naturales.

Este campo de conocimiento está definido por saberes provenientes, principalmente, de campos disciplinares como la Física, la Química y la Biología, y se relacionan directamente con aspectos de los procesos y productos tecnológicos. Esta combinación dinámica de teorías, modelos e ideas acerca de los fenómenos naturales y los modos de investigarlos debe ser favorecida en el ámbito escolar a partir de la construcción de situaciones intencionalmente definidas que permitan enriquecer, complejizar intereses y experiencias de los estudiantes y, fundamentalmente, construir competencias para indagarlos y explicarlos, a partir de tender puentes entre su conocimiento y los modelos y teorías científicas vigentes. Esto implica favorecer la adquisición de saberes que se constituyan como marcos básicos de la alfabetización científica, entendida esta como la capacidad de tomar decisiones informadas y fundamentadas, a partir del abordaje y la comprensión progresiva de problemas relevantes.

En este marco, la investigación en didáctica de la ciencia considera fundamental para la formación del ciudadano (Rivarosa, 2006) la inclusión de instancias formativas que atiendan, por una parte, a la comprensión de las principales ideas estructurantes de la Física, Química, Biología y Tecnología (Harlen,2010) y por otra, a la construcción de ideas metacientíficas. Especialmente aquellas ideas que colaboren en la elaboración de una imagen actualizada de ciencia, de la actividad científica y de rol de los modelos científicos, ya que su valor para la educación científica radica en que brindan oportunidades para que los estudiantes lleven a cabo una reflexión crítica y contextualizada sobre la ciencia, sus alcances y sus límites (Bahamonde, 2014). La alfabetización científica se concibe hoy como una combinación dinámica de actitudes, valores, habilidades, conceptos, modelos e ideas acerca del mundo natural y el modo en que es investigado, que se inicia en el ámbito escolar y se continúa como responsabilidad social de cada persona.

Desde esta perspectiva actual, enseñar ciencias significa abrir nuevas dimensiones para comprender el mundo. Por este motivo es que el papel de la enseñanza de esta área de conocimiento en la escuela secundaria debe direccionarse hacia una mejor comprensión de los modelos teóricos y los modos de producción del conocimiento científico, y hacia la sistematización de un pensamiento sobre la ciencia que favorezca en los estudiantes, la interpretación de su naturaleza, el contexto socio histórico de producción, la consideración del alcance social de los mismos y la toma de postura ante ellos como ciudadanos informados, críticos y transformadores. Para que estas propuestas se concreten, la Didáctica de las Ciencias propone un aprendizaje en contexto que favorezca la interpretación histórica de la construcción de los conocimientos, las interacciones entre ciencia, tecnología, sociedad y ambiente en que dichos conocimientos participan, las cuestiones éticas que subyacen en su aplicación y el impacto de esos saberes en la vida cotidiana.

La concepción de alfabetización en el último tiempo se ha vuelto más amplia, y se ha ido perfilando la necesidad de vincular e implicar saberes con prácticas provenientes de diferentes campos del conocimiento. Desde esta concepción, la alfabetización se podría caracterizar como el dominio de ciertas habilidades para poder ingresar en el entramado social actual. A lo anterior hay que sumar la idea de ciencia como actividad humana, colectiva e histórica, como parte de la cultura, asociada a ideas, lenguajes y

tecnologías específicas. Por esta razón, resulta fundamental que los jóvenes puedan recrear este saber colectivo, participar en la reconstrucción del mismo en diferentes espacios, además del áulico, y aplicarlo para resolver problemas reales y contextualizados.

En la actualidad, la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias se enfrenta a nuevos y complejos desafíos dados por las características y particularidades de los objetos de conocimiento atravesados por problemáticas ambientales, de salud, consumo, y por los modos en que en la actualidad se produce y circula el conocimiento. Es por este motivo que las problemáticas inherentes a situaciones ambientales y socio-científicas hacen necesario atender a una nueva demanda de la sociedad hacia la escuela, recuperando desde sus escenarios de relevancia social no solo el conocimiento, sino la posibilidad de intervenir conscientemente en la realidad. Abordar estos problemas demanda procesos de enseñanza y aprendizaje que promuevan mayor flexibilidad, eficacia y autonomía de estrategias de resolución, de situaciones con posibilidad de transferencia a escenarios posibles y cambiantes.

Esta situación de redefinición de las finalidades, entonces, apunta a poner al estudiante en el centro de la escena, como ciudadano activo y participativo, y también al docente, porque él es el responsable de transformar los saberes provenientes de las ciencias y transponerlos fuertemente, por medio de propuestas de enseñanza, teniendo como base no solo el conocimiento científico, sino las finalidades y los intereses de los estudiantes a los que va destinada la educación científica.

Estos escenarios educativos actuales demandan el diseño de propuestas de enseñanza de una ciencia escolar (Izquierdo, 1999) planificada sobre la construcción progresiva de los modelos explicativos de las Ciencias Naturales más relevantes durante el 1º y 2° año y posteriormente, profundizándolos en 3º, 4° y 5° año con una mayor complejización, sin dejar de lado que estas ciencias requieren de un diálogo continuo con los modelos e ideas construidas por la cultura juvenil, prestando atención a sus demandas e intereses.

Eje Organizador del Área

Los modelos científicos escolares para elaborar posicionamientos responsables sobre problemas socio-científicos y tecnológicos de carácter local y global.

Consideraciones Generales del Área

En la organización del área Educación Científica y Tecnología se conjugan espacios para las disciplinas Biología, Física y Química, se incorporan al desarrollo de estos espacios el análisis de procesos tecnológicos, desde una visión sociocultural, que permite definir a estos espacios desde una visión integral y de marco relacional para el trabajo articulado en los espacios de los talleres. Los espacios definidos dialogan de manera permanente y tendrán la intencionalidad de aportar elementos significativos para la construcción del sentido general que se enuncia en el eje organizador de esta área de conocimiento.

Acerca de los talleres

El dispositivo taller constituye un espacio privilegiado para la construcción colectiva de conocimiento, que favorece la complejización de las representaciones individuales y grupales, involucrando a docentes y estudiantes en la elaboración y construcción de modelos científicos escolares, a partir del intercambio, el diálogo y el debate, propiciando así la circulación y construcción de saberes en el marco de un traba-

jo colaborativo. El taller nos invita a construir conocimiento de manera contextualizada y holística, a la integración de conceptos para resolver problemáticas, a la búsqueda de soluciones, incluyendo saberes provenientes de diferentes campos del conocimiento.

En estos espacios, así como en los de construcción disciplinar, el estudiante se sitúa en el centro de la actividad científica escolar. Aquí la investigación escolar protagoniza el espacio/tiempo, propiciando el enunciado de hipótesis, la habilidad de cuestionar o comprender la provisionalidad del conocimiento científico, de asumir la idea de precisión e incertidumbre, conocer los supuestos de la ciencia, reconocer su naturaleza y tener la posibilidad de emplear modelos científicos escolares como mediadores entre la teoría y la experimentación. Esta forma de aprender ciencia conecta a los estudiantes indefectiblemente con la realidad, con el mundo, y le permite apreciar hasta qué punto las ideas científicas provienen del estudio de los fenómenos de la vida cotidiana. A lo anterior, se le suma la posibilidad de innovar en la modalidad de trabajo, a partir del uso de otras formas de construir conocimientos, como por ejemplo juegos simulados o de rol, dramatización, estudios de caso, cine debate, café científico, análisis de documentales, producciones audiovisuales; en definitiva, se busca favorecer la creatividad, la comunicación interpersonal y el trabajo en equipo.

Se propone para estos espacios un trabajo progresivo que permita la complejización de modelos disciplinares y metadisciplinares, como así también a la adquisición de metodologías de construcción de conocimiento específicas del ámbito de las Ciencias Naturales y de otras áreas de conocimiento. Para ello, se propone la definición de problemas contextualizados y socialmente relevantes que permitan habilitar diálogos entre las disciplinas que conforman el taller, con miras a la producción de una integración y síntesis superadora de la cual emerjan nuevos saberes que contribuyan a la formación ciudadana. Los saberes seleccionados serán formativos en la medida en que propongan verdaderos desafíos cognitivos, atendiendo a las características del grupo de estudiantes, quienes serán los protagonistas de las investigaciones científicas escolares a desarrollarse en estos espacios. Los saberes por construir en cada uno de los talleres se articularán con los desarrollados en las asignaturas de Educación Científica y Tecnológica.

Taller de Trabajo Científico

Para el Taller de Trabajo Científico se propone esencialmente incluir aspectos procedimentales específicos del modo de conocer en ciencias, reconocer obstáculos y modos de comunicar atendiendo al desarrollo cognitivo lingüístico.

Permite una revisión y profundización de los modelos teóricos abordados en la enseñanza primaria propios del campo de la Física, la Química y la Biología. Se incluirán conceptos estructurantes y transversales como: escalas, proporciones, dimensiones, sistemas, modelos de funcionamiento de los sistemas, materia, energía, intercambios, estructuras, propiedades.

Asimismo, se propone para este espacio definir problemas, temas, preguntas que consideren la posibilidad de instalar problemáticas investigables, para abordar:

- El tratamiento los residuos de diversas actividades humanas y su impacto.
- El acceso al agua potable y su distribución.
- Los procesos tecnológicos involucrados en la elaboración, transformación y producción de insumos.
- La producción y consumo de la energía eléctrica.
- Seguridad alimentaria y consumo responsable: suministro y disponibilidad de alimentos.
- De la sexualidad integral y la promoción de la salud.

Taller Multidisciplinar/Interdisciplinar

En este espacio se propone que se profundicen los modelos científicos en construcción para abordar distintos problemas complejos y poder actuar sobre ellos, a partir de conocimientos provenientes de diversas disciplinas, como también de saberes de la vida cotidiana.

Problemáticas de investigación científico-escolar posibles para abordar:

- Impacto humano y natural sobre los subsistemas terrestres. Desertificación.
- Agrocultivo. Monocultivos. Pérdida de la biodiversidad. Impacto en el suelo
- Problemáticas asociadas a la contaminación de los recursos hídricos.
- Problemáticas asociadas a la extinción de especies.
- Problemáticas vinculadas a Parques Nacionales, Áreas Naturales Protegidas, reservas, humedales y mallines.
- Problemas vinculados al uso de agroquímicos en la industria frutícola
- Problemáticas asociadas a la movilidad sostenible.
- De la sexualidad integral y la promoción de la salud.

Talleres de Problemáticas Complejas

Para cada uno de los Talleres de Problemáticas Complejas del área Educación Científica y Tecnológica, incluidos en la Formación General del Ciclo Orientado, se propone el abordaje de problemáticas socialmente vivas (Legardez y Simonneaux, 2006) o asuntos sociocientíficos (Ziedler et al. 2005, Sadler, 2011). En la actualidad, existe un consenso entre los referentes de la Didáctica de las Ciencias Naturales acerca de la necesidad de abordar en las clases de ciencia, problemáticas controversiales que concitan el interés público. Sería deseable que los problemas de investigación científica escolar seleccionados para ser tratados en los talleres presenten las siguientes características (Rivarosa, 2006):
Ser problemas complejos, abiertos, cambiantes, que no posean una única solución, que precisen de reflexión y de investigación y que pongan en juego la inventiva y la creatividad, actitudes imprescindibles para hacer frente a una realidad llena de incertidumbres.

Hacer referencia a ámbitos muy diversos de la actividad humana (salud, consumo, ambiente, desigualdades sociales, entre otras), por lo que requieren un planteamiento curricular no disciplinar que los considere como ejes organizadores del currículo.

Ser problemas significativos y funcionales para la vida presente y futura de las personas, lo que implica que deben conectar con los intereses y con las preocupaciones de los estudiantes, de modo que cobren sentido para ellos, que sean aplicables a la vida cotidiana y que movilicen contenidos culturales socialmente relevantes.

Ser relevantes en el contexto escolar, dado que se consideran de modo muy superficial en otros ámbitos educativos informales (p. ej. en la familia o en los medios de comunicación), por lo que el sistema educativo parece ser la única alternativa actual para reflexionar de manera crítica sobre ellos.

En estos talleres se propone realizar un recorte curricular multireferenciado (Astolfi,1998), a partir de la construcción de islotes interdisciplinarios de racionalidad (Fourez, 1997) y razonabilidad (Bahamonde, 2007). Este proceso espiralado permite hacer frente a la complejidad de la enseñanza de asuntos sociocientíficos, como la alimentación, u otros vinculados a la salud o al ambiente, dando lugar a la concreción de un espacio de problemas con personalidad propia y alta densidad conceptual (Adúriz Bravo, 2001).

Las problemáticas complejas propuestas en este taller no deben abordarse desde una sola disciplina, ya que se tratan diversos aspectos que requieren de una interacción de saberes disciplinares en diálogo para su análisis e interpretación. Esta perspectiva asociada a problemáticas como las descriptas anteriormente se inscribe en una educación científica que habilita el ejercicio de una ciudadanía de pleno derecho, informada y responsable. En este sentido, plantea un abordaje de modelos de la ciencia funcionales en el mundo cotidiano, y a menudo controversiales, que concitan el interés público, destacando la importancia del aprendizaje situado y de una enseñanza que atienda a los contextos. Por otra parte, considera fundamental la reflexión sobre las cuestiones éticas y la construcción de juicios morales acerca de tópicos científicos, a partir de la interacción social y el discurso.

La progresión a lo largo de los tres talleres supone un proceso espiralado de complejización y abordaje de problemáticas, que inicialmente atiendan situaciones circunscritas a lo local y/o regional, para luego implicarse en situaciones que incorporen perspectivas de análisis más amplias en lo espacial y temporal.

A continuación, se enuncian orientaciones de problemáticas para tratar en cada uno de estos espacios:

1. El análisis y valoración de diferentes fuentes de energía, renovables y no renovables. La utilización y extracción de combustibles fósiles.
2. El consumo problemático (uso, abuso y adicción) de sustancias psicoactivas y su impacto sobre la salud física y psicológica.
3. La reducción de las emisiones de gases (de efecto invernadero y tóxicos) a la atmósfera en los procesos industriales y ganaderos y su impacto en el cambio climático.
4. La implementación de políticas que fomenten la movilidad sostenible.
5. De la sexualidad integral, en relación a la toma de decisiones concientes y críticas, con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad y de los derechos de las jóvenes y los jóvenes.
6. La desigualdad en la distribución y el acceso de alimentos, consecuencias del consumo problemático (malnutrición, carencias, obesidad), reconociendo la alimentación en el marco de la cultura.
7. El impacto en la salud y en el ambiente del uso de agroquímicos en las actividades productivas frutihortícolas.
8. El impacto en los subsistemas (geosfera, hidrosfera, atmósfera) de la tierra de la actividad minera y la extracción de hidrocarburos (minería de uranio, megaminería, fractura hidráulica).
9. La degradación de los suelos y sus efectos sobre la productividad de agroecosistemas, el deterioro ambiental y la calidad de vida de las poblaciones.
10. El mejoramiento de la composición química y propiedades de sustratos de siembra y enmiendas del suelo como, abonos, compost, vermiculita, perlita, entre otros.
11. La potabilización del agua y caracterización de sus propiedades, diferenciándose de otros tipos; por ejemplo, aguas duras. Procesos de tratamiento de aguas grises y negras a nivel urbano y domiciliario.
12. El estudio y análisis de casos de contaminación de los recursos hídricos por parte de la producción industrial, extracción minera, afluentes cloacales, agroquímicos y de hidrocarburos (fracking).
13. El impacto en el aire, el suelo y el agua del uso de químicos (biocidas y fertilizantes) en la producción ganadera, agrícola y piscicultura.
14. El control de vectores de propagación de enfermedades.
15. La prevención de delitos ambientales, ecológicos, geológicos y paleontológicos.
16. El estudio de situaciones relacionadas a ambientes controlados: hábitats humanos en condiciones extremas (zonas geográficas inhóspitas, espacio exterior, otros planetas), cultivos de interior, climatización de viviendas e instituciones.
17. El estudio de casos de polución química, electromagnética, lumínica o sonora. Por ejem-

plo, emisiones en procesos industriales o en automotores, iluminación pública.
18. El tratamiento de problemáticas vinculadas a la manipulación genética, fertilización asistida, células madres, transgénicos y terapias génicas.
19. La utilización de materiales plásticos y los problemas de contaminación en el ambiente.

Acerca de los espacios disciplinares

En los espacios de Biología se propone la construcción del modelo de ser vivo como sistema complejo que intercambia materia y energía con el medio, y como resultado de ello modifica el medio (equivale al concepto de nutrición construido por los científicos), capta estímulos del medio y responde a ellos (se corresponde con el concepto de relación tal como aparece formulado en los textos científicos para universitarios), proviene de otros seres vivos y puede reproducirse y transferir sus características a sus descendientes (recoge la idea de autoperpetuación que sirve para caracterizar la vida) y está constituido por una o muchas unidades estructurales que llamamos células, cada una de las cuales tiene a su vez las mismas propiedades que el todo (se corresponde con la teoría celular). Al mismo tiempo, se considera que no es posible imaginar las 'maneras de vivir' de forma descontextualizada, sino en constante interrelación con el medio ambiente (García Rovira, 2005). El fenómeno de la vida está inextricablemente ligado a la comprensión de los procesos metabólicos, a los relativos al desarrollo y a la evolución de estos. En definitiva, se propone alejarse de las visiones mecanicistas clásicas para pensarlos como totalidades complejas e integradas.

En los espacios de Química, se propondrá una profundización progresiva de saberes que permitan explicar los fenómenos del mundo natural a partir de la estructura, propiedades y transformaciones de la materia. Para ello se propone el acercamiento a los modelos teóricos explicativos, que incorporen de manera paulatina diferentes niveles de análisis, en el que involucren lenguajes específicos de las ciencias a medida que los saberes son construidos. Por otra parte, y dado el importante desarrollo que ha tenido la industria química, resulta significativo el análisis de materiales, procesos y diversidad de productos y sus posibles consecuencias en el consumo, el ambiente y la salud. Los espacios curriculares están organizados en ejes, que reconocen la procedencia disciplinar de los saberes que presentan una progresión e interrelación.

En los espacios curriculares de Física se construirán aquellos saberes disciplinares que no sean abordados integradamente en los talleres. Al igual que el resto de los espacios del área el abordaje metodológico se propone a partir del planteamiento de problemas de investigación escolar, aunque en este caso el tratamiento no será tan integrado como en los talleres, por ejemplo: si se seleccionan saberes de la cinemática y mecánica del cuerpo rígido el tratamiento de los mismos se puede estructurar alrededor de la selección y definición de las variables mecánicas relevantes involucradas en describir el funcionamiento de la bicicleta, excluyendo el tratamiento de la parte anatómica y de resistencia de materiales del mismo. Se propone la construcción de modelos descriptivos y explicativos cada vez más complejos y que involucren los lenguajes específicos de las ciencias a medida que los saberes necesarios de otras disciplinas y áreas son construidos. Por ejemplo, se puede pasar de modelos cualitativos a cuantitativos, de modelos escalares a vectoriales, incorporar en estos las representaciones gráficas, los diagramas, el uso de funciones gradualmente, a medida que estos saberes se hacen disponibles durante la formación de los estudiantes. En la construcción de los modelos físicos se sugiere fuertemente el uso de las TIC de todo tipo, pero se hace especialmente relevante el potencial de los equipos móviles, tabletas y teléfonos, para la adquisición y análisis de datos; ya sea a partir del registro audiovisual y posterior análisis o la posibilidad de utilizar los sensores integrados (acelerómetro, magnetómetro, barómetro, giroscopio, etc) como instrumentos de medición y adquisición de datos. Otra posibilidad es utilizar aplicaciones específicas de generación y análisis (generadores de funciones, de análisis de frecuencias, luxómetros, vúmetros, etc) (Oprea y Mirón, 2013)

Ciclo Básico

Propósitos

- Propiciar la construcción de una visión actualizada de ciencia, entendida como actividad humana colectiva, centrada en la construcción de modelos, por medio de estrategias adecuadas, creativas y rigurosas, para resolver problemas e intervenir en el mundo con el pensamiento, el discurso y la acción.
- Favorecer la construcción de los principales modelos, teorías y principios de Física, Química y Biología, para explicar y modelizar los fenómenos de la realidad.
- Generar situaciones de enseñanza y aprendizaje que involucren distintas vías de acceso al conocimiento, implicando a los estudiantes en el diseño e implementación de experiencias y la modelización para la construcción de ideas científicas escolares.
- Comunicar ideas científicas que impliquen el uso de lenguaje propio del ámbito de las ciencias naturales y la tecnología, para justificar ciertas explicaciones científicas y/o la toma de decisiones personales y comunitarias.
- Reconocer la diversidad de cambios y continuidades en las tecnologías, los productos y procesos, identificando el modo en que la incorporación de medios tecnológicos modifica la organización social de la producción, la realidad socio ambiental y las subjetividades.

Ejes estructurantes de saberes

- La materia, los seres vivos y la energía: su interrelación
- Unidad y diversidad de materiales y seres vivos, y su relación con los procesos tecnológicos.
- La Naturaleza del Conocimiento Científico y su construcción.
- Origen y evolución del Universo, la Tierra y los seres vivos.

Saberes a construir en cada uno de los ejes

<table>
<tr><th>Ejes/ Año</th><th>1</th><th>2</th></tr>
<tr><td rowspan="2">La materia,
los seres vivos
y la energía:
su interrelación</td><td colspan="2">La caracterización de los niveles de organización de la materia y los seres vivos, para el reconocimiento de sus propiedades.

La comprensión de las posibles relaciones que se pueden establecerse entre los distintos niveles de organización de la materia y los seres vivos, incluyendo los grandes objetos cósmicos.

El reconocimiento de las interrelaciones que se establecen entre el medio y los materiales, y los sistemas vivos, para comprender y explicar los cambios que en ellos se producen.

La utilización del modelo corpuscular de la materia para la interpretación y explicación de los cambios que experimentan los materiales, a nivel macroscópico y submicroscópico, en términos de la energía que interviene.

La caracterización de estructuras y procesos, relacionados con la reproducción humana, en el marco del reconocimiento de la complejidad y multidimensionalidad de la sexualidad, para la toma de decisiones responsables personales y comunitarias.</td></tr>
<tr><td>La construcción de la noción de organismo como sistema integrado y abierto para comprender las múltiples interrelaciones que se producen entre los seres vivos y su ambiente, a partir del reconocimiento de las funciones de nutrición, relación, regulación y reproducción.

La caracterización de la función de relación en los seres vivos, autorregulación y control, asociada con los cambios en el ambiente interno y externo para contribuir a la construcción de la idea de sistema.

La identificación y composición de recursos materiales naturales disponibles para analizar posibilidades de renovación-reutilización y/o reciclado.</td><td>El análisis de los movimientos del sistema Sol-Tierra-Luna, diferenciando y comparando los sistemas de referencia topocéntrico y heliocéntrico, a partir de la existencia de un campo gravitatorio para explicar fenómenos observables como día y noche y las estaciones, fases de la luna.

El reconocimiento de que la energía se presenta de diversas formas, se transforma, transfiere, conserva y degrada en todo proceso para concebir la cantidad energía es una propiedad extensiva de los sistemas biológicos y materiales.

La interpretación de la radiación, el trabajo y el calor como mecanismos de transferencia de la energía entre los sistemas biológicos y fisicoquímicos y su entorno, para explicar los cambios en las propiedades que lo definen.</td></tr>
</table>

Unidad y diversidad de materiales y seres vivos, y su relación con los procesos tecnológicos.	La diferenciación de las propiedades generales de la materia de las propiedades específicas de los materiales para la construcción de criterios de clasificación de la diversidad de materiales naturales y artificiales. La construcción del modelo de célula como unidad estructural y funcional de los seres vivos propuesto por la Teoría Celular para reconocer y comprender la unidad y diversidad de los seres vivos. La aproximación a las teorías que explican el origen de la vida y su relación con las funciones vitales para la comprensión de la unidad y diversidad de los seres vivos. El conocimiento de las propiedades de los materiales para la identificación de los métodos de separación y fraccionamiento de mezclas, para su aplicación en procesos industriales y/o artesanales. El reconocimiento de los diversos materiales que constituyen los subsistemas terrestres (atmósfera, geósfera e hidrósfera) y sus movimientos vinculados a las transformaciones de la energía. El análisis de algunas consecuencias ambientales de la solubilidad de las sustancias en distintos medios para el reconocimiento y la argumentación de estrategias de cuidado ambiental.	La aproximación a un modelo de la luz como fenómeno ondulatorio, la contrastación entre los modelos históricos (corpuscular y ondulatorio) y la aproximación al modelo integrador actual para explicar fenómenos naturales y el funcionamiento de artefactos cotidianos, como por ejemplo: el control remoto. La utilización del modelo de propagación rectilínea de la luz para explicar fenómenos relacionados con la Óptica Geométrica aplicados a los seres vivos o artefactos tecnológicos, como por ejemplo cámaras, proyectores, microscopio o telescopios. La utilización de las Leyes de Newton para analizar, explicar y predecir el comportamiento de sistemas en situaciones cotidianas, al definir las fuerzas y la cantidad de movimiento. El análisis de experiencias donde aparecen interacciones eléctricas y magnéticas para estudiar el funcionamiento de artefactos tecnológicos, por ejemplo: altavoces, motores, generadores. La aplicación del modelo teórico utilizado para explicar aspectos de la discontinuidad de la materia, los fenómenos de la superficie de los líquidos, los cambios de estado, como así también fenómenos de disolución. El reconocimiento de los modelos teóricos que explican la discontinuidad de la materia para la interpretación, explicación y diferenciación de los cambios físicos y químicos en procesos naturales, industriales, tecnológicos que pudieran, en algunos casos, afectar al medio ambiente.

		El conocimiento de marcos teóricos de la existencia de fuerzas, de atracción y repulsión, entre las partículas que componen la materia para explicar y predecir los cambios de estado y su modificación con la intervención de la energía. El reconocimiento de la diversidad de reacciones químicas y de las variables que influyen en su velocidad, para interpretar y explicar cambios en los sistemas naturales, biológicos y en los procesos industriales. La caracterización y diferenciación de soluciones ácidas, básicas y neutras a partir de técnicas sencillas, para reconocer la diversidad de sustancias y sus propiedades con las que a diario se interactúa y su posible impacto ambiental. El reconocimiento de la Tabla Periódica como un modelo sistematizado de evidencias empíricas para explicar la existencia de la diversidad de elementos químicos, sus propiedades y las posibles combinaciones que permiten la formación de las sustancias. La aplicación de los postulados de la teoría atómico-molecular para explicar la Ley de conservación de las masas y los cambios físicoquímicos, favoreciendo la construcción del lenguaje simbólico para la representación de la diversidad de procesos que suceden en la naturaleza y producto de la actividad humana. La elaboración e interpretación de representaciones gráficas de la relación entre variables (volumen, solubilidad, temperatura, concentración, presión) para reconocer y explicar el comportamiento de un sistema.

		La aproximación al principio de conservación de la masa-energía y concepto de reacción nuclear usando un modelo atómico acorde para poder explicar las transformaciones energéticas implicadas en una de las formas de generación de la energía eléctrica.
La Naturaleza del Conocimiento Científico y su Construcción.	La reflexión crítica acerca de los productos y procesos de la ciencia y sobre los problemas vinculados con su utilización para la preservación y cuidado de la vida y el ambiente. El análisis de episodios históricos significativos del ámbito de las ciencias naturales, para favorecer la construcción de una concepción de ciencia como un producto histórico y social que cambia y se modifica. La resolución de problemas socio- ambientales y socialmente vivos a partir de la utilización de modelos científicos escolares, para la toma de decisiones argumentadas y fundadas en valores. El reconocimiento de diferentes modos de producción de conocimientos que se implican en la planificación y realización sistemática de exploraciones para indagar, anticipar y explicar fenómenos de la realidad socionatural. La realización de observaciones, el registro, organización y la comunicación, en diferentes formatos, sobre temas referidos a los ejes que organizan el ciclo básico de la escuela secundaria. La formulación de hipótesis escolares acerca de los fenómenos socionaturales y el planteo de diferentes estrategias de abordaje para la construcción colaborativa de argumentos basados en los modelos y teorías científicas escolares. La producción y comprensión de comunicaciones orales y escritas, utilizando formatos diversos, relacionados con la actividad científica, para propiciar la circulación del conocimiento entre pares.	

Origen y evolución del Universo, la Tierra y los seres vivos	La aproximación a la explicación de la diversidad de los seres vivos a través del mecanismo de selección natural en el marco del proceso de evolución para comprender la unidad y diversidad de formas de vida y su historia. El análisis y utilización de modelos del clima terrestre incluyendo variables como posición geográfica, altitud, presencia de agua en superficie, tipo de vegetación, para explicar la diversidad de ambientes, paisajes y poder anticipar impactos de la actividad antrópica. La problematización sobre las clasificaciones de los seres vivos y la identificación de algunos criterios que permiten agruparlos, desde la perspectiva de la división clásica en cinco reinos para construir los fundamentos en los que se basan las clasificaciones biológicas. La comprensión del funcionamiento de los ecosistemas desde un punto de vista sistémico y evolutivo, para comprender, construir posicionamientos y desarrollar acciones tendientes a la preservación de la biodiversidad.	El comprensión de las diferentes Teorías Cosmológicas, utilizadas a lo largo de la historia en las que se implican a la materia, la energía, el espacio y el tiempo, para explicar el origen y evolución del Universo. El acercamiento al desarrollo histórico de las teorías científicas que explican la evolución biológica y la interpretación de las ideas de ancestro común y descendencia con modificación propuesta por Darwin, así como el mecanismos explicativo, la selección natural; para comprender las características particulares de la actividad científica y el desarrollo de la biología como disciplina científica dentro de las ciencias naturales.

Ciclo Orientado
Propósitos

Favorecer la construcción y utilización de modelos científicos escolares, contextualizados en cuestiones sociocientíficas, a partir del diseño y desarrollo de procesos de indagación.

Propiciar el uso del lenguaje científico básico de las disciplinas del área, en la producción y análisis de textos y en la búsqueda, sistematización y socialización de información, en el marco de la promoción de procesos de autonomía creciente en la comunicación científica escolar.

Contribuir, a partir de diferentes situaciones, a la producción y el análisis de argumentos basados en evidencias para elaborar predicciones, justificar explicaciones y tomar decisiones personales y/o comunitarias, fundamentadas en los conocimientos científicos construidos.

Favorecer el uso de las TIC para la apropiación de saberes, mediando el acceso a la información, la participación en debates y la comunicación de producciones en diferentes lenguajes y en formas variadas de representación, en el marco de la actividad científica escolar.

Participar en debates argumentando sobre problemas científicos actuales significativos y de relevancia social, como los vinculados al ambiente y la salud, a partir de una reflexión crítica y un abordaje propositivo.

Reconocer la diversidad de los cambios y continuidades en las tecnologías, los productos y procesos, identificando el modo en que la tecnificación modifica el conocimiento en ciencias básicas y aplicadas, la organización social de la producción, la vida cotidiana y las subjetividades.

EJES ESTRUCTURANTES DE SABERES

- La Naturaleza del Conocimiento Científico y su construcción.
- La materia, los seres vivos y la energía: interacciones y procesos.
- Unidad y diversidad: materiales, procesos y el flujo de la información.
- En relación con origen y evolución del Universo, la Tierra y los seres vivos.

Saberes a tratar en cada uno de los ejes del ciclo orientado

Ejes/Años	3	4	5
La Naturaleza del Conocimiento Científico y su Construcción.	La interpretación del proceso histórico que culminó con la postulación del modelo de doble hélice del ADN y de sus implicancias en la comprensión de la transmisión de la información genética, identificando las preguntas, los debates, las controversias y las evidencias, para desarrollar una mirada reflexiva sobre los procesos de construcción del conocimiento científico.	La reflexión sobre la evolución del conocimiento químico en la resolución del espacio controversial referido a la caída de la teoría vitalista, para comprender los procesos de construcción del conocimiento científico.	
	La construcción de una visión actualizada de la ciencia entendida como una actividad social, que forma parte de la cultura, con su historia, sus consensos y contradicciones, para entender los modos de producción y validación del conocimiento como un proceso de carácter creativo y provisorio. El planteo y resolución de problemas de investigación escolar que favorezca la realización de actividades de observación, exploración y experimentación, el reconocimiento de variables, el registro y procesamiento de datos, la discusión de resultados, la argumentación y contra argumentación, entre otros procedimientos significativos, para la construcción de modelos teóricos contextualizados en situaciones socio científicas locales y/ globales. La comprensión y el uso del lenguaje científico básico de las disciplinas del área, en la producción y análisis de textos y en la búsqueda, sistematización y socialización de información, para la promoción de procesos de autonomía en la comunicación científica escolar. La elaboración de anticipaciones, explicaciones y la toma de decisiones a partir de la producción y el análisis de argumentos basados en evidencias para favorecer la contrastación de ideas, la discusión en la construcción de significados, el respeto por las divergencias y el logro de consensos. El reconocimiento y definición de problemas sociocientíficos, vivos y significativos de relevancia social, regional, vinculado al ambiente y la salud, para construir una reflexión crítica y propositiva tendiente a involucrarse responsablemente en conflictos sociales. La utilización de recursos tecnológicos, en el marco de la actividad escolar, para la apropiación de saberes, el acceso a información relevante y la comunicación de producciones en diferentes lenguajes y formas variadas de representación.		

La materia, los seres vivos y la energía: interacciones y procesos.	La caracterización de la función de reproducción en los seres vivos para el reconocimiento de las ventajas y desventajas evolutivas en los procesos de reproducción sexual y asexual. La aproximación a la función de reproducción a nivel celular, la mitosis como mecanismo de reproducción de organismo, renovación de tejidos y a la meiosis como mecanismo de producción de gametas, para comprender la importancia biológica y las diferentes situaciones en la que está involucrada la reproducción celular. La interpretación de los mecanismos hereditarios propuestos por Mendel desde la teoría cromosómica de la herencia para avanzar en el entendimiento de los mecanismos que producen la variabilidad en una población.	La comprensión de los procesos de generación, transporte, almacenamiento, transformación, conservación y degradación de la energía, para analizar problemáticas relacionados con su disponibilidad, distribución y consumo. La diferenciación y la articulación de las nociones de partícula, onda y campo para explicar y modelizar diversos fenómenos naturales, terrestres o celestes, y el funcionamiento de artefactos tecnológicos.	
	La modelización vectorial de movimientos en dos o más dimensiones para describir y predecir trayectorias que se dan en situaciones actualmente significativas, como por ejemplo proyectiles, movimientos celestes o relacionados a la tecnología espacial. La construcción de los conceptos de momento angular y momento de una fuerza en sistemas mecánicos para modelizar fenómenos de rotación y condiciones de equilibrio de cuerpos rígidos.	La explicación y predicción de propiedades de sustancias y materiales de interés en la vida diaria y/o de relevancia tecnológica e industrial, utilizando diferentes niveles de descripción de la materia (macro, micro y sub-microscópico) enmarcados en modelos escolares como enlaces químicos, geometría molecular e interacciones intermoleculares. La interpretación de fenómenos biológicos, industriales y ambientales en los que suceden reacciones químicas	La complejización del análisis energético de los sistemas a partir de leyes integradoras, como las primera y segunda Ley de la Termodinámica, para explicar sistemas químicos, biológicos, físicos o tecnológicos. El análisis y la comprensión de los fenómenos físicoquímicos que ocurren durante los procesos de obtención de energía de distintas fuentes, teniendo en cuenta los recursos involucrados, para comparar sus

	La utilización de los principios de la hidrostática e hidrodinámica en modelos explicativos de procesos biológicos o el comportamiento de los fluidos en aplicaciones tecnológicas. El análisis de circuitos eléctricos resistivos relacionando los conceptos relevantes de materia, energía y fuerzas en modelos explicativos de procesos biológicos, químicos o en aplicaciones tecnológicas cotidianas. La aproximación a la noción de Campo Magnético a partir del reconocimiento de efectos observables y sus fuentes para explicar el funcionamiento de artefactos de uso cotidiano, como por ejemplo motores y generadores eléctricos. La utilización del modelo cinético molecular para explicar fenómenos como las leyes de los gases ideales o las propiedades térmicas y acústicas de los materiales. La utilización de los modelos ondulatorios y corpusculares de la luz, sus propiedades, y su interacción con la materia para estudiar fenómenos físicos relacionados a problemáticas socioambientales o sucesos históricos de la ciencia, por ejemplo el Efecto Fotoeléctrico.	que pueden explicarse a partir de modelos de la ciencia escolar como: ruptura y formación de enlaces, transferencias de hidronios (ácido-base), transferencia de electrones (óxido-reducción) y la teoría de las colisiones. La comprensión de la noción de equilibrio químico y el reconocimiento de las variables que influyen en él, para analizar diferentes procesos de relevancia biológica, industrial y ambiental. La utilización de modelos y el análisis, a partir la implicación de marcos teóricos actuales de las variaciones de energía, en el sistema y en el entorno, que se relaciona con los cambios químicos que se producen en ella para reconocer las variaciones energéticas asociadas a un cambio químico y predecir la espontaneidad en función de la entropía.	ventajas y desventajas al integrar una matriz energética del país y la región. La utilización de nociones básicas de teorías de la física actuales, como la Mecánica Cuántica o la Teoría de la Relatividad, para interpretar algunos fenómenos físicos relacionados a nuevas aplicaciones tecnológicas. La aproximación a nociones de la Física Nuclear, su desarrollo histórico y regional, sus aplicaciones bélicas y pacíficas para comprender y estudiar la situación actual de las instituciones que desarrollan investigación en la Argentina.

En relación con unidad y diversidad: materiales, procesos y el flujo de la información.	La comprensión de que el flujo y expresión de la información genética involucra la relación entre cromosomas, genes, ADN, ARN , proteínas y el ambiente, así como entre la replicación del ADN y los procesos de reproducción celular, para aproximarse a una noción actualizada de gen y a la comprensión de los procesos biotecnológicos vinculados a la manipulación genética (fertilización asistida, clonación reproductiva y terapéutica, células troncales, organismos modificados genéticamente, diagnóstico y terapia génica, entre otros), y al mismo tiempo analizar las implicancias de estos procesos a nivel personal y social a partir de la consideraciones bioéticas, ambientales y las involucradas con el abordaje integral de la sexualidad humana. La interpretación utilización de lenguaje específico básico para representar la variedad de transformaciones que suceden en la naturaleza, en los sistemas vivos y en procesos industriales para reconocer la utilidad del lenguaje simbólico, símbolos, fórmulas y ecuaciones como una forma convencional de comunicación universal. La problematización de la idea de determinismo biológico/genético y de algunas representaciones sociales que generan debates en la sociedad, para poder entender y reconocer las interacciones entre genes y ambiente.	
En relación con origen y evolución del Universo, la Tierra y los seres vivos.	El reconocimiento de la biodiversidad actual y pasada como resultado de cambios en los seres vivos a través del tiempo, enfatizando en los procesos macroevolutivos (extinciones masivas o radiaciones adaptativas) para la interpretación de la influencia de la actividad humana en su pérdida o preservación.	
	La profundización y la comprensión de los modelos que explican los procesos evolutivos de los seres vivos desde una perspectiva histórica, poniendo énfasis en la identificación de las fuentes de variabilidad genética en las poblaciones naturales, en el marco de la Teoría Sintética de la Evolución, para poder comprender procesos microevolutivos.	La aproximación al proceso evolutivo de los homínidos, diferenciando los modelos científicos que cuestionan las ideas de progreso unidireccional e hito evolutivo de otras explicaciones y reconociendo los debates y controversias sociales, para tomar posicionamientos argumentados con base científica y fundados en valores expresados en los derechos humanos.

		El estudio de la temáticas inherentes a procesos geológicos, como la descomposición radiactiva del 14C en la determinación de la edad de fósiles, la degradación de los suelos, la función de los enzimas como catalizadores del metabolismo, la absorción de medicamentos o drogas en el organismo, entre otros, a partir del modelo científico escolar de las velocidades de las reacciones químicas.	

Bibliografía

Acevedo Díaz, J. A. (2004). Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: educación científica para la ciudadanía.

Adúriz-Bravo, A. (2001). Integración de la epistemología en la formación del profesorado de ciencias. Bellaterra: UniversitatAutònoma de Barcelona.

Adúriz-Bravo, A., (2005). Una introducción a la naturaleza de la ciencia: La epistemología en la enseñanza de la ciencia. Ed. Fondo de Cultura Económica.

Astolfi, J. P. (1998). Desarrollar un currículo multirreferenciado para hacer frente a la complejidad de los aprendizajes científicos. Enseñanza de las Ciencias, 16 (3), 375-385.

Astolfi, J. P. (1998). Desarrollar un currículo multirreferenciado para hacer frente a la complejidad de los aprendizajes científicos. Enseñanza de las Ciencias, 16(3), 375-385.

Bahamonde, N. (2007). Los modelos de conocimiento científico escolar de un grupo de maestras de educación infantil: un punto de partida para la construcción de "islotes interdisciplinarios de racionalidad" y "razonabilidad" sobre la alimentación humana. Tesis doctoral inédita. UniversitatAutònoma de Barcelona. Barcelona.

Bahamonde, N. (2014). Pensar la educación en Biología en los nuevos escenarios sociales: La sinergia entre modelización, naturaleza de la ciencia, asuntos socio científicos y multirreferencialidad. Bio-grafía - Escritos sobre la Biología y su enseñanza Vol. 7 - No.13, julio diciembre de 2014 - ISSN 2027-1034. pp. 87 - 98.

Caamaño, R. (2001). La Enseñanza de la Química en el Inicio del Nuevo Siglo: Una Perspectiva desde España. En Revista Educación Química, 12 (1), 7. México.

Caamaño, A. (2005). Contextualizar la ciencia. Una necesidad en el nuevo currículo deficiencias. Alambique. Didáctica de las ciencias experimentales, 46, 5-8.

Chamizo, J. A. (2010). Una tipología de los modelos para la enseñanza de las ciencias. Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias, 7(1).

Chevallard, Y. (1991). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado, 3.

Consejo Federal de Educación. República Argentina. (2012). Núcleos de aprendizaje prioritario, Ciclo Orientado de Educación Secundaria, Ciencias Naturales. Documento aprobado por Resolución N°180/12 CFE.

Consejo Federal de Educación. República Argentina. (2011). Núcleos de aprendizaje prioritario, Educación Secundaria Orientada. Documento aprobado por Resolución N°142/11 CFE.

Consejo Federal de Educación. República Argentina. (2011). Ciclo Básico de Educación Secundaria, 1. ° y 2. ° / 2.° y 3.° año. República Argentina, Buenos Aires. Documento aprobado por Resolución N°141/11 CFE.

Couso, D. (2013). La elaboración de unidades didácticas y competenciales. Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales. 74, pp. 12-24.

Echevarría, J. (1995). Filosofía de la ciencia. Akal. Madrid.

Echeverría, J. (1995). Filosofía de la Ciencia, Madrid, Ediciones Akal.

Fourez, G. (1997). Qu'eentendre par "ilot de rationalité" Et par "ilotinterdisciplinaire de rationalité"? Aster 25, 217-225.

Galagovsky, L. (2010). Didáctica de las Ciencias Naturales: el caso de los modelos científicos. Editorial Lugar. Buenos Aires.

Galagovsky, L. (2005). La enseñanza de la química pre-universitaria: ¿Qué enseñar, ¿cómo, ¿cuánto, para quiénes? En Revista Química Viva, 4 (1). Buenos Aires. Departamento de Química Biológica. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Universidad de Buenos Aires. Recuperado el 3 de enero de 2010, de www.quimicaviva.qb.fcen.uba.ar/v4n1/galagovsky.pdf -
García Rovira, P. (2005). Los modelos como organizadores del currículo en biología. Enseñanza de las Ciencias. Número extra. Pp. 1-5.

Gattoni, A., Gangoso, Z. (2005). Currículum de Física: Un estudio de caso. Tesis Doctoral. Biblioteca de la Facultad de Matemática Astronomía y Física. UNC.

Giere, R. N. (1992). La explicación de la ciencia: Un acercamiento cognoscitivo. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. [Original en inglés de 1988].

Giere, R. (1999). Del realismo constructivo al realismo perspectivo. Enseñanza de las Ciencias. Número extra. ICE. Barcelona.

Giere, R. (1999). Del realismo constructivo al realismo perspectivo. Enseñanza de las Ciencias. Número extra. ICE. Barcelona.

Gil Pérez, D., Vilches, A. (2006). Educación ciudadanía y alfabetización científica: Mitos y Realidades. Revista de Educación Iberoamericana, OEI. Este artículo ha sido concebido como contribución a la Década de la Educación para un futuro sostenible <http://www.oei.es/decada> instituida por Naciones Unidas para el período 2005-2014.

Gil Pérez, D., Senent Pérez, F., & Solbes Matarredona, J. (1986). Análisis crítico de la introducción de la física moderna en la enseñanza media. Revista de Enseñanza de la Física, 1986, vol. 2, num. 1, p. 16-21.

Harlen, W. (ed.) (2010). Principios y grandes ideas de la educación en Ciencias. AssociationforScienceEducation.

Izquierdo, M.; Espinet, M.; García, M.P.; Pujol, R.M, Sanmartí, N. (1999). Caracterización y fundamentación de la ciencia escolar. Enseñanza de las ciencias, número extra. p. 79-91.

Izquierdo, M. (2001). Fundamentos epistemológicos. En: Didáctica de las Ciencias Experimentales: Teoría y Práctica. Perales, F.J. y Cañal, P. (eds). Madrid. Alcoy Marfil, p. 35- 64.
Izquierdo, M. (2005). Hacia una teoría de los contenidos escolares. Enseñanza de las Ciencias, 23 (1): 111-122. Barcelona.

Jorba, J., Gómez, I., Prat, A. (1998). Hablar y escribir para aprender. Universidad Autónoma de Barcelona, Síntesis.

Kaufman, M., Fumagalli, L. (1999). Enseñar Ciencias Naturales. Reflexiones y propuestas didácticas. Buenos Aires, Paidós.

Legardez, A., Simonneaux, L. (2006). L'école à l'épreuve de l'actualité. Issy-les-Moulineaux: ESF, 110.

Morin, E. (1990). Introducción al Pensamiento Complejo. Gedisa. Barcelona. España.

Oprea, M., & Miron, C. (2014). Mobile phones in the modern teaching of physics. Romanianreports in Physics, 66(4), 1236-1252.

Rivarosa, A. (2006). Alfabetización científica y construcción de ciudadanía: retos y dilemas para la enseñanza de las ciencias. En http://documents.mx/documents/experiencia-alfabetizacion-cientifica-construccion-ciudadania-retos-dilemas-ensenanza-ciencias.htmlExtraído el, 17 de noviembre de 2016.

Rivarosa, A. (2006). Alfabetización científica y construcción de ciudadanía: retos y dilemas para la enseñanza de las ciencias. En http://documents.mx/documents/experienciaalfabetizacion-cientifica-construccion-ciudadania-retos-dilemas-ensenanza-ciencias.html. Extraído el 2 de Octubre de 2016.

Sadler, T. D. (2011). Socio-scientific issues-based education: What we know about science education in the context of SSI. En Socio-scientific Issues in the Classroom (pp. 355-369). Springer Netherlands.

Sanmartí, N. (2000). El diseño de unidades didácticas. En Perales. F. J. Y Cañal de León, P. (Directores). Didáctica de las ciencias experimentales. Teoría y práctica de la enseñanza de las ciencias. Editorial Marfil. Alcoy.

Solbes, J., Traver M. (1996). La utilización de la historia de las ciencias en la enseñanza de la física y la química. Enseñanza de las Ciencias, 14.1: 103-112.

Zeidler, D. L., Sadler, T. D., Simmons, M. L., Howes, E. V. (2005). Beyond STS: A research-based framework for Socioscientific Issues Education. WileyInterScience.

EDUCACIÓN
EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

ESRN ESCUELA SECUNDARIA RÍO NEGRO

Fundamentación General del Área Ciencias Sociales y Humanidades

El área Ciencias Sociales y Humanidades de la Escuela Secundaria recupera las construcciones colectivas de las tradiciones curriculares de este campo de conocimiento en la Provincia de Río Negro.
Pensar las sociedades actuales supone el reconocimiento de categorías vinculadas a cambios, incertidumbre, fluidez, vertiginosidad, fragmentación, articulaciones, relacionalidad, conflictos y nuevas reconfiguraciones sociopolíticas; es decir, perspectivas que nos permiten leer la realidad social, no como no una totalidad homogénea y dada, previa a las relaciones de poder, sino reconociendo las múltiples jerarquías –etarias, étnicas, de clase, de género- que se articulan en un entramado de prácticas –discursivas y no discursivas-, en un tejido reticular de fuerzas o ejercicios de poder en que los sujetos son producidos y se producen a sí mismos. De modo que la realidad no es sólo un conjunto de relaciones, hechos y procesos, sino también su creación, estructura y transformaciones. Entendemos la realidad como proceso abierto a horizontes potenciales, producto de los movimientos y de las múltiples direcciones de lo social como resultado de la lucha entre diferentes proyectos impulsados por diversos sujetos sociales, en tanto éstos encarnan concepciones antagónicas sobre el futuro.
Las Ciencias Sociales y Humanidades cobran relevancia a partir de las contribuciones fundamentales de las perspectivas, análisis y debates del pensamiento crítico, el cuestionamiento de la historia europea como Historia Universal, los aportes de los estudios postcoloniales y del colectivo "Modernidad/ Colonialidad". En este marco, las Epistemologías del Sur constituyen "el reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática, destrucción opresión, dominación y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo, el patriarcado y todas las naturalizaciones de la desigualdad"[6] .
Se consideran como conceptos centrales de la realidad social situada y compleja que se aspira comprender los de: tiempo histórico, espacio social, cultura, política, poder, ciudadanía, subjetividad, derechos humanos, colonialidad, interculturalidad, sexualidades y género. Estos requieren como principios explicativos aquellos que abordan a la realidad social "desde la multicausalidad, la complejidad, la multiperspectividad, el cambio y la continuidad, lo local y lo global, la contextualización, el conflicto, y la identidad, alteridad y diferencia"[7].

Eje organizador del área

Las configuraciones sociales como construcciones y producciones históricas, que articulanintereses, relaciones y posiciones de los sujetos sociales.

Consideraciones Generales del Área

El área de Ciencias Sociales y Humanidades está conformada por diversas disciplinas epistemológicamente afines que se articulan en unidades didácticas. "El área, es pues, un espacio de reunión y aproximación entre los docentes que la integran con el propósito principal de construir un enfoque y una organización interdisciplinaria en la enseñanza de sus respectivas disciplinas. Sin embargo, esto de ningún

6 - Diseño Curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Geografía. Río Negro.
7 - Véase Pilar BENEJAM y Joan PAGES (coord.), (1997), Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria. Barcelona. Horsori/ICEUB. Joan Pagés (2004), "Didáctica de las Ciencias Sociales y pensamiento educativo en la obra de Pilar Benejam", Revista Didáctica De Las Ciencias Experimentales Y Sociales, Nº 18, pp. 25·40.

modo implica dejar de lado las identidades disciplinarias sino más bien un encuentro planificado entre las mismas, de modo que se configure un todo integrado con momentos disciplinarios e interdisciplinarios debidamente articulados entre sí. Por otra parte, el área se concibe como una estructura abierta que permita generar las relaciones inter–áreas que surgen como demanda a medida que la actividad se desarrolla, y pasar de este modo a niveles más amplios de integración"[8].

La interdisciplinariedad, como principio didáctico, es una construcción de la realidad educativa y laboral. El área constituye una forma de integración epistemológica y metodológica, y una forma de organización del trabajo docente conformando una estructura participativa "que implica el aporte común, la construcción cooperativa del quehacer no sólo desde la perspectiva de la organización de los contenidos sino también desde el análisis de las formas concretas más adecuadas de llevar al aula dicha organización, la planificación de las tareas y la realización de un trabajo compartido de diagnóstico, apoyo, seguimiento y evaluación. Lo que acontece en el aula no es más exclusiva función y responsabilidad del docente aislado, sino que es un producto de la interacción entre los docentes y de éstos con los estudiantes. La determinación de la naturaleza y el contenido de tales articulaciones han de surgir de un proceso de construcción compartido que no distorsione o subordine los diferentes espacios de formación"[9].

La enseñanza de los conocimientos del área es compleja y requiere de quienes enseñan el reconocimiento de las diferentes cuestiones epistemológicas presentes en la práctica del enseñar, para construir una didáctica coherente entre la naturaleza del conocimiento y las condiciones de su producción; la construcción o reconstrucción de los contenidos escolares por parte de los estudiantes, y la naturaleza y las condiciones de la comunicación de los contenidos.

Abordar la complejidad de lo real demanda la construcción de un pensamiento relacional que se mueva en toda la escala en que lo real se muestra, se sostenga en las articulaciones que se producen en los diferentes momentos históricos, yque dé cuenta de la relación que existe entre los diferentes niveles de análisis y las posibilidades de modificación como estrategia para evitar un acercamiento fragmentario, lineal, acrítico a la realidad. Lo indeterminado no es solo potencialidad sino también lo construible por el sujeto en la medida en que la realidad es objeto no sólo de contemplación sino también de praxis humana.

El área Ciencias Sociales y Humanidades está constituida por las disciplinas Historia, Geografía, Política y Ciudadanía, Economía y Filosofía, las cuales se articulan en distintos espacios de construcción de saberes, con formatos disciplinares e interdisciplinares de primero a quinto año. En el Ciclo Básico (primero y segundo año): Historia, Geografía, Ciencias Sociales, Taller de Formación Política y Ciudadana, Taller de Economía y Sociedad; y en la Formación General del Ciclo Orientado (tercero, cuarto y quinto año): Historia, Geografía y Espacio Interdisciplinar de Cs. Sociales y Humanidades integrados por todas las disciplinas del área, que habilitan el abordaje de problemáticas sociales situadas y contextuadas.

En relación con las disciplinas que constituyen el área

Historia

Permite comprender los cambios y continuidades, movimientos y complejidades que caracterizan la dinámica de las sociedades. "Desde el paradigma de una Historia Crítica se propone abordar un marco interpretativo/explicativo en el campo de la Teoría de la Historia, recuperando las perspectivas de la Historia Social. El objeto de estudio de la historia se centra en los procesos históricos, concebidos como sistemas complejos con autonomía y límites temporales y espaciales específicos y en las subjetividades,

8 - Diseño Curricular del Ciclo Básico Unificado. Río Negro
9 - Op. Cit.

concebidas como productos de lenguajes de identificación, que van más allá de la voluntad y el control de los sujetos individuales. La emergencia de nuevas prácticas historiográficas se constituye en potenciales objetos de enseñanza en el ámbito escolar"[10], entre ellas se valoran los aportes de la Historia con perspectiva de género e intercultural, la nueva Historia Política, la Historia desde abajo, de la vida cotidiana, la Historia Reciente, la Historia Regional y Local.

Geografía:

Entendida como ciencia del espacio, la Geografía se ocupa en la actualidad de pensar los territorios y las relaciones que se producen entre las sociedades y losespacios. El espacio, como producto social, está formado, en palabras de Milton Santos por "un conjunto indisociable, solidario y también contradictorio, de sistemas de objetos y sistemas de acciones, no considerados aisladamente, sino como el marco unificado en el cual se desarrolla la historia" [11]. En este sentido, la Geografía se posiciona plenamente en el campo de las Ciencias Sociales y contribuye ala comprensión de la realidad social, ayudando a entenderla y explicarla, en tanto la misma no se caracteriza sólo por la existencia de problemas económicos y sociales, sino también territoriales, y entendiendo que el sujeto social se constituye como potencial transformador del espacio en el que habita.

Política y Ciudadanía:

Se nutre de los aportes de la Ciencia Política, la perspectiva de sujeto de derecho y reivindicación del sistema democrático, "como un espacio de confrontación de ideas y proyectos, en el que se construye buena parte de la realidad política. En esa realidad se da la lucha por los derechos básicos y constitutivos de una verdadera ciudadanía, realidad que se revitaliza desarrollando una nueva concepción de democracia que no se limite a los espacios electorales. La Educación para la ciudadanía debe tener además de una mirada crítica sobre la realidad y las relaciones sociales, un carácter propositivo que aporte a una conciencia crítica"[12] para la formación de sujetos ciudadanos críticos en el ejercicio pleno de sus derechos y responsabilidades, sensibles y preocupados por el bien común.

Filosofía:

La filosofía intenta pensar la articulación de la experiencia cultural, la conjunción de lo que sucede en el orden económico, la división sexual, étnica, etc. –en correlaciones entre formaciones discursivas y no discursivas- y producir nuevas miradas propositivas de transformación, con ese compromiso ético-político que es producto de experiencias situadas, concretas, históricas. La filosofía aporta a ese análisis de prácticas concretas en cuyo tejido reticular de fuerzas o ejercicios de poder, se producen enunciados y visibilidades de un saber inmanente a esas fuerzas. Saber-poder-subjetividad se entraman en una correlación que permite entender la experiencia en las culturas, entendidas como configuraciones históricas específicas y situadas, formaciones hechas de capas sedimentarias: en ese tenso entretejido de lenguajes y poderes, los sujetos son producidos y se producen a sí mismos. Entre estos tres ejes hay cierta concurrencia, correspondencia, correlación, concomitancia, simultaneidad, reciprocidad inmanente, mutua dependencia, aunque se los analice por separado. En ese sentido, el saber puede ser entendido como articulación discursiva entre lo que se dice y lo que se ve, entre lo que se puede y no se puede enunciar, entre decibilidad y visibilidad, como la relación entre las palabras y las cosas, que visibiliza a la vez que invisibiliza). El poder, no como una posesión, sino como ejercicios o juegos de fuerzas, de acciones sobre acciones, sobre los demás y sobre uno mismo.

---

10 - Op. Cit.
11 - Santos, M. (1995), Metamorfosis del Espacio Habitado, Barcelona, Oikos-Taus, p. 92.
12 - Op.cit

Economía:

Aporta un marco conceptual básico que sirva como andamiaje teórico para el análisis de la relación producción, distribución, consumo y su impacto sobre los procesos históricos y los diferentes espacios geográficos. Propone el abordaje crítico de las distintas corrientes de pensamiento económico, incluyendo los más recientes de la economía social, como ideas - fuerza que realizan teorizaciones sobre la riqueza y la conformación de los sistemas económicos en general, saberes de la micro y macroeconomía, el rol del sector público, las relaciones entre el funcionamiento de diferentes unidades productivas y el contexto económico.

Ciclo Básico

Propósitos

Propiciar situaciones de aprendizaje que promuevan:

- La vinculación entre las lecturas de la realidad, la experienciaética de sí y su involucramiento político en los ejercicios del poder establecidos y de resistencia.
- La comprensión del carácter provisional, problemático e inacabado del conocimiento social.
- La interpretación del proceso de configuración de lo local, regional y nacional, desde una perspectiva relacional y comparada, en contexto, articulando las múltiples dimensiones que intervienen, lo material y lo simbólico, las relaciones sociales, dinámicas y conflictivas, en tanto contribuyen a dar sentido y explicaciones a los procesos sociales.
- La comprensión de la organización del territorio como producto histórico, que resulta de la combinación de las condiciones naturales, las actividades productivas, las decisiones político administrativas, las pautas culturales, los intereses y las necesidades de los habitantes.
- La lectura e interpretación de diversas fuentes de información tales comotestimonios orales y escritos, fotografías, documentos cartográficos, imágenes, gráficos, ilustraciones, narraciones, leyendas, entre las más importantes; sobre distintas sociedades y territorios.
- La comunicación de los conocimientos a través de la argumentación oral, la producción escrita y gráfica de textos y otras formas de expresión en las que se narren, describan y/o expliquen problemas de la realidad social del pasado y del presente, incorporando vocabulario específico.

EJE ESTRUCTURANTE DE SABERES

Las configuraciones sociales locales/regionales/nacionales en perspectiva relacional y comparada.

Saberes	
PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO
La comprensión del proceso de poblamiento del territorio americano y las distintas teorías que lo explican para entender la relación entre formas de organización socio-espacial y los movimientos poblacionales.	La comprensión del proceso de construcción del Estado nacional argentino en el marco de la expansión capitalista y de la división internacional del trabajo, como parte de acuerdos y conflictos entre intereses sectoriales y como instrumento

	para la conformación de un proyecto económico basado en el modelo agroexportador.
El análisis de las distintas formas de organización de los Pueblos Originarios americanos para comprender sus prácticas sociales, políticas, económicas y culturales.	El reconocimiento de las nuevas relaciones del Estado con los distintos sectores sociales y la politización de los sectores excluidos, atento a las diferentes realidades regionales en el proceso de conformación de un Estado central (siglos XIX y XX hasta 1930).
El análisis de los procesos de apropiación de espacios dinámicos sociales y económicos, territorialidades y fronteras para comprender la exclusión y exterminio de los Pueblos Originarios con consecuencias de colonialidad y de luchas de resistencia en el presente.	El conocimiento de la organización política del territorio y de los ambientes de Argentina para entender el carácter histórico y social del aprovechamiento y valorización de los bienes naturales.
La comprensión de los procesos de conquista y colonización europea en América Latina desde múltiples interpretaciones para dar alcance al impacto sobre las sociedades indígenas y en las relaciones de dominación.	El conocimiento de las características más relevantes de la población argentina a fin de identificar problemáticas relacionadas con la distribución, estructura y dinámica, migraciones, condiciones de vida y de trabajo.
El análisis de los cambios del sistema colonial hispanoamericano, la organización de la producción minera, el sistema monopólico y las relaciones sociales, económicas, políticas que se instalaron para comprender la vinculación desigual con Occidente y la colonialidad del poder, del saber y del ser.	El análisis de las sociedades y culturas en las primeras décadas del siglo XX: minorías, mujeres, grupos emergentes, sectores subalternos.
La descripción de regiones, ambientes, bienes recursos naturales, actividades económicas y los circuitos espaciales de producción de Río Negro y de la Patagonia analizados en la economía global.	El reconocimiento de la diversidad cultural en el territorio argentino a fin de comprender los procesos de diferenciación y homogeneización en los sistemas de conocimientos y creencias, valores, prácticas y tradiciones, atendiendo a sus manifestaciones en distintas regiones y lugares del país.
El análisis del acervo patrimonial, la interrelación entre la vida institucional, política, económica, cultural de la comunidad y su vinculación con procesos diversos identitarios y de subjetivación.	

Talleres del Área de Cs. Sociales y Humanidades
PRIMER AÑO
Taller de Formación Política y Ciudadana

A partir de la modalidad de aula-taller, generar espacios de aprendizaje que aporten a la formación de subjetividades con actividades quepropicien el debate, la reflexión y enunciación filosófica, y la realización de producciones sobre temáticas como:

- Experiencias de jóvenes como articulación ético-política de procesos de sujeción y subjetivación: lo que somos -en tanto construcción mediada/producida por la cultura- y cómo hacer algo con lo que somos
- La colonialidad del poder en nuestras actuales valoraciones discursivas y prácticas de los ideales regulativos enunciados como justicia, equidad de género, libertad, igualdad, autoridad y otros
- La colonialidad del ser, del saber y del poder en nuestras prácticas sociales vinculadas al ambiente, el género y la orientación sexual, la salud, el trabajo, los medios de comunicación, el saber académico, etc.
- La producción cultural de las relaciones de género y el reconocimiento del derecho a la diversidad en el marco de la Educación Sexual Integral (ESI), para evitar formas de discriminación y estigmatización en experiencias escolares y extraescolares
- Las interrelaciones entre diversidad sociocultural y desigualdad social y económica identificando representaciones hegemónicas de género, de orientación sexual, de nacionalidad, étnicas, religiosas, ideológicas y generacionales
- Las distintas formas en que las manifestaciones y prácticas adolescentes y juveniles generan identidades y diferencias, condicionadas por estereotipos corporales y estéticos presentes en los medios de comunicación y en representaciones artísticas, en la construcción del Barrio y la Escuela como parte del entramado social
- Las luchas y resistencia de los Pueblos Originarios en la actualidad por sus derechos socio-político-económico-culturales
- La construcción de proyectos cooperativos y solidarios de alcance grupal, institucional y/o comunitario, como intervención política de participación ciudadana.

SEGUNDO AÑO
Taller de Economía y Sociedad

A partir de la metodología de aula taller, se propone generar situaciones de aprendizaje que desarrollen el pensamiento filosófico y crítico, la construcción de conocimiento no dogmático y la generación de productos culturales, a partir del abordaje de algunas temáticas como las que se enuncian:

- El proceso de construcción del Estado nacional y su relación con los modelos económicos en pugna desde una perspectiva crítica y reflexiva
- Las formas de estratificación y diferenciación social en la Argentina, para entender la desigualdad en el acceso a los bienes materiales y simbólicos
- Los procesos de producción, consumo de los mercados de trabajo para entender las migraciones y distribución de la población en el territorio
- Los sectores subalternos, la segregación espacial, la pobreza y las alternativas para la transformación de configuraciones sociales desiguales
- Proyectos cooperativos, mutuales y solidarios para entender las alternativas de la economía social a la economía liberal.

Taller de Formación Política y Ciudadana

A partir de la modalidad de aula-taller, generar espacios de aprendizaje que aporten a la formación de subjetividades con actividades quepropicien el debate, la reflexión y enunciación filosófica, y la realización de producciones sobre temáticas como:

- Las desigualdades sociales, económicas y de género, en situaciones de diversidad social y cultural en la Patagonia
- La Constitución Nacional como fuente organizadora de participación ciudadana en el estado de derecho, que establece derechos civiles, políticos y sociales y los procedimientos que los garantizan
- Los derechos civiles, políticos y sociales presentes en la Constitución Nacional, provincial y cartas orgánicas municipales, para actuar frente a situaciones de abuso policial o cualquier forma de violencia institucional
- La forma de gobierno democrática, el Estado de derecho, los golpes de Estado y las dictaduras en la Argentina de comienzos del siglo XX, a partir de la construcción de argumentos ético-políticos que formen subjetividades críticas para la discusión y la participación democrática y solidaria
- Los aspectos comunes y diversos de las identidades comunitarias como aporte a una identidad nacional y regional abierta, plural y dinámica, como construcción sociohistórica resultante de procesos de luchas fácticas y simbólicas
- La comunicación y la información de los ciudadanos como derechos inherentes a la libertad de prensa y de expresión, la pluralidad y no la hegemonización de los medios de comunicación, como opuestos a entender la comunicación y la información como bienes de mercado.

Ciclo Orientado
Propósitos

Durante el ciclo orientado de la Escuela Secundaria, el área de Ciencias Sociales busca profundizar los propósitos[13] pensados para el ciclo básico y propiciar situaciones de aprendizaje que promuevan:

- La construcción de una ciudadanía crítica, participativa, responsable y comprometida social y políticamente.
- La valoración y el respeto de la diversidad lingüística, étnica, de género y de cosmovisiones
- La comprensión del carácter provisional, problemático, inacabado y controversial del conocimiento social
- El análisis de situaciones problemáticas desde la multicausalidad y multiperspectividad, identificando actores intervinientes, intereses, racionalidades de las acciones y relaciones de poder
- El análisis de la complejidad de la organización territorial entendida como un producto social e histórico resultado de la combinación de las condiciones naturales, las actividades

13 - Los propósitos del ciclo orientado han sido extraídos de la propuesta de los NAP del ciclo orientado de la escuela secundaria.

productivas, las decisiones político-administrativas, las pautas culturales, los intereses y necesidades de los diferentes sujetos sociales

- La participación en experiencias de interacción oral, tales como debates y/o exposiciones, a fin de promover el intercambio y la discusión, la formulación y contrastación de argumentos, construcción válida y pertinente de discursos relacionados con el campo de las Ciencias Sociales
- La lectura crítica de diversas fuentes (testimonios orales y escritos, material periodístico, audiovisual y digital, fotografías, mapas, imágenes, narraciones, entre otras), contrastando puntos de vista y reconociendo los argumentos en que se sustentan, para el estudio de distintas sociedades y territorios
- La escritura de textos vinculados con el área de Ciencias Sociales a partir de la delimitación de un tema o el planteo de un problema; la selección, sistematización y jerarquización de la información; el establecimiento de relaciones y la elaboración de conclusiones
- La producción de distintos contenidos culturales e intervención socio-comunitaria, centrados en problemáticas de actualidad, donde se valoren los aportes de las Ciencias Sociales en la construcción del conocimiento social.

Eje estructurante de saberes

Las configuraciones sociales y las problemáticas socio-territoriales en los siglos XIX, XX y XXI en Latinoamérica, Argentina y la sociedad global. Estudios de casos en perspectiva relacional y comparada.

Saberes
3°AÑO:
El análisis de los procesos independentistas en América Latina, de construcción de los Estados nacionales y de alternancia entre gobiernos constitucionales y dictaduras, atendiendo a las alianzas y conflictos entre sectores sociales y al contexto internacional.
El análisis de la integración de las economías primario-exportadoras en América Latina al mercado capitalista internacional y su relación con los intereses conservadores/oligárquicos y el control del régimen político.
La comprensión del impacto de las dos guerras en Europa y el análisis del escenario de posguerra y la relación Estados Unidos-Latinoamérica sobre los procesos económicos y políticos en América Latina.
El análisis y reconocimiento de los Derechos Humanos como construcción socio histórica para entenderlos como construcción socio-histórica de las distintas formas de intolerancia, discriminación y genocidios del siglo XX y de las pujas por la ampliación de derechos de los sectores históricamente excluidos
El conocimiento del mapa político de América y sus transformaciones en el tiempo, para comprender las formas de organización política, las áreas de conflicto e integración y el papel de los organismos internacionales interamericanos e internacionales en el proceso de cooperación.
El conocimiento de los distintos ambientes latinoamericanos, sus bienes naturales y formas de aprovechamiento en los siglos XIX y XX, con el fin de identificar los principales problemas socio-ambientales.

El conocimiento de las características más relevantes de la población latinoamericana a fin de identificar problemáticas relacionadas con la distribución, estructura y dinámica, migraciones, condiciones de vida y de trabajo, movimientos sociales.
El reconocimiento de la diversidad cultural en el territorio latinoamericano a fin de comprender los procesos de diferenciación y homogeneización en los sistemas de conocimientos y creencias, valores, prácticas y tradiciones, atendiendo a sus manifestaciones en distintas regiones y lugares del país.
4° AÑO
El análisis de la alternancia entre golpes de Estado y gobiernos constitucionales en la Argentina desde 1930 hasta el presente, reconociendo antagonismos, luchas y logros vinculados a los derechos civiles y sociales.
La comprensión de los movimientos políticos y de resistencia en el contexto nacional a mediados del siglo XX, proscripciones y actores políticos claves de la realidad social nacional, en consonancia con la emergencia de un nuevo pensamiento nacional y latinoamericano.
El análisis del modelo neoliberal -implantado en América Latina en las últimas décadas del siglo XX a partir del Terrorismo de Estado- y su continuidad en los gobiernos constitucionales.
El reconocimiento de la Causa Malvinas como un proceso de larga duración y su utilización política para la continuidad de los gobiernos dictatoriales.
El análisis de las transformaciones de la economía, la sociedad, la cultura y el rol del Estado en la Argentina entre 1983 y 2001, y entre el 2003 y el 2015, en relación a la crisis de representación y al surgimiento de nuevos movimientos sociales, y los avances en el campo de los derechos.
La comprensión y explicación de las tendencias del crecimiento demográfico y de la movilidad espacial de la población argentina, reconociendo las políticas económicas y sociodemográficas implementadas, los impactos socio-territoriales y el análisis de las nuevas configuraciones urbanas y rurales en nuestro país.
El análisis y lareflexión crítica acerca de la estructura, la dinámica y las problemáticas de los mercados de trabajo y de las condiciones laborales de nuestro país, el reconocimiento de las desigualdades en las condiciones de vida de la población promoviendo el compromiso frente a problemáticas asociadas con la pobreza, la exclusión, la marginalidad y la segregación.
La identificación y la valoración de las representaciones e imaginarios, los sentidos de pertenencia e identidad-alteridad, reconociendo símbolos, bienes patrimoniales y lugares de memoria en distintos espacios urbanos y rurales de Argentina.
5º AÑO
El análisis y la interpretación de las redes y flujos de transporte y circulación de bienes, servicios, personas, capitales e información en el contexto de la economía globalizada y de los procesos de integración regional.

El análisis de los conflictos internacionales de la actualidad como como resultado de los enfrentamientos bélicos, económicos e ideológicos acaecidos durante el "corto siglo XX" (1914-1989).
La comprensión de la dimensión espacial y cultural de los territorios, identificando proyectos identitarios, patrimonios y tensiones entre nacionalismos, regionalismos y localismos.
La comprensión de los diferentes modelos de Estado (benefactor, neoliberal) y su vinculación con el aumento de la desigualdad en términos globales.
La comprensión de los procesos de colonialidad y desconolozación y la emergencia de movimientos anti-hegemónicos, antiglobalización y decoloniales.
El análisis de los procesos de producción y consumo cultural, atendiendo a las nuevas formas de socialización y subjetivación que general redes materiales e inmateriales en la sociedad de la información y control.
La comprensión del mapa político actual sus transformaciones y como resultante entre proyectos económicos, discursos ideológicos y ejercicios del poder.
El reconocimiento de las relaciones internacionales, las organizaciones supranacionales, los nuevos actores y movimientos sociales, considerando conflictos y consensos en la configuración de sociedades plurales, democráticas y participativas.
El conocimiento de los diversos modos de valoración que las sociedades hacen de los elementos y las condiciones naturales de los grandes conjuntos ambientales en los procesos de construcción del territorio, y su relación con las epistemologías del sur y los movimientos vinculados a la naturaleza.

Espacio Interdisciplinar de Ciencias Sociales y Humanidades TERCER AÑO

A partir de la modalidad de aula-taller generar espacios de aprendizaje que propicien el debate, la comprensión de las configuraciones sociales americanas desde una perspectiva multidisciplinaria, y la reflexión y realización de producciones sobre temáticas como:

- El cine documental y de época como fuente para el análisis de los problemas ambientales y las realidades regionales latinoamericanas
- América hoy: situación actual de los bienes naturales y los procesos extractivos actuales de los países latinoamericanos desde una perspectiva comparada
- Movilidad territorial y migraciones en América Latina: dimensiones, conflictos y estu**dios** de caso
- La regionalización en América Latina: los bloques y las relaciones internacionales en la actualidad y sus proyecciones

CUARTO AÑO

A partir de la modalidad de aula-taller, generar espacios de aprendizaje que aporten a la formación de subjetividades con actividades propicien el debate, la reflexión y enunciación filosófica, la comprensión de las configuraciones sociales argentinas desde una perspectiva multidisciplinaria, y la realización de producciones sobre temáticas como:

- El cine documental y de época como fuente para el análisis de las configuraciones sociales y las problemáticas de la Argentina del siglo XX y XXI
- La publicidad como fuente de análisis de las representaciones sociales. Mandatos y discursos y praxis en la Argentina del siglo XX y XXI
- Argentina hoy: la perspectiva regional en clave comparada, problemáticas y resistencias en un espacio desigual
- Gobiernos e instituciones en la sociedad argentina contemporánea: la construcción de liderazgos políticos y su relación con el desempeño ético
- "Desmalvinización" y "Malvinización": pasado, presente y futuro de Malvinas
- La perspectiva de género en el análisis del pasado reciente y el presente. Estereotipos, mandatos e itinerarios de géneros desde el marco de la Educación Sexual Integral

La Argentina en la prensa y en imágenes. Fotógrafos, fotografías, periódicos y revistas en el siglo XX y XXI

Juventudes, música, artes e identidades en clave social. Estudios de caso a nivel nacional.

QUINTO AÑO

A partir de la modalidad de aula-taller, generar espacios de aprendizaje que propicienel debate, la comprensión de las configuraciones sociales mundiales desde una perspectiva multidisciplinaria, y la reflexión y realización de producciones sobre temáticas como:

- El cine documental y de época como fuente para el análisis de las configuraciones sociales y las problemáticas mundiales del siglo XX y XXI.
- Las guerras en el mundo desde una perspectiva histórica a los contextos de actualidad: causalidades, intereses económicos e ideologías en pugna.
- Las problemáticas mundiales en la prensa y en imágenes. Estudios de caso desde una perspectiva comparada en el siglo XX y XXII.
- Movimientos sociales, luchas y resistencias en el mundo globalizado. Análisis de casos y alternativas de cambio.
- La inmigración como "problema". Refugiados y migrantes en el siglo XX y XXI.
- La era digital: imágenes del mundo y de los sujetos a partir del análisis de la realidad virtual y sus consecuencias para las relaciones sociales.
- Juventudes, música, artes e identidades en clave social. Estudios de caso a nivel mundial.

Bibliografía

AAVV (2010), Jóvenes frente a la historia. Dossier. Revista Clío y asociados, Univ. Nacional del Litoral (págs. 115-169).

Acosta, A. y E. Martínez (2009) (compiladores), El Buen Vivir. Una vía para el desarrollo, Quito, AbyaYala.

Bermúdez B., N. (2008), "Cine y el video: recursos didácticos para el estudio y enseñanza", Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, Mérida-Venezuela, ISSN 1316-9505, enero - diciembre, Nº 13 (págs. 101-123).

Bertolini, M. y M. Langon (2009). "Diversidad cultural e interculturalidad. Propuestas didácticas para la problematización y la discusión". Materiales para la construcción de cursos, Bs. As., Ed. Novedades Educativas. Cap. 4 y 9 (págs. 41-62 y 125-137).

Bravo Pemjeam, L.; Jiménez Morales, M.S. y Millavil Ossandon, L. (2013). "Formar ciudadanos a través de la enseñanza de la historia: Una propuesta para el trabajo en el aula." En: Muñoz Delaunoy, I. y Millavil Ossandon, L. (comp.), La didáctica de la historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual, Chile, dibam. (págs. 361-385).

Briones, C. y A. Ramos, comps. (2016), Parentesco y política. Topologías indígenas en la Patagonia, Viedma, UNRN.

Butler, J. (2006), Deshacer el género, Barcelona, Paidós.

Cattaruzza, A., R. Belvedresi y E. Palti (2009), "Panel inaugural del ciclo: Historia ¿para qué?" En: Cernadas, J. y D. Lvovich (eds.), Historia, ¿para qué? Revisitas a una vieja pregunta, Bs. As., Prometeo (pp. 25-45).

Da Matta, R. (1974), "El oficio del etnólogo o como tener "Anthropological blues" en Boivin, M. – A. Rosato – V. Arribas (2004), Constructores de otredad, Una introducción a la antropología social y cultural, Bs.As., Antropofagia (pp. 172-178).

De la Vega, E. (2008), "Identidad, multiculturalismo y globalización", Bs. As., Novedades Educativas, Nº 206.

De Souza Santos, B. (2013), Descolonizar el saber, reinventar el poder, Madrid, Trilice.

Díaz, R. (2001), Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada, Bs. As., Miño y Dávila.

Dussel, E. (1992), "De la "conquista" a la "colonización" del mundo de la vida (Lebenswelt)", en 1492: El encubrimiento del otro. Hacia el origen del "mito de la modernidad", Colombia, Plural.

Escobar, A., "Desde abajo, por la izquierda y con la Tierra", http://blogs.elpais.com/contrapuntos/2016/01/desde-abajo-por-la-izquierda-y-con-latierra.html.

Foucault, M. (1975), Vigilar y castigar, Bs.As., Siglo XXI.

Foucault, M. (2009); El gobierno de sí y de los otros, Bs.As., F.C.E.

Funes, G. (2013), Historias enseñadas recientes. Utopías y prácticas, Neuquén, Educo (pp. 179-272).

Funes, G. y M. Jara, comps. (2015), Historia y Geografía. Propuestas de enseñanza, Neuquén, Universidad Nacional de Comahue.

Golluscio, L. (2006), El Pueblo Mapuche. Poéticas de pertenencia y devenir, Bs. As., Biblos.

Gonnet, M. – O. Gutiérrez (2009) "El recorte temático en Ciecias Sociales: un camino posible…". En Rev. Quehacer Educativo (pp. 132-138).

Guber, R. (2005), El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo, Bs. As., Paidós, 1º reimpresión.

Gurevich, R. (2005), Sociedades y Territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la Enseñanza de la Geografía, Bs. As., F.C.E.

Henríquez Vázquez, R. (2013), Las habilidades para representar: Explicar y narrar el pasado, en: Muñoz Delaunoy, I. y L. Millavil Ossandon (comps.), La didáctica de la historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual, Chile: dibam (pp. 181-201).

Henríquez Vázquez, R. (2013), Las habilidades para la comprensión del pasado, en: Muñoz Delaunoy, I. y L. Millavil Ossandon (comps.), La didáctica de la historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual, Chile: dibam (pp. 157-179).

Insaurralde, M. (2009), Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas, Bs. As., Noveduc.

Izquierdo Martín, J. (2011), "Tiempo en fuga. Didáctica del extrañamiento en la enseñanza de la historia", en Reseñas de la Enseñanza de la historia deApehun, Córdoba, Alejandría, agosto, N° 9. (pp. 89-107).

Juliano, D. (1996), "Los mapuches, la más larga resistencia", en Revista del I.E.H.S., Fac. de Humanidades, UNC Tandil, No. 11.

López Facal, R. (2011), "Conflictos sociales candentes en el aula", en Pagés, J. y A. Santisteban, Les questions socialment vives i lenseyament de les ciencies socials, Documents 97, Universidad Autónoma de Barcelona (pp. 64-76).

Mc Laren, P. (1995), Pedagogía crítica y cultura depredadora, Barcelona, Paidós.

Muñoz Delaunoy, I. (2013), Enseñar historia en la "era digital". En: Muñoz Delaunoy, I. y L. Millavil Ossandon (comps.), La didáctica de la historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual, Chile: dibam (pp. 387-431).

Oller, M. (2011), "¿Por qué, ¿qué, ¿cuándo, y cómo evaluar? La evaluación en la enseñanza de las ciencias sociales", en AAVV, Didáctica del Conocimiento del medio Social y Cultural en la Educación

Primaria, Madrid, Síntesis (pp. 207-226).
Ostán, E. y otros (coord.) (2010), Enseñanza de las Ciencias Sociales: Propuesta para la escuela, Montevideo, Camus Ediciones.

Pagés, J. (2009), "El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía", Reseñas de la Enseñanza de la historia, Apehun, Córdoba, Alejandría, Octubre N° 7 (pp. 67-91).

Quijano, A. (2000), "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", en Lander, E. (comp.), La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas, Bs. As., CLACSO (pp. 201-246).

Restrepo, E. (2007), Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio, Jancwa Pana.

Rockwell, E. (2009) La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Bs. As., Paidós.

Santisteban, A. (2011), "Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales", en AAVV, Didáctica del Conocimiento del medio Social y Cultural en la Educación Primaria, Madrid, Síntesis (pp. 63-84).
Santos, M. (1995), Metamorfosis del espacio habitado, Barcelona, Oikos -Tau.

Siede, I. (2007), "Hacia una didáctica de la formación ética y política", en Schujman G. e I. Siede (comps.), Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política, Bs. As., Aique (pp. 227-242).

Siede, I. (2012), Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza, Bs. As., Aique.

Santos, B. (2013), Descolonizar el saber, reinventar el poder, Madrid, Trilice.

Documentos Curriculares

Diseño Curricular de la Transformación de la escuela Secundaria. Rio Negro. 2008.
Diseño Curricular de Nivel primario. Rio Negro. 2011.
Diseño Curricular del Ciclo Básico Unificado. Rio Negro. 1989.
Diseño curricular del Profesorado en Educación Secundaria en Geografía. Río Negro. 2015
Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para la Escuela Secundaria "Ciencias Sociales" Ciclo Básico. Ministerio de Educación de la Nación. 2011.
Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para la Escuela Secundaria "Ciencias Sociales" Ciclo Orientado. Ministerio de Educación de la Nación. 2012.

EDUCACIÓN
EN LENGUA Y LITERATURA

ESRN ESCUELA SECUNDARIA RÍO NEGRO

Fundamentación General del Área

Es inevitable y obvio a la vez, situarnos en el campo de la didáctica para comenzar a debatir qué enseñar en el área de Lengua y Literatura. La aclaración sirve para posicionarnos como docentes y no como expertos en lingüística y/o en Teoría literaria ya que el campo es la práctica y el saber didáctico mantiene una distancia con el saber científico o sabio. Lo importante es lograr producir ese saber didáctico tomando en préstamo los conocimientos construidos por las ciencias del lenguaje en el contexto del aula, para lograr los efectos deseados. No es necesario describir conocimientos sobre la lengua y la literatura desde diferentes enfoques epistemológicos sino hacer una propuesta enmarcada en un posicionamiento que puede entrar en discusión con otros en el contexto institucional y con la finalidad de mejorar nuestras prácticas y desarrollar saber escolar en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura.

Como profesores de Lengua y Literatura, en las prácticas cotidianas, tomamos una serie de decisiones desde el momento previo de la planificación hasta la puesta práctica de la propuesta y más tarde, cuando evaluamos lo realizado. Se trata de decisiones en referencia a qué enseñar, para qué y cómo.

Para pensar acerca de esto, abordaremos el concepto de transposición didáctica (Bronckart, 1991/2007) como proceso complejo de sucesivos desplazamientos y transformaciones, por el cual los saberes científicos disciplinares y tecnológicos pasan a constituir saberes a enseñar, en una primera instancia, descriptos en los diseños curriculares. En el caso específico de la enseñanza de la lengua, Bronckart agrega a esta distribución de saberes, las prácticas sociales de referencia, los géneros, lo cual complejiza la transposición.

A su vez, nuestras decisiones sobre la selección de contenidos y sobre la propuesta diseñada debe guardar coherencia con los documentos pedagógicos y propiciar una secuenciación donde esos saberes enseñados sean solidarios entre sí según las teorías en las que se basan. Proponemos llamar saberes a enseñar a los propuestos en el Diseño y objetos de enseñanza a las selecciones que realizamos en el momento de planificar propuestas didácticas de la Lengua y la Literatura.

Este proceso complejo nos involucra como docentes y el rol se revaloriza. La responsabilidad implicada radica en la selección de objetos, la finalidad didáctica y la secuenciación de los mismos en un proceso formativo que debería procurar el desarrollo de las personas. Frente a la multiplicidad de saberes a enseñar y el desarrollo intenso de las Ciencias del Lenguaje en el último siglo, las decisiones tomadas requieren de un grado de reflexión y de una toma de posición como docentes del área que se logra en el debate conjunto.

En cuanto a la toma de posición, llamamos postura epistemológica aquella que nos sitúa frente al objeto de conocimiento e implica lo que entendemos por lenguaje y lenguas. El lenguaje como objeto requiere de una mirada interdisciplinaria. No basta abordarlo desde la lingüística exclusivamente. Es necesario acudir a varias disciplinas que han reflexionado sobre la realidad del lenguaje, la biología, la antropología, la sociología y la filosofía. Lo primero que podríamos afirmar al pensar en el lenguaje es que "hablar es hablar con otros" (Coseriu, 1991) El hablar como actividad espontánea y natural en el ser humano conversador habilita los otros saberes, leer y escribir. Desde la concepción interaccionista socio-discursiva, el lenguaje es la actividad esencialmente humana que nos habilita el conocimiento, construye la conciencia individual en el hacer con otros.

Las lenguas, por su parte, diversas y heterogéneas, son productos culturales de la actividad del lenguaje. Las lenguas mediante signos mediatizan los saberes sociales, históricos y culturales. Los signos se

organizan en textos como las producciones de los hablantes que constituyen las unidades lingüísticas de las que partimos en la enseñanza. Los textos se producen en contextos determinados socialmente y de acuerdo con géneros o modelos reconocidos por los hablantes para determinados fines. La diferenciación y articulación entre estas dos instancias lenguaje y lenguas tiene una implicancia didáctica decisiva que propicia una visión integral del objeto lengua para el abordaje en distintas dimensiones, pragmática, discursiva y estructural.

"Es necesario diferenciar, en términos didácticos, los dominios de los objetos de enseñanza: *el dominio del hacer en el lenguaje,* cuyas actividades escolares consisten básicamente en las *actividades de leer y escribir* y el dominio de la lengua primera y las segundas, en las que debemos preguntarnos por el alcance de la llamada reflexión *metalingüística*, diferenciándola de la *reflexión sobre el lenguaje" (Riestra, 2010)*

La reflexión sobre el lenguaje realizada sobre los distintos géneros textuales de uso social constituyen el "hacer concreto" y la reflexión metalingüística sobre la gramática de la propia lengua entendida como los mecanismos morfosíntácticos que posibilitan una estructura, forma parte de la disciplina como saber lingüístico.

Entre los géneros reconocidos y de uso social mencionamos los literarios (novela, cuento, poesía, teatro) y los no literarios (crónica, informe, entrevista, debate).

Al organizar la enseñanza de la lengua y la literatura resulta significativo enunciar ejes didácticos. Estos hacen referencia a las nociones que los profesores poseen para realizar las transposiciones didácticas porque fundamentan las decisiones que se toman al elegir qué, para qué y cómo enseñar en el área. De esta manera, organizan la tarea y establecen prioridades para planificar la secuencia didáctica. Esas prioridades fijan un orden en las tareas llevadas a cabo que garantizan la progresión de saberes.

A modo de ejemplo: se aborda la relación texto-contexto en primer término para avanzar luego sobre el género reconocido, el sentido, las temáticas y la composición y se continúa con las formas lingüísticas que realizan el sentido y son parte del sistema.

EJE: El lenguaje en uso y contexto

Este eje aborda el lenguaje en su relación con el contexto de producción de los textos es decir el contexto sociocultural del texto. La relación texto-contexto produce los textos como acciones verbales.

Los textos son producciones situadas y realizadas en la práctica del habla, la lectura y la escritura, como objetos empíricos concretos percibidos por los sentidos, el oído, la visión y el tacto, constituyen el objeto de enseñanza primero de lengua y literatura.

EJE: La lengua como sistema

Las lenguas son técnicas históricas (Coseriu, 1991) adquiridas en la primera infancia poseen características sistemáticas que se ponen en práctica para realizar producciones textuales adecuadas y eficientes. Las unidades lingüísticas usadas en los textos remiten a la gramática de cada lengua, al léxico en particular y a las relaciones morfo-sintácticas que permite el sistema.

Cada texto pone en juego signos lingüísticos como unidades semánticas, morfo-sintácticas y pragmáticas adecuadas a la situación comunicativa.

La habilidad metalingüística es entendida como la reflexión acerca de la relación entre la gramática y los niveles semántico, léxico y pragmático de la lengua, para favorecer el desarrollo de las capacidades comunicativas, que se manifiestan en las prácticas de lectura, escritura y oralidad.

EJE: Géneros textuales como acciones

Todo texto se produce en un contexto que es el que determina una forma genérica de composición. Es decir, el género es un instrumento comunicativo determinado por y producido en esa práctica. Es el que permite ligar el contexto y la situación, por lo tanto es un principio organizador del texto. (Riestra,2010)

Los géneros orales y escritos solo pueden conocerse y apropiarse mediante el uso. Todos tenemos un reservorio acumulado de géneros textuales que hemos ido adquiriendo y constituyen un potencial a desarrollar. "El agente dispone de un conocimiento personal y parcial del architexto de su comunidad verbal y de los modelos de géneros disponibles, sobre esta base el agente adopta un modelo que le parece pertinente a la situación y produce un nuevo texto" (Bronckart, 2007). Estos mecanismos permiten el proceso de mediación formativa del que se ocupa la escolarización.

A modo de herramientas didácticas, (Schneuwly, 1994) los géneros despliegan aspectos temáticos, comunicativos-y lingüísticos que permiten planificar secuencias didácticas del área.
Diferenciar las nociones de texto y género es esencial para tomar decisiones fundamentadas acerca de qué enseñar, qué textos seleccionar y para qué.

La propuesta didáctica presenta un agrupamiento de géneros por ciclo que no es estricto ni estanco, se realiza a partir de un criterio de progresión didáctica y una organización temática por ámbitos de producción comunicativa. Es imposible una clasificación de géneros cerrada de acuerdo a una unidad común, lo realizado pretende posibilitar la selección de ciertos géneros que pueden funcionar en determinados grupos.

El modelo de las tipologías textuales no es el mismo que el de géneros desde la perspectiva del Interaccionismo. Las tipologías textuales constituyen estructuras abstractas que son descriptas y aplicadas en clase con la finalidad de aprender a leer y escribir. Los efectos logrados con la aplicación de este modelo no fueron los esperados para los que enseñamos lengua desde hace varios años.

Los géneros textuales son formatos que aprendemos en el hacer verbal según las situaciones comunicativas que atravesamos, según el medio que nos rodea nos vamos impregnando de estos formatos constituyentes de la identidad social y cultural. La escuela los adopta para complejizar y perfeccionar su uso. Esta modalidad nos interpela para posicionarnos desde otro lugar en la enseñanza y buscar otro trayecto didáctico que no empiece en la teoría y genere clasificaciones o tablas de sistematización de categorías.

EJE: La literatura como obra y género

"Las literaturas son parte de los diseños culturales en los que estamos formando, consciente o inconscientemente, a la generación siguiente" (Riestra, 2010)

Este eje recoge una serie de problemas actuales en torno a la especificidad de la literatura y a la pluralidad de perspectivas institucionales, sociales, históricas e ideológicas que develan que la noción de literatura resulta en la escuela siempre inestable y conflictiva.
La especificidad de lo literario, el debate en torno a las obras artísticas que son acervos culturales, así como la interpretación de diferentes modos de leer relacionados con contextos históricos y culturales específicos, constituyen el objeto a ser enseñado.

Este eje incorpora algunos de los debates actuales insoslayables en la tarea del profesor: las literaturas nacionales, regionales y universales. Busca orientar líneas de trabajo en torno a saberes que construyan el objeto y el sentido de la literatura para recuperar en las prácticas la especificidad de la obra literaria: su retórica, su sentido histórico-cultural, su dimensión estética y simbólica.

A esto se agrega un segundo debate, la articulación con el eje de la Lengua, con la perspectiva de no producir propuestas didácticas disyuntivas sino interrelacionar los ejes propuestos en las actividades de oralidad, lectura y escritura de géneros literarios.

EJE ORGANIZADOR DEL ÁREA
La oralidad, la lectura y la escritura en el marco de acciones comunicativas.

Hablar, leer y escribir son las actividades comunicativas que dentro de las actividades humanas posibilitan el desarrollo de los sujetos en interacción con otros. Son las actividades verbales las que transmiten, reproducen y transforman los conocimientos.

Las actividades verbales prácticas sociales y culturales adquiridas, implican saberes específicos (lingüísticos, cognitivos, culturales, sociolingüísticos) que la escuela resignifica, complejiza y enseña para posibilitar el desarrollo humano.

Hablar, leer y escribir se realizan mediante acciones, haciéndolas y reflexionando sobre el uso de la lengua en el contexto.

Dichas actividades verbales responden a formatos que se practican continuamente desde la infancia y conforman un bagaje cultural que son los géneros los cuales agrupados de acuerdo a niveles de complejidad facilitan la didáctica del área. Por lo tanto, **los géneros como actividades comunicativas** constituyen el eje organizador de la propuesta didáctica del Ciclo básico atravesados por la oralidad la lectura y la escritura.

Consideraciones Generales de la organización del Área

Lengua y Literatura
Está presente durante los cuatro primeros años de la Escuela Secundaria, habilitando de manera significativa la construcción de saberes interdisciplinares desde el inicio hasta el final de la formación.

Taller de Articulación Disciplinar de Distintos Lenguajes (Ciclo Básico)
Como lo expresa Morin (1985), la construcción del conocimiento científico bajo el paradigma de la complejidad, no permite el aislamiento disciplinario y estanco sino el encuentro de las áreas, más allá de las disciplinas, delimita un objeto de investigación y un problema para ser abordado."

Este Taller tiene la finalidad de lograr producciones en los géneros que acordaren entre las áreas que se configuren en la realización de la articulación. Se tratará de producciones estéticas, publicitarias, periodísticas o audiovisuales.

Taller de Comunicación (Ciclo Orientado)
Desde el amplio campo de la comunicación humana, este espacio será destinado a la concreción de proyectos comunicativos de temáticas variadas. Este taller habilita posibilidades de trabajo conjunto con todas las áreas.

Ciclo Básico
Propósitos

Resignificar las posibilidades de la lengua oral y escrita para compartir ideas, emociones, puntos de vista y conocimientos.

Desarrollar en forma autónoma las capacidades discursiva-textuales para actuar en situaciones comunicativas diversas.

Promover el conocimiento y la mejor comprensión del mundo y de sí mismos e imaginar mundos posibles a partir de la lengua y la literatura como herramientas semióticas

Valorar las producciones orales y escritas propias y de los demás.

Valorar la diversidad de las lenguas como producciones culturales de la región y del país.

Participar en diversas situaciones de escucha y producción oral (conversaciones, debates, exposiciones y narraciones), incorporando el conocimiento lingüístico referido a diversos tipos de discurso.

Promover la formación progresiva de lectores críticos y autónomos que interpreten y resignifiquen textos literarios nacionales, latinoamericanos, y universales.

Posibilitar situaciones de escritura de textos pertenecientes a distintos géneros adecuando las formas y modalidades pertinentes.

Incorporar la reflexión sistemática acerca de aspectos léxicos, semánticos y pragmáticos de la lengua aprendidos en cada año del ciclo básico.

Promover la reflexión metalingüística sobre los procesos de lectura y de producción escrita para incorporar nociones textuales, gramaticales y ortográficas de la lengua materna.

EJE ESTRUCTURANTE DE SABERES
Los géneros textuales como acciones comunicativas.

Saberes a construir / 1º AÑO

	1º Cuatrimestre	2º Cuatrimestre
Géneros / Acción comunicativa	Noticia / Relato/ Diarios personales	Relatos tradicionales/ Cuento/ cartas
Oralidad	La conversación sobre temas de interés comunitario provenientes de distintas fuentes de información regionales y nacionales para aprender a escuchar a los otros, identificar fuentes y medios, aprender a dialogar y diferenciar posturas diferentes frente al mismo tema. El relato de noticias provenientes de radio y televisión para escuchar informaciones diversas y transmitirlas en forma oral, compartir con el grupo e identificar medios de comunicación. El relato oral de experiencias personales y grupales para: - compartir sucesos culturales y sociales, contar en forma organizada, acompañar con el uso de la voz y el cuerpo. - identificar lugares, personas del discurso (primera persona singular o plural, tercera persona), organizar las acciones cronológicamente - identificar y respetar variedades lingüísticas en el léxico, expresiones orales diversas y estructuras específicas de la lengua oral. Las narraciones y relatos de tradición oral para: - escuchar, compartir experiencias hacer interpretaciones diversas y recopilar textos de la comunidad de origen - aprender a contar, transmitir relatos, y distintas versiones El contar en forma organizada a otros para: - adaptar el uso de la voz y adecuar posturas corporales - usar la entonación como marca no lingüística y relacionarla con la interrogación y la exclamación	Las narraciones y relatos de tradición oral para: - escuchar, compartir experiencias hacer interpretaciones diversas y recopilar textos de la comunidad de origen - aprender a contar, transmitir relatos, y distintas versiones El contar en forma organizada a otros para: -adaptar el uso de la voz y adecuar posturas corporales -usar la entonación como marca no lingüística y relacionarla con la interrogación y la exclamación -observar y transformar los diálogos directos en la narración oral al estilo indirecto

	- observar y transformar los diálogos directos en la narración oral al estilo indirecto	
Lectura	La lectura de noticias regionales y nacionales para identificar medios de información, diferenciar fuentes, identificar temas y personas. Los paratextos y su relación con los medios como lectura anticipatoria paraconstruir sentido e interpretaciones diversas, relacionar texto y paratexto según la intención comunicativa. Las acciones organizadas en el texto a partir de modos verbales y los tiempos del pasado para relatar lo leído en forma ordenada. La lectura en voz alta a otros para relacionar el cuerpo y la voz, fomentar la escucha y la atención lectora.	El cuento realista y el cuento fantástico de autores nacionales y latinoamericanos para: - recuperar géneros literarios conocidos, conocer autores en nuevos contextos socioculturales - enmarcar la obra en su contexto sociocultural y realizar interpretaciones diversas - diferenciar estéticas (plano real y fantástico) y efectos en el lector La voz del narrador a partir del uso de los verbos y pronombres para interpretar la posición enunciativa. Las secuencias de acciones en la narración a partir del uso de tiempos verbales del pasado, marcas de tiempo y lugar (adverbios) para re -narrar en forma ordenada. Los segmentos descriptivos en la secuencia narrativa para distinguir procedimientos que producen efectos estéticos La lectura de cartas familiares y mails (soportes electrónicos) para comparar formatos, reconocer fórmulas de la oralidad y la escritura, relacionar texto /contexto.
Escritura	La planificación y producción de noticias escritas sobre distintos temas barriales, comunitarios para difundir en el ámbito escolar o en medios locales. El tema, los destinatarios y la posición enunciativa (tercera persona gramatical) para planificar la escritura y contar la noticia.	La planificación y producción de cuentos para libros viajeros y recopilaciones del grupo escolar, para ser leídos a otros grupos. El tema, los destinatarios, la posición enunciativa del narrador, el lugar y el espacio para planificar la escritura.

	Los paratextos y las acciones para organizar la información Los tiempos verbales del pasado para organizar la secuencia La producción escrita de relatos personales o grupales para compartir experiencias o realizar diarios o memorias del grupo escolar Los verbos en primera persona singular o plural para decidir la voz enunciativa en el relato personal.	Los tiempos verbales del pasado, las marcas de tiempo para contar en forma ordenada Las marcas de tiempo y espacio con palabras y expresiones adverbiales para producir efectos estéticos. La producción escrita de cartas y mails para establecer vínculos con otros grupos escolares, compartir proyectos o cursar invitaciones Las fórmulas de las cartas o mails para aprender a realizar adecuaciones lingüísticas
2º AÑO		
Géneros / Acción comunicativa	1° Cuatrimestre	2° Cuatrimestre
	Crónicas / Notas de enciclopedia	Cuento policial/relatos de aventuras, crónicas de viajes
Oralidad	La conversación y el debate regulado en el aula sobre temas periodísticos de interés regional o nacional para aprender aidentificar fuentes de información, rearmar el relato y diferenciar puntos de vista. El relato de noticias y crónicas periodísticas provenientes de medios de comunicación local y nacional para diferenciar tema y opinión y transcribir lo relatado en los medios. La utilización de soportes virtuales de transmisión de información (Redes y Páginas web) para incorporar fuentes de información y transcribir lo leído en soportes virtuales.	El narrar relatos de viajes para: - compartir experiencias personales - relatar en forma ordenada y coherente - relatar en voz alta para otros, acompañando con el cuerpo y las pausas. La enunciación en primera persona o tercera persona para tomar posición enunciativa. Los recursos del lenguaje oral para producir efectos en los espectadores.
Lectura	La lectura de crónicas periodísticas provenientes de distintos medios locales, regionales para identificar fuentes de	La lectura de cuentos policiales clásicos de la literatura y otros de autores nacionales para:

	información, tema y opiniones de diferentes medios de comunicación. Los paratextos como lectura anticipatoria para: - identificar medios de comunicación e intenciones - relacionar tema, finalidad y paratextos Las oraciones simples, estructuras sin verbos, sustantivadas en los paratextos para identificar clases de palabras,(sustantivos, verbos, adjetivos, artículos, preposiciones) funciones y sentido d ellas palabras en las oraciones. Las acciones organizadas en el texto a partir de los tiempos verbales del pasado para relatar lo leído en forma ordenada. Los testimonios como formas directas e introducción de voces en el relato para distinguir cambios en la responsabilidad enunciativa. Las comillas y los signos de puntuación como indicadores del cambio a la voz directa. La opinión periodística a través del uso de adverbios y otras palabras modalizadoras de la acción (elección de tipos y modos verbales) La lectura de notas de enciclopedia acerca de diversos temas científicos o culturales para: -reconocer el género y articular conocimientos de otras áreas. -identificar temas, uso de definiciones y explicaciones. -identificar las palabras como unidades lingüísticas de significado, relacionar morfología, semántica y sentido. La morfología de las palabras (sustantivos y adjetivos) y sus flexiones para	- reconocer el género, identificar personajes, enigma, hipótesis y resolución. -distinguir autores y contextos socioculturales de producción. La secuencia narrativa para ordenar el relato a partir de tiempos verbales correlacionados. La voz del narrador implicada (1º) o no implicada (3º) para interpretar la posición enunciativa. Los segmentos descriptivos y dialogados para interpretar efectos en el relato policial. Los diálogos en la narración como introducción de la voz directa de los personajes para: - distinguir voces en el texto. - distinguir tiempos verbales del indicativo (presente, pretérito, futuro. La descripción literaria en el cuento policial para distinguir: - uso de tipos de verbos y tiempos verbales del indicativo - uso de modos verbales (indicativo, subjuntivo) para indicar la voz del narrador La lectura de crónicas de viajes y de aventuras de autores de la literatura universal para: - identificar personajes, temas y trayectos en el relato de aventuras. - secuenciar acciones que indiquen el trayecto del protagonista. La voz del narrador implicado o no implicado en la primera persona o

	analizar la incidencia en el significado, derivaciones y campos semánticos (sufijos, prefijos, homónimos, sinónimos). La ortografía de las palabras en la lengua escrita relacionada con la morfología y la etimología para pensar los errores por reglas asociativas y por diferencias fonémicas.	tercera persona del singular para interpretar el efecto estético. Las descripciones en el relato de viajes para: - interpretar efectos en la narración. - identificar los cambios de tiempos verbales y tipos de verbo. - identificar adjetivos y sus funciones en la descripción.
Escritura	La planificación y escritura de crónicas sobre eventos presenciados de interés social o cultural en la escuela o la comunidad para ser publicados en medios diversos. La identificación de paratextos para organizar la información y la intencionalidad del autor La planificación de los destinatarios y las acciones de la secuencia para organizar el relato. El reconocimiento de los tiempos verbales del pasado para organizar la secuencia de la crónica La utilización de los verbos del "decir" para introducir testimonios directos en la crónica. El uso de la tercera persona gramatical singular y plural para introducir testimonios. El uso de los signos de puntuación para introducir voces directas. El uso de palabras modalizadoras de la acción (adverbios, adjetivos y verbos) para transmitir la opinión. La escritura de notas de enciclopedia para definir conceptos científicos o explicar funcionamientos o usos de obje-	La planificación y escritura de cuentos policiales, de enigma para ser leídos en el grupo escolar o en otros grupos escolares. La planificación del tema, los destinatarios, la posición enunciativa del narrador, el lugar y el espacio para organizar el cuento. La utilización de los tiempos verbales del pasado para ordenar la secuencia de acciones y contar en forma ordenada. La utilización de los segmentos descriptivos para: - producir efectos en la narración policial, - cambiar tiempos y modos verbales adecuados a la descripción. - usar adjetivos y adverbios como marcas de la voz del narrador. La planificación y escritura de crónicas de viajes o de aventuras para ser recopiladas como historia del grupo escolar y ser leídas a otros grupos, considerando: - El protagonista, el trayecto, el lugar y el espacio para planificar la escritura. - La primera persona del singular o del plural para el narrador protagonista.

	tos en articulación con otras áreas del conocimiento. El uso de definiciones y descripciones científicas para escribir en tercera persona sin implicancia. El uso en el discurso expositivo de La tercera persona impersonal para transmitir la neutralidad enunciativa.	- Los tiempos verbales del pasado para ordenar el trayecto del protagonista. - Los adverbios para señalar marcas temporales. - Los adjetivos y adverbios para marcar la voz del narrador.

Taller de Articulación Disciplinar de Distintos Lenguajes

Metodológicamente, se trabajará en forma de taller lo cual implica una distribución por tema en cada taller. Los temas planteados, en forma progresiva para ambos años, son los siguientes:

1º AÑO

- Los diferentes códigos de representación: observación, explicación, usos y prácticas. Reconocimiento del lenguaje visual, auditivo y corporal, identificación en producciones estéticas, publicitarias, periodísticas o audiovisuales.

- El conocimiento de los diferentes funcionamientos de los lenguajes, análisis e interpretaciones de producciones propias y ajenas. Práctica y producción estética, publicitaria o periodística (dramatizaciones, publicidades, folletos, canciones, poemas ilustrados) para ser expuesta en distintos entornos sociales o publicada en diferentes medios comunitarios

2º AÑO

- Diferentes modalidades que deberán integrarse para el logro de las producciones grupales Combinación de códigos, visual-lingüístico, (poemas ilustrados, publicidades) auditivo-lingüístico (canciones), corporal- lingüístico (teatro)

- Diferentes modos de publicación de producciones (gráfica, audiovisual, digital), reconocimiento y uso de diferentes medios. Publicación de producciones en diferentes medios.

Ciclo Orientado
Propósitos

En la Formación General del Ciclo Orientado, el área de Lengua y Literatura dará prioridad a las actividades de oralidad, lectura y escritura vinculadas con la literatura y otros campos disciplinarios, como el académico, y a los espacios interdisciplinarios que permitan vincular las áreas entre sí y en torno a un proyecto.

En este sentido, la formación se propone:

- Promover la lectura crítica y la producción de distintos textos desde una perspectiva innovadora que reconoce al estudiante como sujeto histórico productor de cultura.
- Favorecer el ejercicio intelectual y la creatividad en el análisis de los géneros como modelos sociales.
- Gestionar y propiciar proyectos de lectura y escritura en ámbitos no escolares, sino comunitarios que promuevan la integración y el desarrollo humano.
- Instalar la reflexión ideológica a partir de la lectura de textos literarios que están muy vinculados a ciertos contextos sociales e históricos específicos, en los que la ficción aparece ligada a esos procesos.
- Desarrollar, a través de la lectura y la escritura, la reflexión sobre la lengua, herramienta conceptual necesaria para desempeñarse en cualquier estudio de nivel superior.
- Posibilitar, a partir de los temas estudiados en torno a la Literatura y otros campos, que los estudiantes puedan construir conocimiento, profundizar sus conceptualizaciones, formar hábitos y estrategias de estudio.

EJE ESTRUCTURANTE DE SABERES

Los géneros como prácticas socioculturales

Saberes a construir / 3º AÑO		
Géneros / Acción comunicativa	1° Cuatrimestre	2° Cuatrimestre
	Debate público / reseñas	Teatro /Poesía
Oralidad	El debate público sobre temas controversiales para participar en diversos ámbitos de la vida escolar y cultural. La planificación del problema o tesis para organizar el debate. La búsqueda en diferentes fuentes de información y la organización de datos para construir argumentos. El uso de argumentos como recursos eficientes para participar en un debate. El reconocimiento del orden y la jerarquía de argumentos para planificar el texto en forma precisa. La identificación de roles: coordinador y participantes para distribuir funciones y organizar el debate.	El reconocimiento de la poesía en las letras de canciones de géneros musicales nacionales o latinoamericanos para: - conocer distintos autores y cantautores - recopilar obras con temáticas en común y contextos socioculturales distintos - identificar rasgos de la poesía como género oral, recursos como repeticiones, rimas, estrategias de síntesis conceptual, reglas de mnemotécnica.

Lectura	La lectura de reseñas y críticas de obras de arte para: - desarrollar evaluaciones de textos leídos y espectáculos vistos. - identificar temas y subtemas y jerarquizar los conceptos. - discriminar información y opinión. La identificación de los segmentos descriptivos y argumentativos en la reseña para interpretar la finalidad del género. Las voces de otros para introducir información o argumentos en la crítica a través de verbos del "decir". La tercera persona del singular o plural como posición enunciativa en la crítica para garantizar la coherencia y la no implicancia. Los nexos lógicos y sintácticos entre los segmentos del discurso (palabras o expresiones) para garantizar la coherencia. Las oraciones complejas articuladas en el texto con nexos coordinantes y subordinantes para construir el sentido de la crítica. Los recursos anafóricos para evitar las repeticiones en el texto.	La lectura de obras de teatro de autores nacionales y latinoamericanos para reconocer el género, autores pertenecientes a diversos contextos socioculturales y temáticas comunes. El contexto de las obras en relación con períodos históricos nacionales y latinoamericanos para articular conocimientos con otras áreas. La lectura de obras de teatro para identificar voces, personajes, roles, es tructura del guión, actos y escenas. El guión teatral como diálogo directo para: -identificar el uso de signos y la transcripción de la oralidad. - distinguir las acotaciones como modos de lenguaje no directo y sus funciones. La dramatización de escenas para representar roles, escenificar un texto y ejercitar la oralidad. Los códigos diversos del teatro como elementos integrados estéticamente para lograr efectos en el espectador. La historia del género dramático para comprender sentidos vigentes del género.
Escritura	La planificación y escritura de críticas y reseñas de obras presenciadas o de textos leídos para ser publicadas en diferentes publicaciones escolares o medios de comunicación diversos. La obra, los subtemas, los destinatarios y los paratextos para planificar la escritura.	La escritura de escenas sobre temáticas escolares o comunitarias para dramatizar en distintos ámbitos. Los personajes, el tema, el conflicto, la tensión y la resolución para planificar escenas por escrito. El guión teatral como discurso dialogado para incorporar el uso de

	La búsqueda de datos del contexto y del autor para organizar el contenido de la reseña. La tercera persona del singular para construir la explicación o exposición. Las descripciones en la reseña para explicar el contenido o los aspectos de una producción artística. La evaluación en la reseña como cierre del texto para valorizar.	signos de puntuación y entonación diversos. La dramatización de obras breves leídas para poner en juego la puesta en escena y propiciar la articulación con otras áreas.
4º AÑO		
Géneros / Acción comunicativa	1° Cuatrimestre	2° Cuatrimestre
	Informes /monografías	Ensayo
Oralidad	La explicación oral de temas del área o de otras áreas para participar en paneles, muestras o ferias. El desarrollo y la planificación de la exposición para: - identificar tema y subtemas - organizarlos jerárquicamente y calcular el tiempo - identificar destinatarios Los recursos visuales para acompañar la información y producir efectos. El relato, la descripción como secuencias posibles para combinar la explicación. La primera persona del plural para dar cuenta de lo investigado o realizado y la tercera persona para la explicación. Los ejemplos como recursos para argumentar posiciones personales y grupales. Los recursos lingüísticos orales para	

	producir efectos (pronombres deícticos, expresiones modales, conexiones lógicas).	
Lectura	La lectura de informes y monografías de diversos temas del área o de otras áreas para: - conocer formas de organizar la información buscada o dar cuenta de una experiencia realizada - identificar problemas o hipótesis en referencia a temas de interés científico o culturales - identificar fuentes de información y conclusiones posteriores al trabajo de investigación La lectura previa de artículos de divulgación científica para: - buscar información sobre un tema - iniciar investigaciones frente a preguntas o problemas realizadas en clase La tercera persona del singular preferible para la posición enunciativa y para las citas de autor. Las citas de autor como argumentos para justificar afirmaciones. Los verbos impersonales como recursos de la neutralidad enunciativa. El relato, la descripción y la explicación como secuencias alternadas en los informes para aprender a usar procedimientos discursivos diversos según la intención. Los procedimientos sintácticos para conectar oraciones y párrafos (nexos coordinantes, conjunciones adverbios, expresiones adverbiales) y para construir el sentido.	La lectura de ensayos de autores argentinos y latinoamericanos para: - conocer el género, autores y perspectivas socioculturales diversas. - recuperar el género históricamente como cruce entre la literatura y el periodismo y forma de argumentar posiciones ideológicas. La fuentes de información en el ensayo para distinguir datos, medios de comunicación, lecturas previas de otros autores. Las citas de autor como recursos de argumentación para justificar conceptos. Las experiencias personales comparaciones, analogías, ejemplos como formas de argumentar para conocer modos de persuasión. La primera persona del singular y del plural para implicarse en el ensayo de autor. Los verbos modales y las expresiones apreciativas del autor/narrador (expresiones adverbiales). El relato y la descripción y explicación como secuencias alternadas en los ensayos para relacionar las secuencias con finalidades del texto.

Escritura	La planificación y escritura de informes de diversos temas del área y de otras áreas para: - dar cuenta de una experiencia realizada en forma grupal. - realizar publicaciones gráficas o en medios digitales. - organizar jerárquicamente los datos o la información obtenida en referencia a un tema científico o cultural. La Identificación del tema, los subtemas (índice) y los paratextos para planificar la escritura. La identificación de la introducción, y la conclusión para organizar el texto. La utilización de diferentes fuentes de información como lecturas previas para buscar datos. La tercera persona singular y los verbos impersonales para lograr la neutralidad enunciativa. La utilización de autores como fuentes de información para justificar datos e introducir voces autorizadas. El uso de los verbos del decir para introducir citas. El uso de los nexos coordinantes, conjunciones y adverbios para relacionar oraciones y párrafos. El reconocimiento de los signos de puntuación como pausas sintácticas entre oraciones y dentro de la oración. La utilización de procedimientos para no repetir palabras y expresiones (pronombres y anáforas).	La planificación y escritura de ensayos breves para: - ensayar posturas personales frente a temas polémicos de la realidad social y cultural. - publicar en medios gráficos o digitales. La identificación del tema, el problema y los destinatarios para planificar la escritura de un ensayo. El reconocimiento de una tesis como problema social o cultural para comenzar a escribir. La identificación de las fuentes de información como lecturas previas de otros autores para obtener datos para el ensayo. Las utilización de citas de autor como argumentos para introducir voces. La utilización de experiencias personales, ejemplos, analogías y metáforas para argumentar en el ensayo. El uso de la primera persona del plural para implicarse en el texto. La utilización de los tiempos verbales, los tipos de verbos, y expresiones apreciativas para implicarse en el texto.

Taller de Comunicación 3° y 4° Año

Estos talleres serán destinados a la concreción de proyectos comunicativos de temáticas variadas, como las que se mencionan a continuación:

- La representación de género en los medios.
- Los medios y la cultura juvenil.
- Género y sexualidad
- Participación ciudadana
- Campañas de bien público sobre derechos humanos, salud, medioambiente, género, violencia, etc.
- La industria cultural y el entretenimiento.
- Consumos culturales.
- Identidad, biografías e historias de vida (local, regional).

Estas temáticas, a modo de ejemplo, pueden ser desarrolladas a través de diversos formatos en función de los objetivos definidos por la comunidad educativa.

A continuación se enuncian saberes propios de los géneros textuales entrevista e historieta, para ser abordados con el mismo eje organizador del Área (oralidad, lectura, escritura)

3er AÑO	**Saberes**
	La caracterización del género entrevista en relación a sus aspectos formales, temáticos y enunciativos para comprenderlo como un modo particular de producción textual determinado por el contexto situacional y objetivo social. El reconocimiento y diferenciación de diferentes tipos de entrevistas, como por ejemplo periodística, laboral, testimonial, encuestas, semblanza, para poder establecer sus especificidades a la hora de leer o producir entrevistas. La producción de entrevistas vinculadas con temas trabajados en otras áreas curriculares, para enriquecer los saberes, vivenciar la experiencia y generar textos coherentes y adecuados. La descripción y caracterización de las partes o etapas de la entrevistas a partir de la lectura de diferentes textos para diseñar la propia producción textual. La identificación de los recursos expresivos utilizados en diferentes soportes (verbales, visuales, gráficos) para comprender el aporte de diferentes lenguajes en la construcción del sentido en entrevistas y enriquecer la producción de los estudiantes.
4to AÑO	La caracterización del género historieta en relación al soporte en el que está producida, y a sus aspectos formales, temáticos y enunciativos para entenderlo como un modo particular de producción textual determinado por el contexto situacional y objetivo social. La identificación de los diferentes tipos de historietas que circulan socialmente,

	tanto en lo temático (ciencia ficción, humor, infantil, etc.) como en relación al estilo (manga, caricatura, realista, urbano, ect) y en el tipo de lenguaje que utiliza (fotográfico, dibujo, collage, etc.) para poder establecer sus especificidades a la hora de leer o producir historietas. La creación de personajes (características físicas, emocionales, biografía, rol o función, etc.) para planificar el diseño de una historieta. La producción de historietas a partir de la elección de un soporte, estilo y género que profundice y complemente algún contenido curricular de otra materia al tiempo que circule socialmente y represente un interés particular para los estudiantes en algún aspecto (estético, temático, estilístico, de género). El conocimiento y utilización del lenguaje propio de la historieta, tanto en relación al código de escritura del género historieta (viñetas, paratextos, símbologías) como al lenguaje verbal (adecuación, dialecto y registro). La implementación de la transposición de género a partir de producir una historieta basada en otro género de ficción (cuento, novela, ensayo literario, obra de teatro) o de no ficción (noticia, informe) para comprender y observar los cambios entre uno y otro.

Taller de Comunicación 5° Año

Este taller se propone un abordaje que dé cuenta de la comunicación y la cultura mediática como proceso social, de identificación y como espacio de lucha por los sentidos y significados sociales. Para ello será necesario un trabajo analítico, crítico y creativo sin miedos ni prejuicios para profundizar en la construcción de saberes sobre la comunicación masiva, las nuevas formas de transmisión y las nuevas formas de percepción.

Se propone la construcción de los saberes que se enuncian a continuación:
El abordaje de problemáticas de interés de los estudiantes a través de analizar y visualizar qué tipo representaciones sociales se proponen desde los medios de comunicación para poder generar otros puntos de vista y producir discursos alternativos a los mediáticos.

La caracterización de los géneros periodísticos de argumentación como la nota o columna de opinión, la editorial, la crítica, cartas de lectores, para reconocer su función social, su estructura y la especificidad de cada género periodístico.

La identificación -en diversos géneros periodísticos de opinión- de las tesis y los argumentos utilizados para fomentar la lectura crítica de los textos.
El reconocimiento de los recursos de la argumentación (verbales, lógicos, visuales) que aparecen en diferentes géneros de opinión para evaluar su impacto argumentativo e incorporarlos como herramientas para la propia producción de textos.
La identificación, utilización y evaluación de diferentes fuentes de información como estrategia argumentativa, tanto en los discursos que circulan socialmente como en los textos que producen los estudiantes.

La vinculación entre las temáticas que se abordan en determinados textos y los espacios en donde aparecen publicados para establecer relaciones, condicionamientos y restricciones de interpretación y de selección a la hora de generar opinión sobre temas polémicos.

La relación entre las representaciones que se construyen en los medios de comunicación y los valores sociales que existen en una sociedad determinada para complejizar la lectura y producción de géneros de opinión.

Metodología

La propuesta de enseñanza del Taller de Comunicación implica que los docentes tengan un rol de coordinación ya que son los estudiantes los que tienen que ocupar un lugar central en su propio aprendizaje, ya sea como analistas de la realidad que los rodea, generadores de inquietudes y preguntas que sirvan como motor de aprendizaje, o como productores de discursos.

Los conocimientos que se desarrollan en los talleres deben ser flexibles y ajustables a los fines de un grupo y no determinados por contenidos atomizados.

Para esto se propone trabajar a partir de dos cuestiones:

> 1) La planificación y desarrollo de un medio de comunicación, teniendo en cuenta la línea editorial, el soporte (web, radial, gráfico, digital), público, nombre, para que funcione todo el año como eje vertebrador y espacio de publicación de los textos elaborados en el taller[14].
>
> 2) que los saberes correspondientes a cada taller sean abordados desde problemáticas que resulten de interés del grupo, la comunidad, la institución y/o determinados por el contexto.

El trabajo por proyectos permite que el estudiante construya conocimiento significativo en la medida que los utiliza para la acción comunicativa. El aprendizaje no se desintegra en un listado de conceptos para aprender, sino que integra los saberes a una situación problemática concreta y situada, ofreciendo la oportunidad de desarrollar capacidades cognitivas interdisciplinarias de alto nivel. Se trata, como dice Morin (1981) de "poner el saber en ciclo, en lugar de favorecer un saber enciclopédico y compartimentado"[15].

---

14 - Sería conveniente que en este medio de comunicación se publicaran todas las producciones realizadas en el marco del Taller de Comunicación de 3º, 4 y 5º año. La construcción del perfil de este medio también puede ser el resultado de un trabajo conjunto entre los tres niveles, es decir, que entre todos los alumnos del ciclo orientado construyen un medio de comunicación a través del cual publicar y difundir lo que se produce en el taller y eventualmente en otras materias. Debería tomar la forma de proyecto escolar.
15 - Recuperado del Mapa Curricular para el Ciclo Básico de las Escuelas Comunes Diurnas involucradas en la Transformación de la Escuela Secundaria Rionegrina, Resolución 235/08, pág. 482.

Bibliografía

Andruetto, María Teresa (2009): "Los valores y el valor se muerden la cola". Hacia una literatura sin adjetivos. Comunicarte, Córdoba.

Bombini, G. (2006): "Especificidad de la literatura y conocimiento escolar". Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Bronckart, J.-P. (2007). Cap. 4. "Los géneros de texto y su contribución al desarrollo psicológico". Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. Bs As: Miño& Dávila.
COSERIU, E. (1991): "El hombre y su lenguaje", en: El hombre y su lenguaje. Estudios de teoría y metodología lingüística. Madrid: Gredos

Cuesta. C. (2006): "1. A modo de introducción: la literatura y los lectores en el medio de la comprensión lectora y el placer de la lectura" y "2. Primer acercamiento a la lectura como práctica sociocultural: los modos de leer literatura en el aula". Discutir sentidos. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

De Mauro. (2003) "Qué es un signo y cómo está hecho" en Guida all'uso delle parole. Roma: Riuniti

DE MAURO, T. (2005): "Capítulos 5, 6 y 7", en: Primera lección sobre el lenguaje. México SXXI

Dolz, J. y B. Schneuwly (1997). "Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona", Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, nro. 11, enero de 1997.

Piacenza, Paola. (2012): "Lecturas obligatorias". En Bombini, G. (coord.): Lengua y literatura. Teorías, formación docente y enseñanza. Buenos Aires: Biblos.

RIESTRA, D. (comp., 2010): "La concepción del lenguaje como actividad y sus derivaciones en la Didáctica de las Lenguas" en Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados. Estudios históricos y epistemológicos. Buenos Aires: Miño y Dávila

Riestra, D. (2013). La investigación en Didáctica de la lengua y la literatura. Actas VII Congreso de Didáctica de la Lengua y la Literatura, UNSalta

Vygotski, L. (1926/2005): "La educación estética". Psicología pedagógica. Buenos Aires: Aique.

EDUCACIÓN MATEMÁTICA

ESRN ESCUELA SECUNDARIA RÍO NEGRO

Fundamentación General del Área Educación Matemática

La perspectiva histórica muestra que la Matemática es un conjunto de conocimientos en evolución continua y que en esa evolución cumple un papel importante la necesidad de resolver problemas prácticos.

Grandes áreas de la Matemática tuvieron su origen y se desarrollaron precisamente a partir del tratamiento de problemas planteados por otras ciencias, como también existe una evolución propia de la Matemática, que no está relacionada con sus aplicaciones, donde los mismos conceptos matemáticos se han ido precisando, ampliando, se han generado otros, llegando a desarrollar amplias teorías.

Estas consideraciones llevan a la necesidad de mostrar la Matemática como una ciencia abierta, enmarcable históricamente, conectada con la realidad, que brinda posibilidades de exploración, de construcción de nuevos conocimientos, en contraposición con la idea preconcebida, fuertemente arraigada en nuestra sociedad (idea que probablemente proviene de bloqueos iniciales de muchos) de que la Matemática es aburrida, inútil, inhumana y muy difícil.

La Matemática, pensada en razón de su enseñanza escolar, debe ser considerada más como un proceso de pensamiento que como una acumulación de resultados logrados por otros.

Esta concepción de la Matemática pone en evidencia tanto su valor formativo, basado en su método de razonamiento (hipotético - deductivo), como su valor instrumental, por su utilidad para la resolución de problemas, razones por las cuales ha figurado siempre en los currículos escolares y debe seguir haciéndolo en la actualidad. A esto se une el valor social que la Matemática ha incrementado en la actualidad como medio de comunicación, para dar y recibir información, para interpretarla y tomar decisiones correctas en base a ella. Por último, la difusión de valores democráticos y de integración social, el ejercicio de la crítica y el esfuerzo por la acción comunicativa son también elementos clave a tener en cuenta en la planificación y desarrollo de la Matemática escolar.

La Matemática desde su lenguaje y desde su método se ha constituido en la vía de comprensión y mejoramiento del medio natural, social, científico, industrial y tecnológico en que vivimos. Por lo tanto, las razones de su enseñanza escolar exceden ya el propósito de contribuir al desarrollo personal y la capacitación instrumental individual de los estudiantes. Saber pensar y comunicarse matemáticamente constituye hoy una necesidad social que debe ser atendida en la escuela para que el estudiante logre su inserción real y autónoma en el mundo actual.

Es por eso que una escuela orientada hacia la consecución de valores democráticos, junto con los valores formativos individuales, debe enfatizar el aprendizaje reflexivo de todo conocimiento matemático.
Las distintas Orientaciones de la Escuela Secundaria (Ciencias Naturales, Comunicación, Ciencias Sociales, Economía y Administración, entre otras), colaborarán significativamente en la formación de los estudiantes como ciudadanos críticos para desempeñarse en el ámbito de los estudios superiores y del trabajo.

Eje Organizador del Área

El o los modos de razonamiento y el lenguaje de la Matemática permiten al estudiante interpretar, representar, explicar, predecir y resolver, tanto situaciones de la vida cotidiana como del mundo natural y social en que vive, para poder integrarse racional y activamente en el mismo, y así colaborar en su transformación positiva.

Consideraciones Generales del Área

En esta área o unidad curricular, se conjugan la construcción del conocimiento matemático y los modos de hacer matemática. Es por ello que se combinan dos formatos pedagógicos diferentes: asignatura y taller, para tratar los saberes matemáticos y las formas de pensamiento mediante la resolución de variados problemas, a partir de "hacer" y de "reflexionar sobre el hacer", de promover el análisis y la toma de decisiones que requieren que los estudiantes, además de poner en juego aprendizajes matemáticos significativos y relevantes, desplieguen su creatividad y autonomía en el marco del intercambio y el trabajo en equipo.

Es importante también definir el espacio de área como un lugar de encuentro y articulación de los saberes, estableciendo de forma flexible y complementaria la integración de los valores que la Matemática posee, a partir del trabajo que el docente le propondrá realizar a los estudiantes, basado en esos saberes que conforman los ejes temáticos, favoreciendo que participen del hacer y pensar matemático. Este quehacer se pone de manifiesto cuando ellos exploran y experimentan con diferentes ejemplos,- buscan contra ejemplos y regularidades, exponen conjeturas, argumentan deductivamente, reconocen las variables que intervienen en un fenómeno, proponen modelos para interpretar problemas externos e internos de la matemática, debaten acerca del control de resultados y de la evaluación de su pertinencia en función del problema en estudio, defendiendo sus razones y tomando conciencia de otras razones que surgen de escuchar a sus compañeros. Estas condiciones harán posible que los estudiantes produzcan matemática y tengan la oportunidad de reflexionar acerca de su propio potencial para hacer matemática, y la asuman como una actividad intelectual en la que pueden participar, avanzando en una búsqueda reflexiva, asumiendo actitudes de toma de iniciativa, de confianza en sus posibilidades, de aceptación de críticas y de formulación de preguntas.

Es así como una práctica matemática como la descripta implica poner en juego diferentes formas de razonamiento y de comunicación.

Esta área se compone de los siguientes espacios curriculares:

- Matemática (en 1°, 2°, 3° y 4° año).
- Taller de articulación de la matemática con otros campos del conocimiento (en 1° y 2° año).
- Taller de resolución de problemas matemáticos (en 3°, 4° y 5° año).

En primero y segundo año, la carga horaria de estos espacios es la misma: tres horas para Matemática y una hora para el Taller. En tercer año, se mantiene la hora de Taller y se destinan dos horas y media para Matemática. En cuarto año, la distribución tiene la misma carga horaria para cada espacio curricular: una hora y media. Y en quinto año, solamente continúa el Taller con una carga horaria de dos horas y media.

Corresponderá al docente elegir los saberes que considere más adecuados para organizar la enseñanza en cada espacio curricular (Matemática y los Talleres), previendo especialmente para el caso del Taller la selección de aquellos que favorezcan su integración en el trabajo conjunto con un colega de otro campo de conocimiento, y en el marco de una planificación institucional consensuada para el área.

Ciclo Básico
Propósitos

La resolución de problemas de la propia Matemática, de la vida real y de otras disciplinas para la ampliación, integración, sistematización y formas de representación de los conocimientos, relacionados con:

- el tratamiento de los conjuntos numéricos, las operaciones y las distintas formas de cálculo, diferenciando sus ventajas de uso.
- la visualización y generalización de propiedades y relaciones; en particular de las propiedades de las formas geométricas y de las transformaciones;
- la naturaleza de las magnitudes, los sistemas de medición y la precisión en la medición;
- la descripción de información a través de las funciones, determinando dependencias y creando modelos;
- el tratamiento de la fenomenología aleatoria y la información estadística y probabilística;
- la aplicación de estrategias y heurísticas que impliquen el uso de la intuición, la creatividad y todas las formas de razonamiento lógico, destacando el papel de la deducción en la prueba matemática;
- el uso de la tecnología para procesar información, comunicarla y visualizarla según la naturaleza de los contenidos a tratar;
- la formación de una actitud crítica constructiva sobre las producciones propias y ajenas, estimulando el uso del razonamiento lógico para la identificación de resultados y procedimientos correctos e incorrectos y para la toma de decisiones;
- el uso adecuado de los diversos lenguajes matemáticos y la presentación ordenada y clara de procedimientos y resultados;
- la confianza para poder trabajar en forma autónoma con la Matemática, integrándola a su desempeño en la vida cotidiana y en otras disciplinas;
- la cooperación y la toma de responsabilidades basada en el consenso y el respeto por las normas acordadas, que favorecen el trabajo individual y común;
- la valoración de la perseverancia, el esfuerzo y la disciplina en el quehacer matemático.

Ejes estructurantes de saberes

Los ejes estructurantes que recorren ambos ciclos, no constituyen unidades aisladas ni secuenciadas, ya que la estructura interna del conocimiento matemático es interconectada. Esto permitirá volver periódicamente sobre los mismos temas con niveles de complejidad, abstracción y formalización crecientes.

Los ejes y sub – ejes correspondientes a primero y segundo año son:

Ejes Estructurantes	Sub – ejes
Número y Operaciones	▪ Reconocimiento y uso de los números ▪ Reconocimiento y uso de las operaciones y sus propiedades
Álgebra y Funciones	▪ Análisis de variaciones ▪ Uso de ecuaciones y de otras expresiones simbólicas
Geometría y Medida	▪ Análisis de figuras y cuerpos geométricos ▪ El proceso de medir, estimando y calculando medidas

Estadística y Probabilidad	▪ Exploración de fenómenos y toma de decisiones ▪ Reconocimiento de situaciones no deterministas (incertidumbre)

Se sugiere el uso de recursos tecnológicos para el tratamiento de los saberes que así lo requieran.

Saberes a construir

En los ejes estructurantes, se han establecido sub-ejes y se explicitan los saberes para cada año de la Formación General del Ciclo Básico. El orden de presentación no implica una secuencia de desarrollo, ni su agrupamiento constituye una unidad didáctica. Será tarea del equipo docente diseñar la propuesta según las estructuras organizativas que estimen más adecuadas.

Eje	Sub - eje	1°	2°
Número y Operaciones	**Reconocimiento y uso de los números**	La interpretación, registro, comunicación, comparación y ordenamiento de números enteros en diferentes contextos.	La determinación del simétrico y el valor absoluto de un número dado, y la distancia entre dos números enteros dados.
		La lectura, escritura, comparación, orden y uso de los números racionales positivos bajo distintas representaciones (entera, decimal, fraccionaria, etc.) y con distintos recursos (concretos, gráficos, numéricos) para expresar situaciones diversas.	La comparación, orden y uso de los números racionales bajo distintas representaciones (entera, decimal, porcentual, con exponentes y en notación científica) y con distintos recursos (concretos, gráficos, numéricos) para expresar situaciones diversas.
		La identificación de números irracionales a partir de la resolución de situaciones que los involucren (por ejemplo la relación entre la longitud de la circunferencia y su diámetro).	La identificación de números irracionales a partir de la resolución de situaciones que los involucren (por ejemplo la relación entre la longitud de la diagonal de un cuadrado y su lado, aplicando el Teorema de Pitágoras, valiéndose de recursos tecnológicos).
			La exploración y análisis de diferencias y similitudes de las propiedades de los conjuntos numéricos (discretitud, densidad y aproximación a la idea de completitud) estableciendo relaciones de inclusión entre ellos.

	Reconocimiento y uso de las operaciones y sus propiedades	La modelización de situaciones problemáticas utilizando las operaciones (en N y Q+), la notación adecuada y las propiedades de las operaciones.	La modelización de situaciones problemáticas utilizando las operaciones (en Z y Q), la notación adecuada y las propiedades de las operaciones.
		La selección del método de cálculo (mental, escrito y con calculadora; exacto o aproximado) apropiado a los distintos contextos, evaluando la razonabilidad del resultado obtenido. La utilización de la jerarquía y las propiedades de las operaciones en la producción e interpretación de cálculos.	
		La exploración, enunciado y aplicación de los conceptos y las propiedades de la divisibilidad en variados contextos.	
Álgebra y Funciones	**Análisis de variaciones**	La interpretación de relaciones entre variables en tablas, gráficos y fórmulas en diversos contextos (regularidades numéricas, proporcionalidad directa e inversa, etc.).	
		La utilización de diversas formas de expresar la dependencia entre variables (verbal, gráfica, por tablas, fórmulas, etc.) y el estudio de propiedades en funciones de proporcionalidad.	La utilización de diversas formas de expresar la dependencia entre variables (verbal, gráfica, por tablas, fórmulas, etc.) y el estudio de propiedades en funciones sencillas. La modelización de situaciones de crecimiento o decrecimiento uniforme a través de la función lineal, diferenciando entre crecimiento directamente proporcional y crecimiento lineal pero no proporcional.
	Uso de ecuaciones y otras expresiones simbólicas		La traducción de las condiciones de un fenómeno o problema en términos de igualdades, desigualdades, fórmulas, ecuaciones o inecuaciones.

			La utilización de la jerarquía y las propiedades de las operaciones en la simplificación de expresiones algebraicas sencillas. La resolución de problemas con ecuaciones, que impliquen la determinación del número de soluciones de una ecuación y el dominio numérico en que se la considera.
Geometría y Medida	**Análisis de figuras y cuerpos geométricos**	La construcción de triángulos, cuadriláteros y círculos, a partir de diferente información, justificando los procedimientos utilizados en base a datos y/o propiedades de las figuras.	El análisis de afirmaciones y de la construcción de polígonos, elaborando argumentos basados en propiedades de las figuras puestas en juego, reconociendo los límites de las pruebas empíricas.
		La exploración, formulación y validación de conjeturas sobre la base de los criterios de congruencia de triángulos.	
		La formulación de conjeturas sobre las relaciones entre distintos tipos de ángulos a partir de las propiedades del paralelogramo, produciendo argumentos que permitan validarlas.	La producción de argumentaciones con base en propiedades para determinar condiciones que deben cumplir los puntos referidas a distancias, justificando construcciones de circunferencias, círculos, mediatrices, bisectrices, como lugares geométricos.
		El análisis de procedimientos utilizados para construir figuras a partir de diferentes informaciones (propiedades y medidas) evaluando la adecuación de la figura obtenida a la información dada. El uso de instrumentos de geometría y programas de computación para la construcción de figuras a partir de diversa información. La investigación y descubrimiento de regularidades geométricas en base a movimientos (en guardas, frisos, dibujos, obras de arte, etc.), describiendo posiciones, tamaños y orientación. El reconocimiento de problemas para cuya resolución sea necesario estimar y/o medir efectivamente, sin recurrir al cálculo, seleccionando las unidades adecuadas y registrando la inexactitud de la medida.	

	El proceso de medir, estimando y calculando medidas	La producción y análisis reflexivo de procedimientos usados para la estimación y el cálculo de perímetro y áreas de figuras y volúmenes de cuerpos, elaborando argumentos sobre la equivalencia de diferentes expresiones de una misma cantidad, en unidades del SIMELA.	
		El uso reflexivo de fórmulas para el cálculo de perímetros, áreas y volúmenes, justificando los cambios en estas magnitudes cuando se cambian las dimensiones.	
		La producción de argumentaciones acerca de la validez de la propiedad de la desigualdad triangular y la propiedad de la suma de ángulos interiores de triángulos y cuadriláteros.	La interpretación del Teorema de Pitágoras a partir de la equivalencia de áreas.
		La organización de conjuntos de datos discretos y acotados, analizando el proceso de relevamiento de los mismos, comunicando información y/o la toma de decisiones.	La organización de conjuntos de datos, analizando el proceso de relevamiento de los mismos, comunicando información y/o la toma de decisiones.
Estadística y Probabilidad	**Exploración de fenómenos y toma de decisiones**	El cálculo e interpretación en gráficos de valores estadísticos representativos.	El cálculo e interpretación en gráficos de valores estadísticos representativos.
	Reconocimiento de situaciones no deterministas (incertidumbre)		La modelización de situaciones construyendo un espacio muestral para determinar probabilidades.
			La exploración y cálculo de la probabilidad experimental y teórica de situaciones de azar.

Ciclo Orientado
Propósitos

- La resolución de problemas de la vida real, de otras disciplinas y de la propia Matemática, para la ampliación, profundización, integración y sistematización de los conocimientos y sus diversas formas de representación; en relación con:
- la visualización y generalización de propiedades y sus relaciones en distintos marcos (aritmético, geométrico, algebraico, etc.);
- las estrategias y heurísticas, que impliquen el uso de la intuición, la creatividad y todas las formas de razonamiento lógico, destacando el papel de la deducción en la prueba matemática;
- el uso de la tecnología para procesar información, comunicarla y visualizarla según la naturaleza de los contenidos a tratar;
- el tratamiento de los conjuntos numéricos, las operaciones y las distintas formas de cálculo, diferenciando sus ventajas de uso.
- la modelización de fenómenos utilizando distintos tipos de funciones, sucesiones, secciones cónicas, ecuaciones, inecuaciones, tanto en forma analítica como gráfica;
- el tratamiento de la información utilizando conceptos de estadística y probabilidad, y los fenómenos aleatorios y probabilísticos;
- la confianza para poder trabajar en forma autónoma con la Matemática, integrándola a su desempeño en la vida cotidiana y en otras disciplinas;
- la valoración de la perseverancia, el esfuerzo y la disciplina en el quehacer matemático;
- la formación de una actitud crítica constructiva sobre las producciones propias y ajenas, estimulando el uso del razonamiento lógico para la identificación de resultados y procedimientos correctos e incorrectos, y para la toma de decisiones;
- el uso adecuado de los diversos lenguajes matemáticos y la presentación ordenada y clara de procedimientos y resultados;
- la cooperación y la toma de responsabilidades basadas en el consenso y el respeto por las normas acordadas, que favorecen el trabajo individual y común.

Ejes estructurantes de saberes

Los ejes estructurantes que recorren ambos ciclos, no constituyen unidades aisladas ni secuenciadas, ya que la estructura interna del conocimiento matemático es interconectada. Esto permitirá volver periódicamente sobre los mismos temas con niveles de complejidad, abstracción y formalización crecientes. Los ejes correspondientes a tercero, cuarto y quinto año son:

- Número y Álgebra
- Funciones y Álgebra
- Geometría y Medida
- Estadística y Probabilidad

Se sugiere el uso de recursos tecnológicos para el tratamiento de los saberes que así lo requieran.

Saberes a construir

En cada uno de los ejes estructurantes se explicitan los saberes para cada año de la Formación General del Ciclo Orientado. El orden de presentación no implica una secuencia de desarrollo, ni su agrupa-

miento constituye una unidad didáctica. Será tarea del equipo docente diseñar la propuesta según las estructuras organizativas que estimen más adecuadas.

Eje	3°	4°	5°
Número y Álgebra	La identificación de números reales a partir de la resolución de situaciones que los involucren (por ejemplo, el número áureo, e irracionales de la forma raíz enésima de un número).	La comparación, representación de números reales de diferentes maneras (acorde a la situación planteada), la argumentación sobre las relaciones entre dichas representaciones.	El uso de las propiedades de todas las operaciones con números reales (para transformar números irracionales expresados como radicales aritméticos si la situación lo requiere o para el cálculo de logaritmos con variadas estrategias).
	La representación, comparación y uso de los números reales en una variedad de formas equivalentes (entera, decimal, porcentual, con exponentes y en notación científica) tanto en situaciones extra como intramatemáticas.	La modelización de situaciones utilizando las operaciones con números irracionales, expresando las soluciones mediante diferentes escrituras y acotando el error en función de lo que se busca resolver y comunicar.	
	La exploración y modelización de situaciones extra e intramatemáticas asociadas al conteo (identificando relaciones multiplicativas, generalizando los procedimientos utilizados y elaborando fórmulas vinculadas a los procedimientos si la situación lo requiere).	La exploración de regularidades que involucren sucesiones aritméticas y geométricas, el análisis de los procesos de cambio que se ponen en juego y la elaboración de fórmulas.	
Funciones y Álgebra	La modelización de situaciones extra e intramatemáticas y su resolución, usando sistemas de dos ecuaciones lineales	La modelización de situaciones extra e intramatemáticas mediante funciones polinómicas de grado no mayor que	La modelización de situaciones extra e intramatemáticas mediante funciones exponenciales, logarítmicas y trigonométricas (sen, cos,

	(con transformaciones algebraicas que conserven el conjunto solución de los sistemas; interpretando las soluciones en el contexto de la situación planteada) y el método más adecuado para su resolución.	cuatro e incompletas, racionales (sencillas); seleccionando la representación adecuada a la situación y analizando las características y el comportamiento de las mismas.	tg), seleccionando la representación adecuada a la situación y analizando las características y el comportamiento de las mismas (extendiendo las relaciones trigonométricas ya estudiadas al marco funcional).
	La modelización de situaciones extra e intramatemáticas donde las relaciones entre las variables que intervienen se expresan mediante ecuaciones e inecuaciones lineales.	La caracterización de los crecimientos lineales y cuadráticos en la modelización de diferentes situaciones.	La caracterización de la función logarítmica a partir de la función exponencial desde sus gráficos cartesianos y sus fórmulas, abordando una aproximación a la idea de función inversa.
	El análisis de las relaciones entre los coeficientes de las variables, la posición de las rectas y el conjunto solución de un sistema de ecuaciones lineales. La modelización de situaciones extra e intramatemáticas mediante funciones lineales y cuadráticas, usando las nociones de dependencia y variabilidad; seleccionando la representación adecuada a la situación y analizando las características y el comportamiento de las mismas. La interpretación de distintas escrituras de las fórmulas de las funciones cuadráticas y su transformación		

	mediante las propiedades de las operaciones de números reales (factor común, diferencia de cuadrados, cuadrado de un binomio), interpretando las soluciones en el contexto de la situación. El análisis de la función cuadrática vinculando la naturaleza de sus soluciones con la gráfica de la función correspondiente.		
Geometría y Medida	El análisis de las condiciones necesarias y suficientes para la construcción de figuras semejantes a partir de distintas informaciones (identificando las condiciones necesarias y suficientes de semejanza de triángulos y recurriendo al teorema de Thales en aquéllas situaciones que lo requieran). La exploración y análisis de las relaciones entre perímetros y entre áreas de figuras semejantes. El uso del Teorema de Pitágoras y de las razones trigonométricas (sen, cos y tg) en la resolución de problemas con triángulos rectángulos y con mediciones indirec-	El análisis de las relaciones trigonométricas de cualquier tipo de ángulo, haciendo alusión a la circunferencia trigonométrica. La modelización de situaciones extra e intramatemáticas mediante las relaciones trigonométricas, involucrando distintos triángulos y recurriendo, cuando sea necesario, al teorema del seno y del coseno.	La determinación de relaciones entre coordenadas de puntos en el plano cartesiano para resolver situaciones que requieran elaborar fórmulas (distancia entre dos puntos, pendiente de una recta). La determinación de relaciones entre la circunferencia y la parábola, concebidas como lugar geométrico y como expresión algebraica y función cuadrática, respectivamente. El análisis y determinación de las intersecciones entre rectas y curvas (entre circunferencias y rectas, rectas y parábolas, entre circunferencias y parábolas entre sí) en términos analíticos y gráficos (acudiendo a recursos tecnológicos).

	tas de distancias y de ángulos. El análisis de las razones trigonométricas y el uso de la relación pitagórica para resolver problemas con triángulos rectángulos.		
Estadística y Probabilidades	La construcción de gráficos estadísticos adecuados a la información a describir, involucrando distintos tipos de variables y sus formas de organización. La interpretación de los significados de los parámetros de posición, identificando el más adecuado para la elaboración de inferencias y la toma de decisiones, y reconociendo sus límites. El análisis de la situación en estudio para determinar la conveniencia de calcular la probabilidad de un suceso mediante la fórmula de Laplace, y en caso de no ser posible, empíricamente. La determinación de la probabilidad de sucesos en contextos variados apelando a fórmulas para el conteo de los casos favorables y posibles, si es conveniente.	El análisis de la insuficiencia de las medidas de posición, advirtiendo la necesidad de otras medidas como la varianza y la desviación estándar para tipificarlas e interpretarlas gráficamente. El análisis de la dispersión de una muestra en situaciones extramatemáticas y la elaboración de fórmulas que permiten calcular la varianza y la desviación estándar. La caracterización de diferentes sucesos (excluyentes o no, independientes o no), y la selección de la estrategia más pertinente para determinar sus probabilidades. El análisis de fenómenos que involucren la elaboración de fórmulas para calcular probabilidades, teniendo en cuenta las características de los sucesos que intervienen.	La interpretación y determinación de la correlación lineal entre dos variables aleatorias en situaciones que impliquen la indagación de alguna asociación entre sus valores, permitiendo definir tendencias entre ellos. El análisis del comportamiento simultáneo de dos variables aleatorias en situaciones extramatemáticas, (considerando gráficos de dispersión o nube de puntos), interpretando el significado de la recta de regresión (ajuste lineal y relación positiva o negativa) como modelo aproximado del fenómeno en estudio. La evaluación de la probabilidad de un suceso para la toma de decisiones al analizar el funcionamiento de situaciones extramatemáticas (juegos de azar, dados, cartas, partidos de fútbol, procesos económicos, etc.).

Bibliografía

Este listado contiene textos, documentos curriculares de otras jurisdicciones y publicaciones periódicas utilizadas para las definiciones teóricas y metodológicas de la educación matemática; sugiriéndose su consulta para el fortalecimiento de la formación docente.

ABRATE, R. y POCHULU, M. (comps.), 2007, Experiencias, propuestas y reflexiones para la clase de Matemática. Universidad Nacional de Villa María. Pcia. de Córdoba. Argentina.

CHEVALLARD, Y., BOSCH, M., GASCÓN, J., 1997. Cap. 1 Hacer y estudiar Matemáticas en la Sociedad. En: Estudiar Matemáticas. El eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona, España: ICE/ HORSORI.

CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE RÍO NEGRO. REPÚBLICA ARGENTINA. 1991. CURRÍCULUM DE CBU DE NIVEL MEDIO.

DE GUZMÁN, M., RICO, L., 1997, Bases teóricas del Currículo de Matemáticas en Educación Secundaria. Madrid. Ed. Síntesis.

DISEÑOS CURRICULARES PROVINCIALES DE LA REPÚBLICA ARGENTINA (Provincias de Buenos Aires, Chaco, Chubut, Córdoba, Entre Ríos).

GRUPO AZARQUIEL, 1993, Ideas y Actividades para enseñar Álgebra. Madrid. Ed. Síntesis.
GVIRTZ, S., PALAMIDESI, M., 2005. El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza. Buenos Aires. Ed. Aique.

HERNÁNDEZ F., SANCHO J.M., 1996, Para enseñar no basta con saber la asignatura. Papeles de Pedagogía. Barcelona. Paidós.

ITZCOVICH, H., 2005, Iniciación al estudio didáctico de la geometría. De las construcciones a las demostraciones. Buenos Aires. Libros del Zorzal.

ITZCOVICH, H., 2007. La Matemática escolar. Las prácticas de enseñanza en el aula. Buenos Aires. Editorial Aique.

KILPATRICK, J.; GÓMEZ, P. y RICO, L., 1995. Educación matemática. México. Grupo Editorial Iberoamericana.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. REPÚBLICA ARGENTINA. 2007. Informe Final de la Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de las Ciencias Naturales y la Matemática.

PLANAS, N. y ALSINA, A. (coords). 2009. Educación Matemática y buenas prácticas. Infantil, primaria, secundaria y educación superior. Barcelona. Editorial GRÁÓ.

PLANAS, N. (coord.). 2012. Teoría, crítica y práctica de la Educación Matemática. Barcelona. Editorial GRAÓ.

PÉREZ GIL D. y GUZMAN OZAMIZ M., 1994, Enseñanza de las Ciencias y la Matemática.Tendencias e Innovaciones. Ediciones Populares S. A. OEI.

POCHULU, M. y RODRIGUEZ, M. (comps.), 2012. Educación Matemática. Aportes a la formación docente desde distintos enfoques teóricos. Buenos Aires. Editorial Universitaria Villa María. Universidad Nacional de General Sarmiento.

SADOVSKY, P. 2005. Enseñar Matemática hoy. Miradas, sentidos y desafíos. Buenos Aires. Libros del Zorzal.

SEGAL, S. y GIULIANI, D., 2008, Modelización matemática en el aula. Buenos Aires. Libros del Zorzal.

SESSA, C., 2006, Iniciación al estudio didáctico del álgebra. Orígenes y perspectivas. Buenos Aires. Libros del Zorzal.

Publicaciones Periódicas

REVISTA NOVEDADES EDUCATIVAS. Argentina. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.

REVISTA ELEMENTOS DE MATEMÁTICA. Publicación Didáctico Científica Editada por la Universidad CAECE. Argentina.

REVISTA UNO DE DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS. Barcelona. Ed. GRAÓ.

SEGUNDAS LENGUAS

ESRN ESCUELA SECUNDARIA RÍO NEGRO

Fundamentación General del Área

El Diseño Curricular del área de Lenguas de la Escuela Secundaria de la provincia de Río Negro busca promover una educación en lenguas adicionales que trascienda el mero hecho del conocimientos de elementos lingüísticos para centrarse en una formación integral de las lenguas y culturas, entendiendo que las lenguas son producto del devenir histórico de las diversas sociedades humanas y que, por lo tanto, anidan en su interior múltiples universos simbólicos.

De acuerdo a la Resolución 84/09, citada en el diseño curricular de la Escuela Secundaria de la provincia de Río Negro, uno de los objetivos centrales es …"la apropiación del acervo cultural y social, los modos de construcción de sus vínculos con la vida de las sociedades y con el futuro a través de experiencias educativas que propongan articulaciones entre lo particular y lo general, entre local y lo universal" (p. 13). Por lo tanto, esta propuesta curricular se fundamenta en dos principios: la interculturalidad y el plurilingüismo, como elementos esenciales en la formación integral de los adolescentes.

Esta perspectiva, entonces, invita a repensar los modos de enseñar y aprender lenguas en la escuela y promueve un acercamiento desde múltiples aristas y con múltiples fines que impulsen el protagonismo de las y los jóvenes de nuestra provincia en instancias significativas de aprendizajes. Además, pone su atención en la diversidad lingüística que presenta nuestro territorio y deja abierta la posibilidad de inclusión de lenguas no contempladas hasta ahora en el sistema formal de la provincia.

En el siglo XXI, la educación en general y la enseñanza y aprendizaje de lenguas en particular, entendidas como prácticas sociales, se transforman y complejizan como parte de la Sociedad del Conocimiento. Esto deviene en nuevos objetivos de formación y nuevos conocimientos en la construcción de ciudadanía (Area Moreira, 2015). De este modo, la enseñanza y aprendizaje de lenguas necesita enfocarse en la formación de ciudadanía local y global, más que en la lengua en sí o en los usuarios o aprendices de una lengua, como hablantes individuales. De acuerdo con el "paradigma de la ciudadanía y la cohesión social" que presenta Vez (2011), la problemática se centra en el poder de las lenguas y sus relaciones de asimetría y en la potencialidad del plurilingüismo. Esto lleva a que la didáctica de lenguas adicionales se enfoque en la enseñanza y aprendizaje "para la cohesión social y la conexión entre la atención a la diversidad lingüística y la apreciación del valor de la interculturalidad" (Vez, 2011, p. 83)

Estas nuevas necesidades formativas requieren que la educación formal responda al entendimiento y desarrollo de la competencia intercultural y al abordaje de la lengua como constructora de identidad personal y social. En este sentido la didáctica de lenguas debe reconocer la naturaleza social y dialógica de la lengua y generar los espacios para la interacción con el otro y para la negociación de significados, y permitir así reflexionar sobre el mundo y sobre sí mismo a través de la perspectiva de otra lengua y su cultura (Janks, 2016).

Desde esta perspectiva, la enseñanza y aprendizaje de una lengua implica el desarrollo de la literacidad, entendida como "práctica cultural situada" (Area Moreira, 2015) y como "competencia dinámica que se desarrolla procesual y continuamente" (Coll, 2008) en un contexto sociohistórico determinado y que coexiste con otros modos de expresión, más aún con el advenimiento de las nuevas tecnologías. Por lo tanto, el aprendizaje de lenguas debe también contemplar la multimodalidad y las literacidades múltiples para proveer a los/las estudiantes de variados y distintos recursos semióticos a través de los cuales producir significados.

Es necesario comprender que la construcción de significados se basa cada vez más en la negociación de las diferencias discursivas, es decir, en las selecciones de estructuras lingüísticas con las que otorgamos sentido. Tal como sostienen Cope y Kalantzis (2005, p. 166), en su enfoque de literacidades múltiples, la construcción de sentido es una "transformación dinámica del entorno social", mediante diferentes modos de expresión: lingüístico, visual, de audio, gestual y espacial. Estos modos se integran a nuestras prácticas sociales y culturales, por lo que la multimodalidad es inherente a los modos contemporáneos de representación.

Siguiendo a Area Moreira (2015), enunciamos las diferentes dimensiones que forman parte del desarrollo de las literacidades múltiples en la cultura digital:

- *Dimensión instrumental:* refiere al conocimiento técnico de los dispositivos tecnológicos.

- *Dimensión cognitiva:* refiere a conocimientos y habilidades necesarias para la búsqueda, selección, análisis, interpretación, integración de la información disponible en la era digital.

- *Dimensión comunicativa:* implica el desarrollo de estrategias y apertura a la comunicación e interacción con otros mediante dispositivos digitales.

- *Dimensión axiológica:* enfocada tanto en el desarrollo de valores que impulsen prácticas éticas, democráticas y críticas hacia las tecnologías, así como la consciencia del carácter social de éstas, que permita problematizar su interrelación con el contexto cultural y político del que forman parte.

- *Dimensión emocional:* referida a los sentimientos, sensaciones y reacciones que provocan las diferentes experiencias y actividades en espacios virtuales, como por ejemplo las redes sociales, los videojuegos, los entornos colaborativos. La formación en esta dimensión implica poder controlar las acciones y emociones negativas y a su vez, desarrollar empatía y la construcción de una identidad digital que permita encontrar estabilidad afectiva y personal al hacer uso de dispositivos digitales.

En este contexto, los modelos pedagógicos tradicionales centrados en la alfabetización, asociada al aprendizaje de la escritura y la lectura, resultan insuficientes. En la Sociedad del Conocimiento, la alfabetización o literacidad - entendida como "práctica sociocultural de formación de la ciudadanía" (Area Moreira, 2015) - ofrece a los/las estudiantes recursos y estrategias para ser capaces de leer y escribir textos multimodales, integrados al uso de la lengua.

La necesidad de atender a la diversidad lingüística y cultural, así como el advenimiento de nuevas formas de expresión, es decir, de nuevas literacidades, obligan a un cambio en la manera de abordar el currículo, la planificación y la enseñanza. Es imperativo abandonar el modelo de transmisión para adoptar un modelo reflexivo y crítico que ofrezca a los/las estudiantes oportunidades para vivenciar el aprendizaje en contextos significativos, analizar críticamente y aplicar los conocimientos de manera apropiada y creativa para interpretar situaciones del entorno y construir nuevos saberes.

Asimismo, el uso pedagógico de las TIC tiene la potencialidad de fomentar la interrelación entre diferentes contextos, formales e informales, de aprendizaje. Esto implica no sólo atender a los hábitos e intereses de los/las estudiantes sino aplicarlos constructivamente para la construcción de conocimientos y el desarrollo de competencias. En este contexto, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas adicionales deberían promover la conformación de comunidades de aprendizaje desde las cuales se incentive la producción y circulación social de conocimiento y la co-responsabilidad por los aprendizajes construidos. Esta nueva ecología del aprendizaje se construye a partir de nuevos modos de participación e interacción, de investigación, de nuevos enfoques en la construcción de saberes y de nuevos modos de abordar la lectura y escritura mediante la hipertextualidad, basada en la diversidad de recursos simbólicos. Asimismo, y en concordancia con las nuevas perspectivas que atraviesan y dan forma a la didáctica de lenguas, esta área de la Escuela Secundaria de Río Negro está iniciando un camino innovador, pues incorpora en su propuesta académica una lengua preexistente, el mapuzungun, al conjunto de lenguas incluidas actualmente en el sistema formal de educación obligatoria y formación docente de nuestro país - el alemán, el francés, el inglés, el italiano, y el portugués. Esta decisión se basa en la apertura a

otras lenguas y culturas que plantean tanto los NAPs Res. CFE n° 181/12 como los Marcos de referencia Res CFE n°142/11. Y también en clara aplicación de lo dispuesto por la Ley Orgánica de educación provincial que en su art 10. e) promueve la revalorización de la cultura y la lengua de los pueblos originarios Mapuche y Tehuelche.

Es necesario referirnos al Mapuzungun como lengua preexistente, en tanto y en cuanto se trata de una de las lenguas pertenecientes al pueblo mapuche, preexistentes a la conformación del Estado nacional y presente en el actual territorio provincial. En este modo de nombrar se hace especial hincapié en la historia política del devenir de esta lengua indígena que perdura hasta hoy en una situación de vulnerabilidad. Es por esto que en este Diseño Curricular hablaremos de Lengua y Cultura (LC) para referirnos tanto a las lenguas que los documentos antes mencionados denominan LE (lenguas extranjeras) como a las lenguas minorizadas, incluyendo en esta categoría a las lenguas de pueblos indígenas, lengua de señas, lengua de pueblos migrantes, entre otras.

Una educación plurilingüe, como la promovida en el marco de esta reforma, rescata las lenguas del aislamiento y promueve el cambio de modelos monolingües y hegemónicos por otros más inclusivos e integradores. Por su parte, la perspectiva intercultural constituye un paradigma que permite revisar las relaciones de dominio - de una cultura sobre otras, de una lengua sobre otras, de una variedad sobre otras - para construir nuevos modelos y prácticas ciudadanas que favorezcan el reconocimiento, el respeto y la valoración de las diversidades lingüísticas y socioculturales. La comprensión del sistema-mundo moderno colonial y de sus diversas articulaciones socio-históricas y sus consecuencias extensas y duraderas en las prácticas y subjetividades requiere de una perspectiva crítica sobre la geopolítica de las lenguas y las ideologías monoculturales y monolingües aún vigentes. En nuestro país, históricamente, esta política lingüística excluyó, principalmente, a las lenguas originarias de la escolarización formal, proponiendo como únicos objetos de aprendizaje a las lenguas europeas de mayor difusión internacional. De este modo, la orientación Lenguas en la escuela secundaria surge como respuesta a la necesidad de construir un espacio en la educación obligatoria que permita a los jóvenes, a través del estudio de diferentes lenguas, sensibilizarse hacia los diversos modos de expresión, conocimiento y relación de las sociedades humanas, ampliando y profundizando la reflexión sobre el lenguaje en tanto objeto complejo y multidimensional. Esto implica problematizar los alcances del enfoque comunicativo, basado en "la comunicación con otros", para centrarse en la interacción con el otro, en la conciencia y la competencia intercultural, así como también en la visión de la lengua como medio de construcción de la realidad y de subjetividades.

Eje Organizador del Área

El aprendizaje de lenguas adicionales en el marco de la interculturalidad y el plurilingüismo -entendidos como espacios de (re)construcción y (re)significación de la propia identidad y de la realidad en un contexto socio-cultural e histórico específico- en pos de la cohesión social para la formación ciudadana crítica.

Consideraciones Generales del Área

Teniendo en cuenta que el estudio de las lenguas y el lenguaje como medio de expresión e interacción socio-cultural se ha visto fortalecido por los aportes de diferentes disciplinas, tales como la sociolingüística, el análisis del discurso, la antropología, y la psicología, entre otras, es esencial considerar el complejo entramado multidimensional que atraviesa el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje

de lenguas, ya sea de origen, o adicionales. Estos mismos avances, y los cambios socio-culturales que se han dado a partir del desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, nos instan a (re) pensar nuestras prácticas pedagógicas desde una perspectiva integradora de las prácticas discursivas, las literacidades múltiples y la multimodalidad, prácticas situadas en contextos socio-culturales. Es por ello que la orientación en Lenguas, en concordancia con el marco teórico fundamentado por la versión 1 del Diseño Curricular de la Escuela Secundaria de Río Negro, propone un trabajo inter y multidisciplinar. Tanto en el Ciclo Básico (primero y segundo año) como en la Formación General del Ciclo Orientado (tercero, cuarto y quinto año) se incluye el área Segundas Lenguas (que en este diseño preferimos denominar 'Lenguas Adicionales'), y se propone además un trabajo multidisciplinar con otras áreas, como ser Lengua y Literatura, Ciencias Sociales, Lenguajes Artísticos y Educación Científica y Tecnológica, con el objetivo de integrar conocimientos y saberes desde el abordaje de cuestiones inherentes al contexto socio-cultural y natural específico en el cual se encuentra inmersa la escuela. Esta perspectiva de la enseñanza de las lenguas se ve además potenciada por la integración de contenidos de otras áreas, tal como lo propone el enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido en Lengua Extranjera) (Marsh, 2002). Desde esta perspectiva, los procesos de enseñanza y de aprendizaje deberán enfocarse en el desarrollo de competencias basadas en los ejes estructurantes, transversales a toda la currícula, más que en conocimientos compartimentados por área.

La formación en Lenguas atraviesa entonces toda la formación general con una carga horaria de 2 horas semanales, iniciándose con la unidad curricular denominada **Segundas Lenguas** en el Ciclo Básico y manteniéndose en el Ciclo Orientado como **Lengua Adicional** en todas las modalidades. La Lengua a aprender no está predeterminada, sino que cada escuela puede definir y elegir una lengua de acuerdo a su proyecto institucional. Como ya se ha mencionado, este Diseño Curricular abre la posibilidad de incluir otras Lenguas, dándose especial atención al Mapuzungun como también a otras lenguas y culturas pertenecientes a diversos pueblos migrantes que habitan el territorio provincial.

Ciclo Básico y Ciclo Orientado

Propósitos

- Promover la valoración de las lenguas de origen y de lenguas adicionales como medios de co-construcción social, cultural e identitaria.
- Identificar rasgos de la propia identidad cultural a partir de procesos de diferenciación con otras culturas para propiciar el afianzamiento de la identidad personal y la cohesión social.
- Fomentar una actitud de respeto y apertura hacia otras realidades culturales y otras lenguas para favorecer la comunicación e intercomprensión con hablantes de comunidades de orígenes diversos que habiten, o no, en el país.
- Favorecer el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y reflexivo que propicie una participación activa y autónoma en los procesos de aprendizaje.
- Incentivar en los/las estudiantes su confianza y autoestima, haciendo énfasis en el respeto por los distintos procesos individuales, ritmos y estilos de aprendizaje, atendiendo a la diversidad social.
- Desarrollar estrategias de aprendizaje que faciliten el trabajo colaborativo y cooperativo para la co-construcción de saberes.
- Propiciar la reflexión metalingüística acerca de la lengua y cultura de origen y las lenguas y culturas adicionales favoreciendo la profundización y/o construcción de saberes a partir del reconocimiento de diferencias y similitudes entre ambas.
- Desarrollar la competencia comunicativa y la competencia intercultural atendiendo a la construcción de saberes en todos sus componentes.

- Promover la construcción de saberes y aprendizaje de contenidos en lenguas adicionales mediante el desarrollo de la comprensión de textos orales y escritos, y mutlimodales, graduados y auténticos para propiciar la identificación de ideas principales e información específica vinculada con temas transversales curriculares o de interés general.
- Generar oportunidades para que los/las estudiantes accedan a una lectura sensible de los recursos literarios en textos pertenecientes a distintos géneros y acordes a su edad, intereses, desarrollo lingüístico y en otras literacidades, que les permitan ampliar su visión del mundo y fortalecer sus conocimientos acerca de la lengua y cultura adicional de manera placentera.
- Estimular la elaboración de textos escritos breves con adecuado grado de fluidez y corrección a través del uso de estrategias de escritura, atendiendo al contexto de situación y no sólo al producto final sino también al proceso, desde la perspectiva de la multimodalidad y de las literacidades múltiples.
- Promover el tratamiento de temáticas que requieran de los saberes de otras áreas de conocimiento para así facilitar la integración entre la lengua y cultura adicional y otras áreas, desde una perspectiva inter y multidisciplinaria.

Ejes Estructurantes de Saberes

Tomando como punto de partida los NAP y ampliando la propuesta, describimos a continuación los cinco ejes propuestos para el aprendizaje de Lenguas adicionales, correspondientes al Ciclo Básico y al Ciclo Orientado. Las cuatro macro habilidades (escucha, oralidad, lectura y escritura) se abordarán desde: a) una perspectiva cognitiva que tenga en cuenta las estrategias de aprendizaje necesarias para el desarrollo de la comprensión y la producción de distintos géneros discursivos, mediante diferentes recursos semióticos (lingüísticos, visuales, auditivos, espaciales, táctiles y gestuales), y b) desde una perspectiva sociocultural, la cual intenta fomentar la negociación de significados y la interpretación en un contexto específico, teniendo en cuenta la naturaleza social y estratégica de las elecciones lingüísticas y de los géneros discursivos.

A. Eje: en relación con la interculturalidad crítica reflexiva
B. Eje: en relación con el desarrollo de la escucha y la oralidad
C. Eje en relación con el desarrollo de la lectura y la escritura.
D. Eje: en relación con la reflexión sobre la lengua que se aprende, como sistema lingüístico y como práctica discursiva situada
E. Eje: en relación con la reflexión sobre los aprendizajes

A. EJE / En relación con la interculturalidad desde una perspectiva crítica reflexiva

Considerar la enseñanza de lengua y cultura basada únicamente en los elementos de la cultura "visible", entendida como "el conjunto de prácticas y expresiones socioculturales y los valores, creencias, roles y fundamentos que las sustentan", (Gómez Rodríguez, 2013) lleva a perpetuar concepciones y estereotipos idealizados y nos aleja de la conciencia intercultural que implica 'reconocerse en las diferencias'. Por lo tanto,

> *...lo que es necesario es que la propia ciudadanía interiorice otro discurso sobre las lenguas y sus culturas. Un discurso que debe empezar por los propios agentes educativos, particularmente los docentes y sus formadores... Bajo la hélice de las lenguas como 'uso social' y 'compromiso en la acción intercultural' se proyecta otra cultura diferente: la del espacio antroposocial y antropológico. Se trata de una cultura dinámica que favorece todas las opciones para un tratamiento integrado de las lenguas. El proceso de vivir los usos lingüís-*

ticos, no solo demandado desde la propia subsistencia de las lenguas minorizadas sino también como ingrediente básico en el desarrollo social de la comunicación ...depende en gran medida de que la lengua en cuestión (propia o no) exprese una 'cultura viva' y 'compartida' (Vez, 2010, p. 100, 102)

El pluralismo lingüístico y cultural requiere el desarrollo en competencias interculturales, enfocadas en la formación de ciudadanos que aprendan a convivir en una "cultura de mestizaje, de libertad, de tolerancia, de paz, de imperfección…" (Vez, 2010, p. 102). Una educación plurilingüe deberá fomentar no sólo la competencia intercultural (la comunicación efectiva) sino la conciencia intercultural, es decir, el reconocimiento de la diversidad de contextos socioculturales y políticos desde los cuales las lenguas construyen significado, se posicionan y asumen roles. Desde una perspectiva pedagógica dialógica, la interacción implica co-construcción y responsabilidad compartida, así como la valoración de la diversidad lingüística y cultural, que complejicen la significación y beneficien el entendimiento y la convivencia.

B. EJE / En relación con el desarrollo de la escucha y la oralidad

Desde una perspectiva cognitiva, se propicia desarrollar estrategias de escucha que faciliten la comprensión y construcción de sentido como, por ejemplo: deducir/inferir significado por el contexto, prestando especial atención a los cognados o palabras transparentes, lo cual hace que resulte innecesario conocer el significado de todas las palabras que componen el texto.
Las prácticas de escucha ofrecerán oportunidades para que el estudiante identifique: los elementos relevantes de la situación comunicativa y de interacción, los interlocutores, el contexto y la temática, que le permitan dar sentido al discurso sin necesidad de entender cada palabra que conforma el mensaje; el lenguaje no verbal, cuando sea posible, como componentes de la situación comunicativa, que permite comprender el mensaje y tener en cuenta el efecto que éste produce en los oyentes involucrados y no involucrados en el acto comunicativo. Se propone también la escucha de distintos géneros discursivos con propósitos comunicativos claros y específicos que resulten de interés para los/las estudiantes. Se incentivará también la escucha como medio para construir conocimientos del mundo y de la lengua, fomentar el sentido estético, la apertura a otras variedades de la lengua adicional estudiada para analizar posturas y tomar posición frente a lo escuchado.
En cuanto a la oralidad, la producción comenzará por situaciones de comunicación sencillas, como por ejemplo las presentaciones, los saludos, las instrucciones, las preguntas y respuestas simples, para luego seguir con descripciones y narraciones que sean de interés y pertenezcan al entorno de los jóvenes, y a la vez tratando de que se relacionen con otros contextos. La oralidad desarrollada junto al acompañamiento del docente a través de preguntas disparadoras para discusión guiada de temas de interés o para proyectos colaborativos y / o de investigación han de favorecer la interacción oral y el desarrollo de estrategias para presentaciones orales. El uso pedagógico de diferentes dispositivos digitales, herramientas 2.0, y otros recursos como los audiovisuales propiciará la formulación de preguntas y comentarios, así como la expresión y análisis de diferentes posturas, experiencias y cosmovisiones.
Las destrezas de escucha y oralidad que se espera desarrollen los estudiantes se detallan en la sección 4.3 dedicada a los saberes para cada eje.

C. EJE / En relación con la lectura y escritura

La lectura y escritura como prácticas socioculturales - o literacidad, como las denomina Cassany (2010) - no son sólo procesos cognitivos o de (de)codificación, sino también prácticas socioculturales que responden a un contexto histórico determinado. Por lo tanto,

> la literacidad incluye el dominio y el uso del código alfabético, la construcción receptiva y productiva de textos, el conocimiento y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social, los roles que adoptan el lector y el autor, los valores sociales asociados con estos roles (identidad, estatus, posición social), el conocimiento que se construye en estos textos y que circula en la comunidad, la representación del mundo que transmiten, etc (2010, 354).

Así, mediante la exposición a diferentes géneros discursivos se propondrán prácticas de lectura y escritura que propicien: a) el encuentro dialógico de los estudiantes con lectores y escritores de culturas y contextos socioculturales diversos; b) la reflexión crítica para deconstruir miradas propias frente a la de otros y analizar el efecto que producen las elecciones lingüísticas y relaciones de poder intrínsecas al discurso; c) la identificación los diferentes elementos lingüísticos, discursivos (coherencia y cohesión textuales) y contextuales de los diferentes géneros, entendidos no sólo como productos sino como prácticas sociales situadas y d) el desarrollo de estrategias para participar críticamente en la cultura discursiva de cada disciplina Se concibe así la lectura y la escritura como procesos de socialización, de construcción de conocimientos y de transformación. Asimismo se buscará el desarrollo de la literacidad crítica en los estudiantes, lo cual implica que lleguen a una visión global que abarque a) lo que ellos entienden, b) lo que creen que el autor quiso transmitir y lograr del lector y, c) lo que otros lectores entenderán y cómo responderán, para lograr una lectura crítica, es decir una lectura "elaborada, compleja, humilde, cargada de matices y razonamientos, dúctil, insatisfecha, exploradora, capaz de discutir e, incluso, de cambiar de opinión de forma razonada; es la lectura que aspira a comprender la complejidad de lo humano, psicológico y social, y a transformarlo si es preciso" (Cassany, 2010, p. 365-367).

En relación con la lectura específicamente, se intenta desarrollar estrategias que faciliten la comprensión y la construcción de sentido. El desarrollo de estas estrategias implica la formulación de hipótesis en relación con el sentido del texto y el paratexto a partir del contexto, de marcas lingüístico-discursivas (estructuras gramaticales y léxicas, puntuación), el reconocimiento de nuevo vocabulario y de estructuras lingüísticas que puedan obstruir la comprensión. Las prácticas de lectura ofrecerán oportunidades para que el estudiante descubra que: el contexto de un texto, la cohesión y coherencia permiten comprender el significado global del texto, sin necesidad de entender cada palabra; los recursos visuales son parte constitutiva del discurso e incide en la representación de mundo que expresan. Se propone la lectura de distintos géneros discursivos con propósitos comunicativos claros y específicos y que resulten de interés para los estudiantes. Se incentivará también la lectura con diferentes propósitos: por placer, para construir conocimientos, para fomentar la apertura a mundos imaginarios y el sentido estético, para interpelar posturas y tomar posición frente a lo leído.

En cuanto a las prácticas de escritura, comenzarán con la elaboración de mensajes sencillos o correos electrónicos claramente contextualizados para gradualmente avanzar hacia producciones más complejas y elaboradas, según los niveles cognitivo y lingüístico de los estudiantes. El /la docente proveerá el andamiaje necesario mediante modelos que guíen a los estudiantes en el proceso de sus propias producciones escritas, según vivencias, posturas, creencias y conocimientos construidos.

Entre las estrategias de escritura, previo a la producción, los estudiantes serán acompañados al momento de: analizar las características de distintos géneros discursivos, sus elementos y organización; intercambiar ideas y visiones sobre el tema abordado; identificar el propósito del mensaje escrito; considerar a los potenciales lectores y el punto de vista de quien escribe el texto; explorar la incidencia de diferentes recursos semióticos en la construcción de sentido. La escritura colaborativa será parte del desarrollo de esta macro habilidad. El uso de herramientas 2.0, como las wikis, podrá mediar la colaboración e interdependencia positiva, así como el seguimiento y acompañamiento del docente durante el proceso de elaboración.

Dado que la colaboración es una habilidad que se aprende y desarrolla, el/la docente mediará y guiará el aprendizaje y uso de estrategias colaborativas, que ayuden a los estudiantes a una interacción respetuo-

sa y constructiva, y a una participación equilibrada y crítica de cada miembro del equipo. Por ejemplo, se sugiere: establecer normas de interacción y participación que orienten a los estudiantes en el proceso de trabajo conjunto; fomentar la construcción de conocimientos mediante aportes e intercambios tendientes a profundizar y/o interpelar las ideas expresadas por los diferentes participantes.
Las prácticas de lectura y escritura, individuales o colaborativas, deberán generar oportunidades de aprendizaje para la búsqueda, selección, análisis e integración de información proveniente de diversas fuentes, como por ejemplo libros, recursos visuales y audiovisuales, Internet, entre otros. El/la docente acompañará al alumno en el desarrollo de la escritura y lectura críticas, mediante diferentes estrategias de mediación pedagógica, algunas de las cuales se detallan en la sección 4.3.

D. EJE / En relación con la reflexión sobre la lengua que se aprende, como sistema lingüístico y como práctica discursiva situada.

El desarrollo de estrategias metalingüísticas para favorecer el aprendizaje de una lengua adicional y la comparación con la adquisición de la lengua de origen requiere que el estudiante conozca:

- la relevancia de la comprensión de textos orales y escritos para la producción del habla y de la escritura en la lengua adicional.
- los propósitos y la forma de organización tanto del texto oral como del texto escrito.
- el uso de conectores para introducir/ ampliar el tema ejemplificar, comparar, contrastar, explicar y argumentar, tanto en textos orales como escritos.
- los recursos lingüístico-discursivos como construcción de sentido y de representación tanto en la producción como en la comprensión oral y escrita.
- la comparación entre la lengua de origen y la lengua que se aprende para descubrir y analizar las similitudes y diferencias entre ambas.

La reflexión sobre la lengua también debe contemplar su dimensión sociocultural desde la cual el discurso se construye y circula en contextos sociales, políticos y culturales determinados. El uso de la lengua implica así interpretar dichos contextos y asumir una postura en relación a ellos entendiendo que el conocimiento es provisional y situado. Así, la práctica reflexiva sobre la lengua que se aprende intentará buscar que el estudiante reconozca la multiplicidad de interpretaciones posibles y que cada interpretación es parcial o relativa y socio-históricamente situada (Cassany 2010, p. 365).

E. EJE / En relación con la reflexión sobre el aprendizaje

La reflexión y conocimiento de los propios procesos cognitivos que intervienen en el aprendizaje demanda un esfuerzo intelectual y afectivo, por lo que resulta necesario que el / la docente encuentre las estrategias que ayuden al estudiante a construir sentido de la metacognición y a la motivación para involucrarse en este proceso.
Por esto es aconsejable que el / la docente comparta los propósitos de un proceso de metacognición, el conocimiento de los objetivos a alcanzar a través del esfuerzo intelectual, la observación del propio proceso de construcción de conocimientos para reflexionar sobre las estrategias que resultan efectivas para el aprendizaje y la evaluación del proceso que lleva a alcanzar o no los objetivos. La metacognición como componente del aprendizaje puede ayudar al estudiante a desarrollar su autonomía y asumir la responsabilidad sobre el propio aprendizaje.

Saberes a Construir

Las prácticas sociales de comprensión y producción, vehiculadas por actividades de escucha, de lectura, de escritura y de oralidad son contenidos fundamentales y estructuran el proceso de aprendizaje. Estos saberes propician un proceso espiralado en que cada instancia nueva retoma la anterior con mayor profundidad. Es por eso que presentamos los saberes propuestos en los NAP en un cuadro que permite observar lo específico de cada nivel, lo que se retoma y lo que se incorpora. En este diseño no se detallan recursos gramaticales, lexicales y fonéticos, por ser específicos de la LC Adicional que se elija. Cada docente seleccionará los contenidos lingüístico-discursivos necesarios para el desarrollo de las actividades, tareas y proyectos que desarrolle.

Ejes en relación con las Macrohabilidades

ESCUCHA	
NIVEL I de II - CICLO BÁSICO (1º y 2º año)	**NIVEL II de II - (3º, 4º y 5º años de la FORMACIÓN GENERAL)**
La aproximación a la comprensión de que un texto oral puede abordarse aunque no se conozca el significado de todas las palabras que lo constituyen, y de que el sentido de un texto no depende exclusivamente de las palabras que lo conforman.	**La comprensión** de que un texto oral puede abordarse aunque no se conozca el significado de todas las palabras que lo constituyen, y de que el sentido de un texto no depende exclusivamente de las palabras que lo conforman. **Se construye a partir de un conjunto de factores lingüísticos, sociales y culturales.**
La escucha de textos orales de diferentes géneros como, por ejemplo, diálogos,entrevistas, noticias, publicidades, relatos, poesías, entre otros. Esto supone: - **la identificación de elementos relevantes** de la situación comunicativa, los interlocutores y el tema abordado, es decir, de elementos relacionados con el contexto de enunciación; - la identificación, con la ayuda del/la docente, del tipo de escucha requerida –global o focalizada- según la tarea comunicativa a realizar.	La escucha de textos orales de diferentes géneros como, por ejemplo, diálogos,entrevistas, noticias, publicidades, relatos, poesías, **relatos ficcionales y no ficcionales,** entre otros. Esto supone: - **La identificación** de la situación comunicativa, los interlocutores y el tema abordado, es decir, de elementos relacionados con el contexto de enunciación; - la identificación, con la ayuda del/la docente, del tipo de escucha requerida –global o focalizada- según la tarea comunicativa a realizar. - **el reconocimiento de la necesidad de tomar notas o de elaborar algún tipo de registro según el propósito de la escucha.**
La formulación de anticipaciones e hipótesis sobre el sentido de los textos escuchados **a partir**	La formulación de anticipaciones e hipótesis sobre el sentido de los textos escuchados

de palabras o expresiones relacionadas con el tema, del tono de la voz y otras pistas temáticas, lingüístico-discursivas y paraverbales.	**a partir de las pistas temáticas, lingüístico-discursivas y paraverbales.**
La comprensión y construcción de sentidos del texto oral apelando a diferentes estrategias. Esto supone: **- identificar pistas que pueden ayudar a la comprensión;** - establecer relaciones con palabras o expresiones conocidas y con cognados - apoyarse en el lenguaje no verbal cuando el tipo de interacción lo permita –situaciones cara a cara o en videos,por ejemplo; - valerse de la inferencia; - valerse de soportes visuales o de otro tipo para contextualizar la escucha; - retomar conocimientos previos; - indicar verbalmente que se necesita repetición o aclaración.	La comprensión y construcción de sentidos del texto oral apelando a diferentes estrategias. Esto supone: - establecer relaciones con palabras o expresiones conocidas y con cognados - apoyarse en el lenguaje no verbal cuando el tipo de interacción lo permita –situaciones cara a cara o en videos,por ejemplo; - valerse de la inferencia; - valerse de soportes visuales o de otro tipo para contextualizar la escucha; - retomar conocimientos previos; - indicar verbalmente que se necesita repetición, aclaración **o reformulación.** **- confirmar o modificar las anticipaciones e hipótesis formuladas;**
La escucha global o focalizada de textos **expresados en forma oral por el/la docente o que provengan de fuentes diversas** (hablantes de la lengua que se aprende, grabaciones de audio y video, materiales de entornos virtuales), **sobre temas de interés, curriculares y no curriculares. Esto supone:** **- en el caso de la narración, identificar las personas, el tiempo, el espacio y el universo cultural en los que ocurren los hechos, así como la secuencia de acciones y las relaciones que existen entre ellas;** **- en el caso de la descripción, identificar lo que se describe y sus características;** **- en las instrucciones seriadas (consignas de tarea escolar, reglas de convivencia, entre otras), identificar el objetivo, el orden y la jerarquía de las acciones.**	La escucha global o focalizada de textos **de géneros variados provenientes de fuentes diversas** (hablantes de la lengua que se aprende, grabaciones de audio y video, materiales de entornos virtuales) **sobre temas relacionados con la orientación y otras áreas curriculares, lo que puede propiciar instancias de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE).** **El inicio en la escucha crítica de textos de géneros discursivos variados relacionados con el área de la orientación, con otras áreas del currículum y con temas de interés general abordados por el/la docente, entre pares, por otras personas, en programas radiales y televisivos (entrevistas, documentales, películas) y en entornos virtuales. Esto supone:** **- en la narración, identificar el punto de vista desde el que se relatan los sucesos y se presentan las personas o personajes;** **- en la exposición, con la orientación del/ la docente cuando la situación lo requiera, identificar marcas de subjetividad;** **- en los textos de opinión, discriminar, con la orientación del/la docente cuando**

	sea necesario, entre hechos y opiniones; **- reconocer tema, problemática, opinión y fundamentación;** **- identificar valores y visiones del mundo, entre otros.**
La apreciación del ritmo y la musicalidad de la lengua extranjera que se aprende en textos de diferentes géneros discursivos.	La apreciación del ritmo y **el disfrute de** la musicalidad de la lengua extranjera que se aprende en textos de diferentes géneros discursivos.
El inicio en la reflexión sobre algunas características de la oralidad como, por ejemplo, las diferencias de registro formal e informal, la entonación de preguntas y exclamaciones, el uso de expresiones propias de la oralidad como interjecciones, marcadores de inicio y cierre de intercambios, entre otras	**La reflexión** sobre algunas características de la oralidad como, por ejemplo, el uso de interjecciones, **repeticiones, muletillas, hesitaciones y otras expresiones convencionales de la conversación; las diferencias de registro en función del tema y la relación entre los interlocutores, entre otras.** **El reconocimiento de la escucha respetuosa como valor social y cultural en la formación del ciudadano.**
ORALIDAD	
NIVEL I de II - CICLO BÁSICO (1º y 2º año)	**NIVEL II de II - (3º, 4º y 5º años de la FORMACIÓN GENERAL)**
La participación oral en situaciones propias del contexto escolar (pedir permiso, pedir que se repita lo que se dijo, saludar, dar una opinión, manifestar preferencias y estados de ánimo, entre otros) y en intercambios orales breves, a partir de disparadores, para resolver una tarea comunicativa (también propia del aula, como, por ejemplo, repartir tareas en la clase) realizando aportes que se ajusten al destinatario, al tema y al propósito de la comunicación, es decir, a elementos relacionados con el contexto de enunciación.	La participación **asidua en conversaciones sobre temas personales, de estudio, de interés general y de otras áreas curriculares del ciclo orientado y sobre lecturas compartidas de diversas fuentes (redes sociales, blogs, libros, audiovisuales, medios de comunicación orales y escritos, entre otros),** realizando aportes que se ajusten al destinatario, al tema y al propósito comunicativo **(narrar, describir, pedir y dar su opinión, formular preguntas y respuestas, resumir, entre otros) y a las pautas culturales generales de la lengua que se aprende.**
La producción asidua de relatos de experiencias personales, de anécdotas familiares y de descripciones con propósitos comunicativos diversos. Esto supone: - la contextualización de la producción oral; - la presencia de un marco que la oriente; - la preparación de la producción oral.	La producción, **con la orientación del/la docente y apuntando a la autonomía, de exposiciones individuales, de a pares o grupales referidas a temas de interés tratados en el aula, a partir de la lectura de textos y de otras fuentes de información, teniendo en cuenta las partes de una exposición (presentación del tema, desarrollo y cierre).**

La reproducción y producción de canciones, poesías, entre otros.	**La renarración, con distintos propósitos, de textos (escritos o multimediales) leídos o narrados por el/la docente u otras personas.**
La participación en dramatizaciones –que pueden incluir textos propios creados a partir de un modelo–, **juegos y otras instancias lúdicas que impliquen interacción oral.**	La participación en dramatizaciones que pueden incluir textos propios creados a partir de un modelo.
	La participación en entrevistas sobre temas personales o de interés general, en compañía de sus pares y con la colaboración del/la docente si es necesario, lo que supone prepararse para ese momento (elegir el tema y la persona a entrevistar,informarse; elaborar el cuestionario previendo fórmulas de tratamiento, apertura y cierre y pautando el orden de las intervenciones) y realizar la entrevista.
	La expresión de opiniones personales sobre temas actuales de interés, apuntando a la construcción del pensamiento crítico y al ejercicio pleno de la ciudadanía.
La sensibilización al uso de recursos verbales (pronunciación inteligible, componentes lingüístico-discursivos adecuados), paraverbales (entonación, tono y volumen de la voz) y no verbales (gestos, postura corporal) acordes al destinatario, al tema y al propósito comunicativo de la interacción, es decir, a elementos relacionados con el contexto de enunciación.	**El uso de recursos verbales** (pronunciación inteligible, componentes lingüístico-discursivos adecuados), paraverbales (entonación, tono y volumen de la voz) y no verbales (gestos, postura corporal) acordes al destinatario, al tema y al propósito comunicativo de la interacción, es decir, a elementos relacionados con el contexto de enunciación.
El inicio en el uso de estrategias de consulta y reparación de la producción como, por ejemplo, solicitar repetición, preguntar sobre la pronunciación de una palabra, repetir lo dicho, entre otras.	El uso de estrategias de consulta, reparación y reformulación de la producción.
LECTURA	
NIVEL I de II - CICLO BÁSICO (1º y 2º año)	**NIVEL II de II - (3º, 4º y 5º años de la FORMACIÓN GENERAL)**
La aproximación a la comprensión de que un texto puede abordarse aunque no se conozca el significado de todas las palabras que lo constituyen, y de que el sentido de un texto no	La comprensión de que un texto puede abordarse aunque no se conozca el significado de todas las palabras que lo constituyen, y de que el sentido de un texto no depende exclusiva-

depende exclusivamente de las palabras que lo conforman.	**mente de las palabras que lo conforman sino que se construye a partir de un conjunto de factores lingüísticos, sociales y culturales.**
La lectura de textos descriptivos, narrativos o instruccionales breves, de diferentes géneros discursivos, relacionados con temáticas variadas, de extensión y complejidad acordes al momento de la escolaridad y a las condiciones de enseñanza:invitaciones, mensajes, instrucciones, correos electrónicos, folletos, historietas, epígrafes, carteles, publicidades, poesías, relatos, entre otros.	**La lectura global y focalizada y el inicio en la lectura crítica de textos de géneros discursivos variados sobre temas relacionados con la orientación y otras áreas del currículum, que pueda llevar a instancias de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE). Esto supone, en la lectura focalizada:** **- en la narración, identificar sucesos, personas o personajes, tiempo, espacio, relaciones entre las acciones, descripciones de lugares, objetos, personas y procesos; relevar las particularidades culturales;** **- en los textos expositivos, con la ayuda del/la docente cuando sea necesario, identificar el tema; reconocer el papel y valor de la síntesis o resumen del cierre; identificar la información relevante, explicaciones, ejemplos, comparaciones y definiciones; reconocer el aporte de cuadros, esquemas y organizadores gráficos si los hay; identificar marcas de subjetividad** **- en la argumentación, con la ayuda del/ la docente cuando la situación lo requiera, identificar el tema así como ejemplos de argumentos a favor y en contra.**
La formulación de anticipaciones e hipótesis en relación con el sentido del texto y el paratexto, antes y durante el proceso de lectura, a partir de títulos, indices, gráficos y otras pistas temáticas y lingüístico-discursivas.	La formulación de anticipaciones e hipótesis en relación con el sentido del texto y el paratexto, antes y durante el proceso de lectura, **a partir de pistas temáticas, lingüístico-discursivas y paratextuales.**
La comprensión y construcción de sentidos del texto escrito apelando a diferentes estrategias. Esto supone: **- la identificación del género;** **- el recurso a pistas que brindan los textos y su paratexto;** **- la identificación, con la ayuda del/la docente, del tipo de lectura requerida – global o focalizada- acorde con la tarea comunicativa;** **- la confirmación o modificación de las anticipaciones e hipótesis formuladas.**	**La revisión asidua de la propia interpretación del texto. Esto supone, entre otros:** **- cotejar texto e ilustraciones a medida que se lee;** **- recuperar el hilo argumental volviendo hacia momentos relevantes de un relato, hacia la caracterización de los personajes y de los escenarios;** **- releer partes que generan dudas;** **- valerse de los signos de puntuación como apoyo para la construcción de sentidos.**

La frecuentación y exploración de variados materiales escritos en soporte físico o digital y en diferentes contextos de lectura, relacionados con temas de interés general y de áreas curriculares La resolución de dificultades de comprensión durante la lectura. Esto supone: **- la consulta al/la docente y/o pares;** **- la remisión a textos leídos anteriormente;** **- la consulta de diccionarios bilingües o monolingües, enciclopedias y otros textos de consulta en soporte físico o digital.**	La frecuentación y exploración de variados materiales escritos en soporte físico o digital y en diferentes contextos de lectura, relacionados con temas de interés general y de áreas curriculares y **no curriculares,** La resolución de dificultades de comprensión durante la lectura. Esto supone: **- la identificación de pistas temáticas, lingüístico-discursivas y paratextuales que ayuden a aclarar los sentidos;** **- la inferencia de significados a partir del contexto;** **- la identificación de relaciones con palabras o expresiones conocidas, de uso internacional y cognados;** **- la consulta de diccionarios bilingües o monolingües, enciclopedias y otros textos de consulta en soporte físico o digital;** **- la remisión a textos leídos anteriormente;** **- la discusión con el/la docente y pares;** **- el desarrollo progresivo de la autonomía.**
El reconocimiento de la lectura en otra lengua como posibilidad de apertura a otras realidades y de reflexión sobre la propia, y como recurso para buscar información o aprender a realizar una tarea.	**El reconocimiento y la valoración de la lectura en otra lengua para la formación ciudadana, los estudios superiores y el mundo del trabajo.**
El disfrute de la lectura en la lengua que se aprende, de las imágenes que pueda suscitar, de la apertura a mundos imaginarios.	El disfrute de la lectura en la lengua que se aprende, de las imágenes que pueda suscitar, de la apertura a mundos imaginarios y **el placer estético que suscitan las expresiones literarias.**
El inicio en la reflexión sobre algunas características de los géneros discursivos abordados.	**La reflexión** sobre algunas características de los géneros discursivos abordados.
ESCRITURA	
NIVEL I de II - CICLO BÁSICO (1º y 2º año)	NIVEL II de II - (3º, 4º y 5º años de la FORMACIÓN GENERAL)
La escritura gradual y progresiva de textos breves de los géneros trabajados, en soporte físico o digital (afiches, epígrafes, cartas breves, descripciones, invitaciones, historietas, entre otros), **a partir de un texto provocador (imagen, texto escrito, audio o**	**La escritura de textos ficcionales y no ficcionales de géneros de variada complejidad,** en soporte físico o digital, **relacionados con temáticas tratadas, atendiendo al proceso de producción de los mismos, en el marco de condiciones que permitan la consulta al/la docente**

audiovisual) y con diferentes propósitos comunicativos. Esto supone: - la frecuentación de **ejemplos de textos** que puedan servir de modelo y el reconocimiento de sus características principales; - **la consideración** del destinatario, el tema a abordar y el propósito con que se escribe (contexto de enunciación); - **el inicio en la discusión** acerca del punto de vista de quien escribe, es decir, de la posición que asume el enunciador en el texto; - **la elaboración de un plan o esquema junto con el/la docente en un principio, luego en forma grupal y, finalmente, en forma individual;** **- la relectura de cada borrador del texto con el/la docente y la reformulación conjunta a partir de sus orientaciones sobre el uso apropiado de una palabra o expresión, dudas ortográficas o de puntuación, entre otras;** - el uso de recursos lingüístico-discursivos adecuados al propósito comunicativo; - la escritura de versiones mejoradas en base a devoluciones del/la docente o de pares.	**o a pares**. Esto supone: - la frecuentación y reflexión sobre **ejemplos del mismo género** que puedan servir de modelos a partir de los cuales los/las estudiantes trabajen su propia escritura; - **la discusión** acerca del destinatario, el tema a abordar y el propósito con que se escribe (contexto de enunciación); - **la discusión** acerca del punto de vista de quien escribe, es decir, de la posición que asume el enunciador en el texto; **- la elaboración de una guía o un plan previo para la escritura del texto;** **- la consideración de la organización del texto, del uso de conectores apropiados y de signos de puntuación;** **- el uso de recursos lingüístico-discursivos adecuados al propósito comunicativo;** **- el uso de diccionarios bilingües o monolingües, correctores ortográficos en procesadores de texto, buscadores en línea y otros instrumentos lingüísticos y fuentes de consulta en soporte físico o digital para resolver dudas sobre ortografía o cuestiones léxicas y gramaticales;** - la escritura de versiones mejoradas a partir de las devoluciones del/la docente o de sus pares, **en trabajo en conjunto y/o individual;**
La socialización de los textos escritos mediante diversos soportes y en diferentes espacios de la escuela.	**La socialización del texto producido y su revisión, tomando en cuenta las observaciones del/la docente y de sus pares.** **La escritura de textos narrativos y/o expositivos, referidos a contenidos estudiados, proyectos áulicos, investigaciones guiadas, experiencias escolares, entre otros, y a temas de interés general, elaborados en pequeños grupos, de a pares o de manera individual, con la orientación del/la docente cuando sea necesario.** **El inicio en la escritura de comentarios en blogs, foros virtuales de discusión, correo de lectores, entre otros, expresando el punto de vista propio, con ayuda del/la docente cuando sea necesario.** **El inicio en la escritura de textos producidos**

	en tiempo real de comunicación como, por ejemplo, en una sala de chat coordinada por el/la docente, o el intercambio de mensajes de texto, de acuerdo con las posibilidades del contexto. **La escritura de fichas, mapas conceptuales, presentaciones multimediales, entre otros,sobre temas desarrollados en otras áreas y trabajados en la clase de lengua, con el propósito de organizar la información.**
	La escritura de textos relacionados con el mundo del trabajo como, por ejemplo, el currículum vitae y la carta de presentación.

Ejes en relación con la reflexión metalingüística, metacognitiva e intercultural

REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA	
NIVEL I de II - CICLO BÁSICO (1º y 2º año)	NIVEL II de II - (3º, 4º y 5º años de la FORMACIÓN GENERAL)
La reflexión, con la ayuda del/la docente, sobre algunos aspectos fundamentales del funcionamiento de la lengua que se aprende, por ejemplo: - **la relación entre grafía y pronunciación;** - **los distintos registros** - las diferencias entre la oralidad y la escritura - la relación entre norma y uso - el uso de signos de **puntuación en la lectura y escritura de los textos trabajados;** - **el uso de conectores básicos** en los diferentes textos trabajados - **la entonación como portadora de sentidos;**	**La reflexión sistemática, con la orientación docente,** sobre aspectos fundamentales del funcionamiento de la lengua que se aprende y su relación con la comprensión **y producción de sentidos, como por ejemplo:** - **la identificación de recursos lingüísticos en función del tema, de la relación entre los interlocutores y del propósito de diferentes textos escritos y orales;** - las diferencias entre la oralidad y la escritura y **el valor del lenguaje no verbal** - la relación entre norma y uso y **la tensión entre corrección gramatical y adecuación comunicativa** - **las formas de organización textual en relación con los propósitos de textos escritos y orales;** - **el valor de nexos coordinantes y subor-**

	dinantes y de marcadores discursivos en la oralidad, la lectura y la escritura; **- los matices de significación que posibilitan los tiempos y modos verbales;** - el uso y valor de los signos de puntuación en **la comprensión y la producción;** - **la relevancia** de la entonación y **la pronunciación en la oralidad.**
El reconocimiento de algunas **similitudes y diferencias relevantes** en relación con el español como, por ejemplo, **en la diferenciación alfabética, el orden de palabras, el uso de tiempos verbales y su morfología, el uso de pronombres, las categorías de género y número, el uso de mayúsculas, los cognados y falsos cognados ("falsos amigos")**	El reconocimiento de algunas similitudes y diferencias en relación con el español como, por ejemplo, **algunas características de la oralidad, la construcción de discurso directo e indirecto, el uso de verbos auxiliares, la regencia verbal y nominal.**
REFLEXIÓN SOBRE LOS APRENDIZAJES	
NIVEL I de II - CICLO BÁSICO (1º y 2º año)	**NIVEL II de II - (3º, 4º y 5º años de la FORMACIÓN GENERAL)**
El inicio de la reflexión sobre algunos procedimientos utilizados para aprender (las reglas gramaticales, los sonidos, el vocabulario, etc.) la LC, como por ej: - el uso de la memoria - el pensamiento deductivo - la formulación de hipótesis basadas en conocimientos de otras LC o de la lengua materna - la atención al sentido global de lo que se escucha o lee	**La reflexión** sobre algunos procedimientos utilizados para aprender (las reglas gramaticales, los sonidos, el vocabulario, etc.) la LC, como por ej: - el uso de la memoria - el pensamiento deductivo - la formulación de hipótesis basadas en conocimientos de otras LC o de la lengua materna - la atención al sentido global o **a los detalles de lo que se escucha o lee** **- la toma de notas** **- la búsqueda en diversas fuentes (diccionarios, páginas web, etc.)** **- La comparación con otras LC y/o con la lengua materna.**
La reflexión, con la ayuda del/la docente, sobre los propios errores y sobre la posibilidad de autocorregirlos.	**La reflexión sistemática, con la orientación docente, sobre los errores e hipótesis construidas en relaciòn al funcionamiento de la LC. La autocorrección y reformulación a partir de la reflexión sobre el error.**
La sensibilización hacia el valor de aprender otras lenguas	**La valorización** del conocimiento de una o más lenguas.

El inicio en la percepción de la propia capacidad de comunicación en LC y del nivel de aprendizaje.	**La reflexión** sobre la propia capacidad de comunicación en LC y sobre el nivel de aprendizaje
REFLEXIÓN INTERCULTURAL	
NIVEL I de II - CICLO BÁSICO (1º y 2º año)	**NIVEL II de II - (3º, 4º y 5º años de la FORMACIÓN GENERAL)**
La sensibilización hacia la diversidad lingüística que circula en su comunidad, en la región y en el país.	**La valoración de la diversidad lingüística** como una de las expresiones de la riqueza cultural de la región y del país. Esto supone: **- el reconocimiento de los aspectos comunes y diversos en las identidades personales, grupales y comunitarias para promover la aceptación de la convivencia en la diversidad;** **- la sensibilidad cultural y la capacidad de reconocer y usar estrategias adecuadas para entrar en contacto con personas de otras culturas;** **- el reconocimiento de que las identidades sociales se expresan y realizan a través de diferentes manifestaciones y prácticas culturales como, por ejemplo, leyendas y mitos populares, folklore, cine, música, celebraciones, comidas, tipos de vivienda, sistemas educativos, entre otras;** **- la comparación de prácticas y manifestaciones culturales de nuestro país con las de otros países.**
El inicio en la percepción de particularidades culturales a partir del encuentro con otra(s) cultura(s) considerando sus formas de organización de la vida cotidiana: la escuela, otras instituciones comunitarias, el tiempo libre y el entretenimiento, las celebraciones, las comidas, la vestimenta, la música, entre otras.	**El reconocimiento de aspectos comunes y diversos en las identidades personales, grupales y comunitarias** como base de la convivencia en la diversidad.
El inicio en la identificación, en los materiales trabajados y con la ayuda del/la docente, de **algunos elementos socioculturales relevantes** de la lengua que se aprende.	**La identificación,** con la ayuda del/la docente, **de elementos socioculturales** de la lengua que se aprende en los materiales trabajados.
La percepción de rasgos de la propia identidad cultural **a partir del estudio de la otra lengua.** Esto supone:	La percepción de rasgos de la propia identidad cultural **a partir de los procesos de diferenciación propiciados por la lengua que se aprende.**

- **la identificación,** con ayuda del/la docente, **de convenciones sociales de las culturas propias**, es decir, de las distintas esferas de significaciones y prácticas en las que participan y que constituyen su identidad. - **la identificación de situaciones en que es posible observar una diferencia marcada entre la cultura de la lengua y la propia** como, por ejemplo, formas de tratamiento, marcas de cortesía, modos de expresar sugerencias y emociones, entre otros.	La reflexión acerca de convenciones sociales en la lengua que se aprende como, por ejemplo, hábitos lingüísticos de determinados rituales fundamentales en el funcionamiento de una comunidad (tales como reglas de cortesía; normas que definen las relaciones entre generaciones, géneros, clases y grupos sociales) y lenguaje no verbal (el sentido de los gestos y la mirada, el valor del silencio, aspectos relacionados con la distancia física entre los interlocutores, es decir, la proxemia, entre otros).
La sensibilización ante diferentes formas de prejuicio en las relaciones interculturales para poder avanzar en su superación.	**La aproximación a la comprensión de estereotipos y diferentes representaciones sociales que circulan acerca de las lenguas y sus variedades.** Esto supone: - el reconocimiento de diferentes variedades en la lengua que se aprende; - la búsqueda de información sobre características generales de los pueblos/países que hablan la lengua que se aprende, su ubicación geográfica y procesos históricos relevantes, obras de su patrimonio cultural, personalidades históricas, escritores, artistas, entre otros; - la comparación de la información recabada sobre las sociedades y culturas que se expresan en la lengua que se aprende con el español y sus variedades y con otras lenguas maternas presentes en la escuela/comunidad; - el reconocimiento crítico, con la ayuda del/la docente, de diferentes representaciones sociales y estereotipos acerca de las lenguas y culturas; - la capacidad de establecer relaciones entre la cultura de origen y la que se aprende; - la disposición a relativizar tanto el punto de vista como el sistema de valores culturales propios para entender la perspectiva de otros.
La valoración de la **práctica del diálogo** para construir el conocimiento a través de la diversidad.	La valoración de la **toma de la palabra y las prácticas letradas,** que favorecen la participación ciudadana y el diálogo intercultural.

Observarción:

La enseñanza de lenguas-culturas en el sistema educativo formal se caracteriza por la diversidad de niveles. Considerando, entonces, las experiencias y conocimientos lingüísticos previos de los estudiantes, algunas formas posibles de organización de la enseñanza, según los Marcos de Referencia, son:

- conformar grupos según los diferentes niveles de conocimiento de los estudiantes, evaluando previamente sus saberes de acuerdo con el enfoque de la orientación.
- realizar trabajo de tutorías y de alumnos mentores
- organizar y coordinar grupos de estudiantes que tengan un mayor conocimiento de la lengua-cultura objeto de estudio para trabajar con textos de otras disciplinas como parte de proyectos institucionales. Se recomienda pensar, a nivel jurisdiccional, en algún tipo de mecanismo que reconozca esos saberes previamente adquiridos.

Bibliografía

Alexopolou, Angélica (2011). El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva en Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE / coord. Por Javier de Santiago Guervós, Hanne

Anacalao, Liliana (2010) "El idioma silenciado" en Feminismo y poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América latina. Karina Bidaseca y Vanesa Vazquez Laba Comps. Ed. Godot, Bs. As.

Anijovich, Rebeca (comp) (2010). La Evaluación Significativa. Buenos Aires: Paidós.

Area Moreira, Manuel. (2015). La alfabetización digital y la formación de la ciudadanía del siglo XXI. Revista Integra Educativa, 7(3), 21-33. Extraído el 10 de noviembre de 2016, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432014000300002&lng=es&tlng=es

Arfuch, L. (2010). El espacio biográfico. Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica.

Armendáriz, Ana María; "Política y planificación lingüística en Argentina con proyección al MERCOSUR educativo:multilingüismo y equidad" en inguagem & Ensino, Vol. 3, No. 1, 2000 (139-156), Ministerio de Cultura y Educación, Argentina

Augustowsky, G. (2012). El arte en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós

Banegas, D. (2016). Teachers develop CLIL materials in Argentina: A workshop experience. LACLIL, 9(1), 17-36. doi:10.5294/laclil.2016.9.1.2

Bein, Roberto (1999). El plurilingüismo como realidad lingüística, como representación sociolingüística y como estrategia glotopolítica. En: Elvira Arnoux y Roberto Bein (comp.) Prácticas y representaciones del lenguaje. Buenos Aires: EUDEBA, 191-216.

Bhabha H.K. (2010). Nación y Narración. Entre la ilusión de una identidad y las diferencias culturales. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Blommaert, Jan y Ad Backus (2013) "Repertoires revisited: 'knowing language' in superdiversity". En: Working Papers in Urban Language & Literacies, 67, 1-26.

Bongaerts, Jorge Juan Sánchez Iglesias, Marta Seseña Gómez, Vol. 1, 2011

Byram, M., B. Gribkova, and H. Starkey (2002). Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers. Strasbourg: Council of Europe. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_EN.pdf

Cassany, D. y Castellá, J.M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. Perspectiva, Florianópolis, v. 28, n. 2, 353-374.

Consejo Federal de Educación (2011). Marcos de referencia. Educación Secundaria Orientada: Bachiller en Lenguas. Resolución Nº 142/11. Buenos Aires, Ministerio de Educación. Extraído el 2 de julio de 2013 desde http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res11/142-11_lenguas.pdf

Consejo Federal de Educación (2012). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y Secundaria. Resolución Nº 181/12. Extraído el 2 de julio de 2013 desde http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/181-12_01.pdf

Coll, C y Monereo, C (eds.). (2008). Psicología de la Educación Virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la –Información y la Comunicación. Madrid: Ed. Morata.

Consejo Federal de Educación (2011). Marcos de referencia. Educación Secundaria Orientada: Bachiller en Lenguas. Resolución Nº 142/11. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Extraído el 2 de julio de 2013 desde http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res11/142-11_lenguas.pdf

Consejo Federal de Educación (2012). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y Secundaria. Resolución Nº 181/12. Extraído el 2 de julio de 2013 desde http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/181-12_01.pdf

Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. Pedagogies: An International Journal, 4: 164-195, Routledge. En https://www.researchgate.net/publication/242352947_Multiliteracies_New_Literacies_New_Learning
Dussel, Enrique, Mendieta, Eduardo y Bohórquez, Carmen [eds.], El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "Latino" (1300-2000). Historias, corrientes, temas y filósofos, México, CREFAL/Siglo XXI, 2009,
Fernández, Sonsoles (2001). Tareas y Proyectos en Clase. Madrid: Edinumen.

Fornet-Betancourt, Raúl (2005). Lo intercultural: El problema de su definición. En: http://aulaintercultural.org/2005/07/21/lo-intercultural-el-problema-de-su-definicion

Gómez Rodríguez, L.F. 2015. Critical intercultural learning through topics of deep culture in an EFL classroom. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 20 (1), 43-59. doi:10.17533/udea.ikala.v20n1a03

Hall. E.T. (1976). Beyond Culture. Nueva York: Doubleday

Hirmas, Carolina (2009). Educar en la diversidad cultural: aprendizajes desde la experiencia innovadora en América Latina. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 3(2), pp. 91-108. Extraído el 1 de octubre de 2016 de
http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art6.pdf

Janks, H. (2016) Foreword. En Kumagia, Y., López-Sánchez, A. y Wu, S. Multiliteracies in World Language Education. New York: Routledge.

Kramsch, C. (2001): "El privilegio del hablante intercultural". En M. Byram y M. Fleming: Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía. Madrid. Cambridge University Press, pp. 23-37.

Lluch Balaguer, X. (2005). Diversidad cultural y escuela: ¿Es posible hoy un proyecto intercultural? Revista Pueblos. Extraído el 2 de julio de 2013:
http://www.aulaintercultural.org/IMG/article_PDF/article_a3067.pd

Llamin, Segundo, Llancaqueo Marilen y Salazar Andrea, (2015) "Segundo Llamin Ñi Kuyfike nütram, las antiguas conversaciones de Segundo LLamin".edición, Organización comunitaria Pewvley taíñ rakizuam. Financia Fondo Nacional de Desarrolllo Cultural y las Artes .Fondart. Chile.
https://issuu.com/pewvleytainrakizuam/docs/libro-maketa-web?e=15270420/11081094

López García, María (2013) El otro yo: la identidad lingüística argentina como conflicto. Amerika [En ligne], 9 | 2013, mis en ligne le 20 décembre 2013, consulté le 20 novembre 2016. URL: http://amerika.revues.org/4387; DOI: 10.4000/amerika.4387

Malvestitti, Marisa (2015); Desplazamiento y mantenimiento lingüístico de dos lenguas indígenas en la

meseta norpatagónica. En: Cristina Messineo y Ana Carolina Hecht (eds.) Lenguas indígenas y lenguas minorizadas. Estudios sobre la diversidad (socio)lingüística en la Argentina y países limítrofes. Buenos Aires: EUDEBA, 71-88.

Marsh, D. 2002. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension Actions, Trends and Foresight Potential. http://europa.eu.int/comm/education/languages/index/html

McEwan, H. & Egan K. (comps.) (2005). La Narrativa en la Enseñanza, el Aprendizaje y la Investigación. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Melis, Rolando Poblete (2009). Educación Intercultural en la escuela de hoy: Reformas y Desafíos para su Implementación, en Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 3 (2), pp. 181-200. Extraído el 1 de octubre de 2016 de http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art11.pdf

Ministerio de Educación de Río Negro (2012) Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro en:http://www3.educacion.rionegro.gov.ar/contenidosmultimedia/wp-content/uploads/2013/01/Nueva_Ley_de_Organica_de_Educacion.pdf

Ministerio de Educación de Río Negro (). Marco teórico Escuela Secundaria de Río Negro - Versión 1

Moyano, Adrian (2013) Komütuan, Descolonizar la historia mapuche en Patagonia, Ed Alum mapu.

Norton, B. 2013. Identity and Language Learning. Extending the conversation (2nd ed). UK and Canada: Multilingual Matters.

Paricio, M. S. (2014). Dimensión Intercultural en la Enseñanza de las Lenguas y en la Formación del Profesorado, en Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).

Perrenoud, P. (2010). La Evaluación de los alumnos. De la Producción de la Excelencia a la Regulación de los Aprendizajes. Entre Dos Lógicas. Buenos Aires: Colihue.

Ricoeur, P. (2003). Life in Quest of Narrative. En D. Wood (ed.) On Paul Ricoeur. Narrative and Interpretation (pp.20-33). New York: Routledge.

Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) e Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) (2011). Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario. Áreas: Geografía, Historia, Lengua y Literatura y Lenguas Extranjeras. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Serafini, F. (2014). Reading the Visual. An introduction to teaching multimodal literacy. New York and London: Teachers College, Columbia University.

Trujillo Sáez, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. España: Porta Linguarium, pp. 23-39, (ISSN: 1697-7467).

Varela, Lía; "Política Lingüística: ¿Qué está pasando en la Argentina?"

Vázquez, María José (2010), "Lo intercultural: un análisis crítico. La subjetividad que me sujeta". En: https://alfarcolectivo.files.wordpress.com/2010/01/vc3a1zquez_2010.pdf

Vega García. P. & Merchán Jaramillo, A. (2011). La revolución educativa del modelo 1 a 1: Condiciones de posibilidad. Revista Iberoamericana de Educación, N.º 56 (2011), pp. 95-111 (ISSN: 1022-6508).

Vez, J.M. (2011). Didáctica de las Lenguas Extranjeras: Paradigmas de investigación. España: Observatorio Atrium Linguarum, Universidad de Santiago de Compostela.

Walsh, Catherine (2009); "Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir". En: Patricia Melgarejo (comp) Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas,). México: Universidad Pedagógica Nacional–CONACIT/Plaza y Valdés. En: http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582.PDF

Walsh, Catherine (2010) "Interculturalidad crítica y Educación intercultural" en Construyendo interculturalidad crítica, Ed. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolivia

EDUCACIÓN FÍSICA

ESRN ESCUELA SECUNDARIA RÍO NEGRO

Fundamentación General del Área

El contexto socio-cultural actual, se caracteriza por ser un entramado complejo de relaciones en una estructura dinámica que requiere pensar en una Educación Física capaz de dar múltiples respuestas a las variadas y cambiantes demandas de nuestra sociedad, fortaleciéndose como disciplina pedagógica en la Escuela Secundaria Río Negro.

La crisis de las ciencias y especialmente del paradigma reduccionista-positivista en los últimos lustros, brinda entonces un nuevo lugar para pensar la Educación Física como práctica social y pedagógica desde una concepción compleja y ecológica[16] de la realidad.

La Educación Física se constituye como espacio formativo autónomo[17] que tamiza pedagógicamente las producciones del mundo de la cultura corporal y las desarrolla como medios formativos en el contexto escolar, promoviendo la "cultura de lo corporal"[18] en los adolescentes y jóvenes. Se favorece así una interacción con el contexto social de manera crítica, confrontando, interpretando, explicando y actuando en una realidad contradictoria y compleja. Este enfoque, trasciende la visión simplista de cuerpo orgánico-funcional al cual se entrena, estandariza y disciplina, y sostiene una idea de **corporeidad** que incluye saber hacer, saber ser, querer hacer, pensar, sentir, comunicar y expresar, poniendo en juego la conquista de la disponibilidad corporal, y considera a la **motricidad** como personalización y humanización del movimiento.

Desde el paradigma de la Complejidad[19] puede visualizarse a la **corporeidad y motricidad** como parte de las dimensiones de la persona que en su totalidad se manifiesta. Esto nos brinda una perspectiva superadora a los modelos reduccionistas y atomizadores de la realidad humana (paradigma de la simplicidad), que si bien han perdido vigencia siguen presentes en distintos discursos y prácticas actuales, por lo que es fundamental analizar y repensar las prácticas, sus fundamentos, intenciones e impactos formativos.

La **Corporeidad y Motricidad** son dos dimensiones inseparables, los estudiantes no "tienen un cuerpo", son "cuerpo" con presencia y espacio en su cotidianeidad e historicidad, en donde su motricidad está cargada de sentido e intencionalidad para él y quienes lo rodean, constituyendo la base de su identidad. La construcción y reconstrucción de una corporeidad y motricidad humana tendiente a la formación de una persona emancipada, crítica y transformadora.

La corporeidad constituye una de las "dimensiones de la persona humana"[20] que como sujeto activo está en permanente construcción influenciada por el contexto socio-histórico-cultural en el que interactúa, y a la vez influye sobre éste modificándolo.

La motricidad como acción cargada de sentido e intencionalidad operante del sujeto, permite desde la corporeidad de los jóvenes, desenvolverse en el campo de la "cultura corporal"[21] proyectándose activamente de manera reflexiva y superadora.

---

16 - Enfoque educativo a partir de una práctica situada y contextualizada que le da sentido.
17 - Bracht, V. (1996). Educación Física y Aprendizaje Social. Editorial Vélez Sarsfield. Córdoba.
18 - Mariano Giradles. (1994). Didáctica de una cultura de lo corporal. Bs As. Edición Argentina
19 - Villanueva Pascual, Juan Carlos. "Sobre la complejidad en torno a Edgar Morin". Revista Complejidad. Año 1 - Numero 0. Publicación del Programa de Animación Permanente de Redes de Pensamiento Complejo Morin, Edgar. (1991).Introducción al pensamiento complejo. Instituto Piaget, Lisboa
20 - Sergio, Manuel (1986). Motricidade Humana. Uma nova ciência do Homem! Editorial Ministerio de Educaçao e Cultura. Lisboa.
21 - Colectivo de Autores, compuesto por Bracht, CastellaniFilho, Escobar, Soares, Tafarel&Varjal (1992) "Metodología de la Enseñanza de la Educación Física". Ed. Cortez

Merleau-Ponty[22] señala que la existencia humana es corporal y percibimos el mundo desde nuestro cuerpo. Esta existencia humana está asociada a la motricidad, a la percepción y a la afectividad.

La Educación Física contribuye a la construcción de la corporeidad y motricidad de los adolescentes, poniendo en juego la activación de las funciones del movimiento que según Jordi Díaz Lucea[23] son: *función de conocimiento; función anatómico-funcional; función estética y expresiva; función comunicativa y de relación; función higiénica; función agonística; función catártica y hedonista y función de compensación.*

La Educación Física en esta propuesta considera al estudiante con su historia corporal y motriz, capaz de manifestarse desde ellasy de construir sus posibilidades, por lo que la responsabilidad de la disciplina es la de generar espacios de aprendizajes significativos desencadenantes de saberes sustantivos que consideren las necesidades de los adolescentes y jóvenes. A la vez debe ser generadora de nuevos intereses para enriquecer la disponibilidad multidireccional de la corporeidad y la motricidad que permitan niveles de autonomía en las construcciones personales y sociales de distintas capacidades coordinativas, condicionales, motrices, cognitivas, perceptivas, expresivas, emocionales y, relacionales.

La Educación Física propone y promueve espacios de apropiación crítica de la cultura corporal, que les permiten a los estudiantes tomar decisiones relacionadas a la diversidad de la vida humana relacionada con la calidad de vida, la salud, el uso adecuado y constructivo del ocio.

El paradigma sobre el enfoque de la corporeidad y motricidad humana que sostienen y posiciona a la Educación Física como propuesta curricular, se continuará en una secuencia que transcurre desde el Ciclo Básico hasta la conclusión de la Formación General del Ciclo Orientado. Para esto es fundamentalel dialogo permanente y la labor acordada entre los docentes que trabajen en los distintos años y/o ciclos, para darle coherencia al espacio en cada institución, articulando colaborativamente planificaciones y propuestas que faciliten la continuidad de los escenarios formativos de la unidad curricular.

Eje Organizador del Área

La corporeidad y motricidad humana como aspecto constitutivo y cualificador del sujeto para insertar crítica y reflexivamente a adolescentes y a jóvenes en el campo de la cultura corporal.

Consideraciones Generales de la organización del Área

La organización de una enseñanza fundamentada es primordial para diseñar y orientar el proceso interactivo entre el docente, los estudiantes y el objeto de aprendizaje.

Considerando la idea de continuidad del proceso que comenzó en los espacios de Educación Física en el Nivel Inicial y el Nivel Primario, esta propuesta debe ampliar y profundizar los saberes abordados a partir de la recurrencia y resignificación de los mismos para los adolescentes y jóvenes, permitiendo tanto el desarrollo, profundización y diversificación de saberes iniciados en etapas anteriores, como la construcción de nuevos.

22 - Merleau-Ponty, M. (1997) Fenomenología de la percepción. Barcelona E. Península. Primera parte :"El cuerpo"
23 - Jordi Díaz Lucea. (1995) El currículum de la Educación Física en la reforma educativa. Barcelona - Inde

La fortaleza de la propuesta didáctica que organice el área, estará en la interacción e integración de las distintas prácticas corporales para el desarrollo de la corporeidad y motricidad, planteando Propósitos, Ejes y Saberes, que estarán atravesados por estas concepciones y que le dan el marco a la Educación Física en la Escuela Secundaria como un escenario democrático de inclusión y atención a la diversidad para los estudiantes.

Los saberes del espacio formativo de la Educación Física, se organizan en relación a tres ejes en torno a las prácticas corporales, considerando al sujeto de aprendizaje desde la disponibilidad de sí mismo, en su relación con los demás y con el ambiente natural y otros. A partir de esto, los saberes se articulan en una secuencia de manera espiralada y recurrente que va poniendo en juego distintos niveles de apropiación a lo largo de los cinco años.

La propuesta de ejes para organizar saberes que sostiene el Diseño Curricular, se basa en el criterio psicopedagógico, donde "la significación para los estudiantes de los contenidos a aprender, estará dada primordialmente por la relación de los saberes con el conjunto de motivos, expectativas, deseos e intereses, del propio estudiante, su etapa evolutiva y su contexto cultural específico"[24] , se complementa con el criterio sociocultural. Este criterio considera la relevancia de las producciones de la cultura física como escenario formativo.

El Eje "Las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas, referidas a la disponibilidad de sí mismo", centra su lógica en los procesos de participación consciente en las experiencias corporales y motrices de adolescentes y jóvenes, en el proceso de construcción y reconstrucción de la imagen corporal, que como sostiene Jean Le Boulch (1985) [25] , expresa la intuición que se tiene del cuerpo en movimiento, en relación al espacio, tiempo, objetos y sujetos.

Los saberes propuestos desde éste eje planteados con sistematicidad, constituyen un medio para el desarrollo orgánico-funcional y corporal-postural, sin dejar de considerar a estos aspectos desde la corporeidad y motricidad del adolescente, superando las miradas biológicas-mecanicistas. Tampoco se limita al trabajo de las capacidades condicionales, sino que abre sus posibilidades a lo coordinativo, lo expresivo, lo comunicativo, desde las vivencias placenteras,lúdicas y deportivas.Además organiza el análisis de los beneficios que las prácticas corporales promueven para un estilo de vida saludable, concientizando sobre la salud, calidad de vida, disminuyendo así factores de riesgo generado por las adicciones, sedentarismo, etc., denominado por la Organización Mundial de la Salud, como el mal del siglo.

El Eje "Las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas en interacción con otros", organiza saberes generados en situaciones motrices que promueven la relación de los adolescentes y jóvenes con su entorno físico y los demás sujetos, propiciando así experiencias colaborativas, la comunicación, los acuerdos y el reconocimiento de pautas comunes, implicando a la sociomotricidad en la resolución de problemáticas.

Es fundamental presentar al deporte como un espacio formativo con una clara intención didáctica que ponga en juego el carácter participativo, inclusor, democrático, liberador, respetuoso de las diferencias, el dialogo y la autonomía.

El desafío que proponen autores como J. P.Famose[26] , es pensar en contextos problemáticos para poner

24 - Raúl Gómez. (2004) La enseñanza de la Educación Física en el nivel Inicial y el primer ciclo de la E.G.B. Bs. As. Ed. Stadium.
25 - Le Boulch Jean. (1985) "Hacia una ciencia del Movimiento Humano". Bs. As. Ed. Paidos
26 - Jean P. Famose. (1992) "Aprendizaje Motor y dificultad de la tarea". Barcelona. Paidotribo.

en juego procesos plásticos de construcciones socio-cogno-motrices, en donde el movimiento tenga un "sentido" situacional dado por las variables del entorno que lo influye.

El Eje "Las practicas corporales, ludomotrices y deportivas en el ambiente natural y otros", considera la idea de ambiente como escenario en donde el ser humano es protagonista del espacio que lo rodea y lo contiene, es decir en aquel que está inmerso, interactuando responsablemente y manteniendo un equilibrio. En este contexto podemos tener en cuenta tanto al ambiente natural como a los urbanos y rurales.

La propuesta de este eje, pone en juego la corporeidad y motricidad en la construcción de saberes relevantes para el desenvolvimiento en el medio ambiente, descubriendo y redescubriendo el entorno natural, disfrutándolo y a su vez tomando conciencia sobre su cuidado y preservación, favoreciendo así la adquisición de Saberes para generar el deseo y la intención de una persona activa, que ejerza un rol como ciudadano responsable y comprometido con la realidad y el contexto que le toca vivir.

La conformación de los grupos de Educación Física en este contexto será por año, para poder presentar las situaciones de aprendizajes que permitan la construcción de los saberes planificados y secuenciados.

La conformación de grupos mixtos o separados por sexo en el Nivel Medio siempre ha acarreado diferentes tipos de dificultades organizativas, epistemológicas, pedagógicas, y didácticas. Esta propuesta considera la relevancia de la construcción de Género, de la corporeidad y motricidad humana, y de una socialización que incluye la diversidad, sostiene por lo tanto la necesidad de abordar experiencias pedagógicas sistematizadas de cases mixtas. Se deja abierta la posibilidad de justificar y explicitar desde fundamentos pertinentes con el enfoque curricular la conformación de grupos que incluya la separación por sexo, si esto llegara a plantearse en algún momento del año como opciones pedagógicas.

El equipo de docente de cada institución, en el contexto de un Desarrollo Curricular como espacio de construcción activa y aprovechando las horas de "tiempo institucional, debe acordar éste proceso de cinco años, consensuando no solo la secuencia de QUÉ se enseñará, sino también CÓMO se enseñará, PARA QUÉ se enseñará, y se EVALUARÁ.

Estos acuerdos de los profesores de Educación Física, deben formar parte a su vez de la articulación y vinculación con otras áreas de conocimiento.

Se torna esencial el espacio de "tiempo institucional" con el que los docentes cuentan semanalmente para encontrarse no solo con los colegas del área sino también con los de otras áreas de conocimiento. Se debe proponer, participar y planificar proyectos, talleres, seminarios, etc., que den cuenta de abordajes interdisciplinarios que amplíen las apropiaciones significativas de los estudiantes, tanto en el turno de la escuela como en el contra-turno donde se desarrolla nuestro espacio formativo.

Las horas disponibles de la carga horaria con que cuenten los profesores en el turno escolar además de las de tiempo institucional y a las actividades académicas institucionales, serán destinadas a este escenario formativo denominado "articulación interdisciplinar".

Ciclo Básico
Propósitos

- Favorecer la comprensión del sentido y finalidad de la Educación Física como escenario de construcción de la corporeidad y motricidad para una disponibilidad corporal en interacción con los demás y el ambiente, en un contexto de apropiación crítica de la cultura corporal y motriz.
- Facilitar el desarrollo de argumentos críticos en torno a los modos en que se presentan los modelos corporales y las prácticas gimnásticas, deportivas y ludomotrices en los medios de comunicación, en el entorno sociocultural y en la propia escuela.
- Contribuir a la vivencia de valores pertinentes con una vida responsable en democracia y de resolución autónoma de conflictos, en un marco de respeto y solidaridad en las prácticas corporales y motrices.
- Promover el reconocimiento y desarrollo progresivo de la construcción de la corporeidad y motricidad a través de variadas prácticas corporales, ludomotrices y deportivas inclusivas, en un contexto de respeto y valoración del género y de atención a la diversidad.
- Propiciar una identificación de la propia corporeidad como manifestación de salud, expresión, comunicación y creatividad, tendiente a la disminución de los riesgos que acarrea el sedentarismo asumiendo una actitud positiva y construyendo saberes significativos, desde las distintas configuraciones de movimiento, potenciando a su vez las experiencias interdisciplinarias.
- Favorecer el incremento de las propias posibilidades de desempeño en las prácticas corporales y motrices, para ampliar la disponibilidad de las capacidades perceptivas, cognitivas, condicionales, coordinativas y relacionales, en un escenario de autoevaluación como soporte de confianza.
- Brindar oportunidades de expresión de emociones, sensaciones, creatividad y comunicación desde el propio cuerpo y motricidad, a través de la vivencia y valoración de diversas manifestaciones de la cultura corporal y motriz[27].
- Contribuir al descubrimiento y aplicación de habilidades motoras contextualizadas para dar respuestas significativas a las variadas situaciones motrices que se presentan en la resolución de problemáticas en las distintas practicas corporales, ludomotrices y deportivas en los distintos ambientes.
- Promover la construcción del deporte escolar con sentido colaborativo, de inclusión y disfrute, la apropiación de prácticas deportivas diversas y la comprensión de sus elementos constitutivos, en contextos significativos.
- Propiciar el desarrollo de posibilidades de comunicación y contracomunicación motriz, para enriquecer el pensamiento táctico-estratégico en los juegos deportivos como escenarios sociomotrices.
- Brindar escenarios situacionales de participación en juegos deportivos que permitan satisfacer el disfrute lúdico y las necesidades grupales e individuales de movimiento y de relación.
- Promover la valoración de variados juegos, tradicionales, autóctonos y de otras culturas, a través de la participación en dichos juegos y del conocimiento y/o recreación de algunas variantes.
- Proponer espacios de participación en encuentros intra e interinstitucionales, poniendo en juego las propias motricidades para la realización de prácticas corporales ludomotrices y deportivas en un ambiente formativo de inclusión, integración e intercambio social.
- Generar la adquisición de competencias culturalmente relevantes en relación al cuidado de ambientes naturales y otros, en espacios de participación de situaciones motrices que

27 - Diversas manifestaciones de la cultura corporal y motriz": juegos y deportes variados, de la cultura popular urbana y rural –murgas, acrobacias, equilibrios, malabares, danzas y otras-, la gimnasia y sus diferentes expresiones, actividades en distintos ambientes.

permitan la concientización de las problemáticas ambientales con propuestas y proyectos de la disciplina e interdisciplinares.

- Promover la reconstrucción, reflexión y representación de las experiencias corporales y motrices a través de diferentes lenguajes en articulación con otras áreas de conocimiento escolares.
- Facilitar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación vinculadas al desarrollo de actividades corporales, ludomotrices y deportivas.

EJES ESTRUCTURANTES DE SABERES

Eje 1:
Las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas referidas a la disponibilidad de sí mismo.

Eje 2:
Las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas en interacción con otros.

Eje 3:
Las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas en el ambiente natural y otros

Saberes a construir

Los saberes, refieren a los problemas, temas, preguntas principales del espacio curricular y sus formas distintivas de descubrimiento, razonamiento, expresión, dotadas de significatividad y relevancia para el mundo contemporáneo en el cual los adolescentes y jóvenes se desenvuelven.
JackyBeillerot[28] considera al Saber cómo aquello que es adquirido, construido y elaborado por el estudio o la experiencia. El saber está ligado a la actividad de aprendizaje y se actualiza en situaciones y prácticas. El saber tiene lugar en la acción ya que es una adquisición que se revaloriza en la realización.

Los Saberes pueden utilizarse en contextos diferentes como herramienta para entender y actuar con inventiva, promoviendo el sentido crítico y creativo. Son una condición para la adquisición de otros en proceso de profundización creciente.

Para Gómez Raúl, los saberes comprenden las distintas dimensiones del plano cognitivo, el plano corporal y afectivo, sin diferenciarse en el comportamiento concreto. En este contexto los saberes corporales son saberes que refieren al uso inteligente y emocional del propio cuerpo, en las relaciones con sí mismo y con el ambiente físico y social.

Como recurso formativo se requiere de una transposición didáctica de los saberes de la cultura corporal, teniendo en cuenta los paradigmas que encuadran a la Educación Física en esta propuesta.

Su forma de redacción y expresión responde a los fundamentos desarrollados en el presente Diseño Curricular, por lo que se escriben considerando: **los procesos de los sujetos de aprendizaje** vinculados a l**as particularidades de la disciplina** y **al contexto problemático** que le da sentido y/o alcance.

28 - Beillerot, J (1998). La formación de formadores. Bs. As. Ediciones Novedades Educativas

Esta forma de entender y expresar Saberes permite poner en juego una dimensión superadora de los contenidos tradicionales, con elaboraciones y reelaboraciones más integradoras que sean generadoras de propuestas en donde se promueva la construcción y reconstrucción de significados relevantes para los estudiantes.

Los Saberes del Diseño, están expresados con distintos niveles de abarcabilidad, por lo que deben ser interpretados sin significaciones rígidas, ya que tienen la intención de ser generadores del análisis y de la reflexión por parte de los docentes para su selección, reelaboración y especificación, de acuerdo a las necesidades subjetivas e intersubjetivas de los actores en sus contextos particulares. Estas operaciones didácticas que realicen los docentes para las propuestas en su institución, deben seguir considerando el enfoque de "saberes" que sostiene el Diseño, enriqueciendo su significatividad y potencialidad formativa.

Su organización y enseñanza requiere de un proceso de secuenciación a lo largo de los dos años del Ciclo Básico y su proyección a la Formación General del Ciclo Orientado, en donde la espiralización y recurrencia de saberes implique una paulatina complejización, profundización y diversificación, posibilitando a su vez alternativas de articulación interdisciplinar con otras áreas de conocimiento.

Se proponen los siguientes Saberes para que los equipos de profesores de cada escuela seleccionen, secuencien, reelaboren y desagreguen, a lo lago de los dos años del Ciclo Básico, adecuando esta presentación para ser implementada acorde a la realidad, necesidades e intereses de su Institución y las trayectorias de los estudiantes.

SABERES		
Eje 1	1º AÑO	2º AÑO
LAS PRÁCTICAS CORPORALES, LUDOMOTRICES Y DEPORTIVAS REFERIDAS A LA DISPONIBILIDAD DE SÍ MISMO	La producción motriz en la resolución de problemas que presentan diferentes prácticas específicas y su aprendizaje, que incluya: - la construcción y reconstrucción de habilidades motrices combinadas y específicas en relación a los contextos problemáticos de las situaciones motrices; - la lectura de situaciones motrices con percepción simultánea de sus variables, para la toma de decisiones tendientes a la intervención adecuada; - el reconocimientode su condición corporal y de su habilidad motriz, la necesidad de mejoramiento en relación con el desafío que la situación le plantea. La práctica e interpretación de variadas formas de preparación del cuerpo para antes y después de la actividad física y su ajuste al tipo de práctica motriz.	La anticipación en la producción motriz para la resolución de problemas que presentan las diferentes prácticas específicas y su aprendizaje, que incluya: - la reconstrucción y la utilización selectiva de habilidades motrices combinadas y específicas con creciente ajuste técnico, acorde a los requerimientos de la situación; - la descentración en la lectura de situaciones motrices, anticipando posibles problemas y resultados, para la toma de decisiones en función de la intervención adecuada; - la consideración de su condición corporal, de su habilidad motriz y la necesidad de mejoramiento en relación con el desafío que la situación le plantea. La práctica e interpretación de variadas formas de preparación del cuerpo para antes y después de la actividad física y su ajuste al tipo de práctica motriz.

	El reconocimiento del impacto que produce en la disponibilidad de sí mismo la participación en diversas manifestaciones populares, urbanas y rurales, de la cultura corporal, juegos en distintos ambientes, deportes, murgas, acrobacias, equilibrios, malabares, danzas, la gimnasia y sus diferentes expresiones, y otras–. La identificación de posibilidades motrices y la valoración positiva de sí mismo en los cambios corporales de la adolescencia, en experiencias satisfactorias de prácticas corporales, ludomotrices y deportivas. El reconocimiento de modos saludables de realizar prácticas corporales y motrices en el cuidado del cuerpo y la prevención de factores de riesgo. La identificación y realización de tareas apropiadas para la mejora de las capacidades motrices, reconociendo los criterios que las regulan y la adecuación a sí mismo. El registro y la valoración de las propias sensaciones y emociones en relación con las distintas prácticas corporales. La identificación de los mensajes corporales de los medios masivos de comunicación. La solidaridad, el respeto y el comportamiento ético en las prácticas corporales.	El reconocimiento y autoevaluación del impacto que produce en la disponibilidad de sí mismo la participación en diversas manifestaciones populares, urbanas y rurales, de la cultura corporal juegos en distintos ambientes, deportes, murgas, acrobacias, equilibrios, malabares, danzas, la gimnasia y sus diferentes expresiones, y otras–. La identificación de posibilidades motrices y la valoración positiva de sí mismo en los cambios corporales de la adolescencia, en experiencias satisfactorias de prácticas corporales, ludomotrices y deportivas. La comprensión y valoración de modos saludables de realizar prácticas corporales y motrices en el cuidado del cuerpo y la prevención de factores de riesgo. La comprensión y experimentación de secuencias de tareas para la mejora de las capacidades motrices, reconociendo criterios para su realización adecuada. El registro y la valoración de las propias sensaciones y emociones en relación con las distintas prácticas corporales. La identificación y análisis de los mensajes corporales de los medios masivos de comunicación. La solidaridad, el respeto y el comportamiento ético en las prácticas corporales.
Eje 2	1º AÑO	2º AÑO
	La apropiación del sentido colaborativo, cooperativo, de inclusión y disfrute de las prácticas corporales ludomotrices, gimnásticas y deportivas en grupo. La apropiación del deporte escolar, que implica:	La apropiación del sentido colaborativo, cooperativo, de inclusión y disfrute de las prácticas corporales ludomotrices, gimnásticas y deportivas en grupo. La apropiación del deporte escolar, que implica:

LAS PRÁCTICAS CORPORALES, LUDOMOTRICES Y DEPORTIVAS EN INTERACCION CON OTROS	- la actuación en prácticas deportivas diversas, recreando su estructura, integrándose y valorando a sus pares, sin discriminación por género, experiencia motriz, capacidades diferentes, origen socioeconómico, cultural, entre otros; - la valoración de la competencia como superación de uno mismo; - la comprensión de la competencia como componentenecesario y posibilitador de la interacción con los otros en un marco de colaboración; -la diferenciación y valoración del competir para jugar sobre el competir para ganar; - la comprensión de los elementos constitutivos de las diferentes prácticas deportivas; - la adecuación de reglas y compromisos técnicos posibilitando la ayuda mutua y la inclusión; - el conocimiento, uso y respeto de las reglas en la resolución de los juegos deportivos; - la apropiación y comprensión de reglamentos de juegos y el acuerdo de los mismos necesarios para jugar; - la participación en el juego explorando e identificando roles y funciones específicas; -la exploración de principios estratégicos en relación al sujeto actuante, el entorno físico, compañeros y/u oponentes; - la exploración del pensamiento táctico en la decodificación e interpretación de las problemáticas de los juegos; - la exploración e identificaciónde códigos en la comunicación y contra-comunicación entre jugadores; - la intervención en acciones colectivas acordadas en la resolución de situaciones de juego; -la identificación de habilidades motrices especificas en relación a las variables del entorno de juego; - la importancia de la aceptación y tolerancia de resultados en los juegos deportivos, disfrutando del agonismo; - la identificación de los modelos de	- la actuación en prácticas deportivas diversas, recreando su estructura, integrándose y valorando a sus pares, sin discriminación por género, experiencia motriz, capacidades diferentes, origen socioeconómico, cultural, entre otros; - la valoración de la competencia como superación de uno mismo; - la comprensión de la competencia como componentenecesario y posibilitador de la interacción con los otros en un marco de colaboración; - la diferenciación y valoración del competir para jugar sobre el competir para ganar; - la comprensión de los elementos constitutivos de las diferentes prácticas deportivas; - la adecuación de reglas ycompromisos técnicos posibilitando la ayuda mutua y la inclusión; - el conocimiento, uso y respeto de las reglas en la resolución de los juegos deportivos; - la apropiación y comprensión de reglamentos de juegos y el acuerdo de los mismos necesarios para jugar; - la participación en el juego identificando y asumiendo roles y funciones específicas; - la comprensión de principios estratégicos en relación al sujeto actuante, el entorno físico, compañeros y/u oponentes; - el uso del pensamiento táctico en la decodificación e interpretación de las problemáticas de los juegos; - la identificación e interpretación de códigos en la comunicación y contracomunicación como jugadores; - la participación colectiva de acciones acordadas en la resolución de situaciones de ataque y defensa; - la construcción y reconstrucción de fundamentos táctico-técnicos, adecuaciones a entornos estables y a entornos indeterminados; - la aceptación y tolerancia de resultados, disfrutando del agonismo en los juegos deportivos; - la identificación de valores, intereses,

	prácticas atléticas, gimnásticas y deportivas en diversos ámbitos –escuela, barrio, club, alto rendimiento– y en los medios de comunicación; - la exploración colectiva de juegos deportivos modificados, diversificando elementos, espacios, tiempos, roles, reglas. La exploración y valoración de prácticas corporales expresivas de la cultura popular urbana y/o rural (danzas, actividades circenses y escénicas, murga y malabares). La exploración de secuencias coreográficas, individuales y grupales –a partir de acciones, ideas, emociones, imágenes, guiones, elementos, soportes musicales, soportes tecnológicos, entre otros– favoreciendo la libre expresión y sin discriminación de géneros. La experiencia de conocer prácticas corporales, particularidades, objetos e instalaciones propias de algún ámbito no escolar. La vivencia de experiencia de intercambio e integración con pares en diversas prácticas corporales ludomotrices y deportivas en encuentros intra e interinstitucionales con sentido formativo y recreativo. La vivencia y recreación de los juegos tradicionales y autóctonos.	prejuicios y estereotipos que subyacen a los modelos de prácticas atléticas, gimnásticas y deportivas en la escuela y en su entorno sociocultural; - la exploración y creación colectiva de juegos deportivos modificados, diversificación de elementos, espacios, tiempos. La recreación y valoración de prácticas corporales expresivas de la cultura popular urbana y/o rural (danzas, actividades circenses y escénicas, murga y malabares). La exploración de secuencias coreográficas, individuales y grupales –a partir de acciones, ideas, emociones, imágenes, guiones, elementos, soportes musicales, soportes tecnológicos, entre otros– favoreciendo la libre expresión y sin discriminación de géneros. La experiencia de conocer prácticas corporales, particularidades, objetos e instalaciones propias de algún ámbito no escolar. La vivencia de experiencia de intercambio e integración con pares en diversas prácticas corporales ludomotrices y deportivas en encuentros intra e interinstitucionales con sentido formativo y recreativo. La vivencia y recreación de los juegos tradicionales y autóctonos.
Eje 3	1º AÑO / **Saberes**	2º AÑO / **Saberes**
	La participación en la organización y puesta en práctica de proyectos en un ambiente natural u otros que implique: - el acuerdo y el respeto de normas de interacción, higiene y seguridad, adecuadas a cada contexto; - la valoración y respeto de funciones, roles, aceptando la diversidad con acti-	La participación en la organización y puesta en práctica deproyectos en un ambiente natural u otros que implique: - el acuerdo y el respeto de normas de interacción, higieney seguridad, adecuadas a cada contexto; - la valoración y respeto de funciones, roles, aceptando la diversidad con acti-

PRÁCTICAS CORPORALES, LUDOMOTRICES Y DEPORTIVAS EN EL AMBIENTE NATURAL Y OTROS	tud crítica frente a la discriminación; - la exploración sensible en el descubrimiento del ambiente y el conocimiento de su problemática; - la contemplación, interpretación y valoración del paisaje para su disfrute; - la exploraciónde actividades ludomotrices diferentes a las realizadas en el cotidiano escolar, en una relación placentera y equilibrada con el ambiente; - la exploración y descubrimiento de prácticas motrices expresivas, recreativas, cooperativas, en contacto con el ambiente natural; - la exploración de juegos deportivos adaptados a ambientes naturales y urbanos; - la realización de desplazamientos grupales en forma segura, teniendo en cuenta distintos instrumentos de orientación, adecuándose a las características del terreno, a la diversidad del grupo y al objetivo de la tarea; - la participación en prácticas motrices en el ambiente natural como caminatas, pernoctes, campamentos, excursiones, biciturismo, etc.; - la utilización eficaz y segura de los elementos, equipos y procedimientos adecuados para desenvolverse en ambientes naturales o poco habituales; - la exploración del uso consiente y responsable de recursos naturales en variadas situaciones motrices; - la exploración de práctica de primeros auxilios, herramientas, fuegos, orientación por medios naturales, nudos, cabuyería.	tud crítica frente a la discriminación; - la exploración sensible en el descubrimiento del ambiente y el conocimiento de su problemática; - la contemplación, interpretación y valoración del paisaje para su disfrute; - la recreación y la experimentación de actividades ludomotrices diferentes a las realizadas en el cotidiano escolar, en una relación placentera y equilibrada con el ambiente; - la exploración y descubrimiento de prácticas motrices expresivas, recreativas, cooperativas, en contacto con el ambiente natural; - la recreación de juegos deportivos adaptados a ambientes naturales y urbanos; - la realización de desplazamientos grupales en forma segura, teniendo en cuenta distintos instrumentos de orientación, adecuándose a las características del terreno, a la diversidad del grupo y al objetivo de la tarea; - la participación en prácticas motrices en el ambiente natural como caminatas, pernoctes, campamentos, excursiones, biciturismo, etc.; - la utilización eficaz y segura de los elementos, equiposy procedimientos adecuados para desenvolverse en ambientes naturales o poco habituales; - la exploración del uso consiente y responsable de recursos naturales en variadas situaciones motrices; - la exploración de práctica de primeros auxilios, herramientas, fuegos, orientación por medios naturales, nudos, cabuyería.

Ciclo Orientado
Propósitos

- Favorecer la comprensión del sentido y finalidad de la Educación Física como escenario de construcción de la corporeidad y motricidad para una disponibilidad corporal en interacción con los demás y el ambiente, en un contexto de apropiación crítica de la cultura corporal y motriz.
- Facilitar el desarrollo y profundización de argumentos críticos en torno a los modos en que se presentan los modelos corporales y las prácticas gimnásticas, deportivas y ludomotrices en los medios de comunicación, en el entorno sociocultural y en la propia escuela.

▪ Contribuir al afianzamiento de valores pertinentes con una vida responsable en democracia y de resolución autónoma de conflictos, en un marco de respeto y solidaridad en las prácticas corporales y motrices.
▪ Promover el desarrollo progresivo y la gestión autónoma de la construcción de la corporeidad y motricidad a través de variadas prácticas corporales, ludomotrices y deportivas inclusivas, en un contexto de respeto y valoración del género y de atención a la diversidad.
▪ Propiciar una identificación de la propia corporeidad como manifestación de salud, expresión, comunicación y creatividad, tendiente a la disminución de los riesgos que acarrea el sedentarismo asumiendo una actitud positiva y construyendo saberes significativos, desde las distintas configuraciones de movimiento, potenciando a su vez las experiencias interdisciplinarias.
▪ Favorecer el incremento de las propias posibilidades de desempeño en las prácticas corporales y motrices, para ampliar la disponibilidad de las capacidades perceptivas, cognitivas, condicionales, coordinativas y relacionales, en un escenario de autoevaluación y registro como soporte de crecimiento y autonomía progresiva.
▪ Brindar oportunidades de expresión de emociones, sensaciones, creatividad y comunicación desde el propio cuerpo y motricidad, a través de la vivencia y valoración de diversas manifestaciones de la cultura corporal y motriz[29].
▪ Contribuir al descubrimiento, aplicación y diversificación de habilidades motoras contextualizadas para dar respuestas significativas a las variadas situaciones motrices que se presentan en la resolución de problemáticas en las distintas practicas corporales, ludomotrices y deportivas en los distintos ambientes.
▪ Promover la participación y gestión autónoma en la construcción del deporte escolar con sentido colaborativo, de inclusión y disfrute, la apropiación de prácticas deportivas diversas y la comprensión de sus elementos constitutivos, en contextos significativos.
▪ Propiciar el desarrollo y diversificación de posibilidades de comunicación y contracomunicación motriz, para enriquecer el pensamiento táctico-estratégico en los juegos deportivos como escenarios sociomotrices.
▪ Brindar escenarios situacionales de participación y organización en juegos deportivos que permitan satisfacer el disfrute lúdico y las necesidades grupales e individuales de movimiento y de relación.
▪ Promover la valoración de variados juegos, tradicionales, autóctonos y de otras culturas, a través de la participación en dichos juegos y del conocimiento y/o recreación de algunas variantes.
▪ Proponer espacios de participación, organización y gestión en encuentros intra e interinstitucionales, poniendo en juego las propias motricidades para la realización de prácticas corporales ludomotrices y deportivas en un ambiente formativo de inclusión, integración e intercambio social.
▪ Generar la adquisición de competencias culturalmente relevantes en relación al cuidado de ambientes naturales y otros, en espacios de participación, organización y gestión compartida de situaciones motrices que permitan la concientización de las problemáticas ambientales con propuestas y proyectos de la disciplina e interdisciplinares.
▪ Promover la reconstrucción, reflexión y representación de las experiencias corporales y motrices a través de diferentes lenguajes en articulación con otras disciplinas escolares que propicien la capacidad expresiva y creativa.
▪ Facilitar el uso creativo y responsable de las tecnologías de la información y la comunicación vinculadas al desarrollo de actividades corporales, ludomotrices y deportivas.

29 - Diversas manifestaciones de la cultura corporal y motriz": juegos y deportes variados, de la cultura popular urbana y rural –murgas, acrobacias, equilibrios, malabares, danzas y otras-, la gimnasia y sus diferentes expresiones, actividades en distintos ambientes.

Ejes estructurantes de saberes

En la Formación General del Ciclo Orientado se continúa la organización de saberes a partir de los mismos ejes del Ciclo Básico, manteniendo su caracterización y fundamentación.

Saberes a construir

Se continúa con el enfoque de Saberes explicitado para el Ciclo Básico. Los docentes deberán interpretar, articular y secuenciar en una progresión, profundización y especificación creciente, que se elaborará en sus propuestas educativas para el contexto particular en el que se desarrollan.
Se proponen los siguientes Saberes para que los equipos de profesores de cada escuela seleccionen, secuencien, reelaboren y desagreguen, a lo lago de los tres años de la Formación General del Ciclo Orientado, adecuando esta presentación para ser implementada acorde a la realidad, necesidades e intereses de su Institución y las trayectorias de los estudiantes, garantizando una apropiación de experiencias corporales y motrices en un grado creciente de complejidad.

Eje 1	**3º AÑO**	**4º AÑO**	**5º AÑO**
LAS PRÁCTICAS CORPORALES, LUDOMOTRICES Y DEPORTIVAS REFERIDAS A LA DISPONIBILIDAD DE SÍ MISMO	**Saberes**		
	La anticipación en la producción motriz para la resolución de problemas que presentan las diferentes practicas corporales y su aprendizaje, que incluya: - la reconstrucción de habilidades motrices específicas con creciente ajuste técnico, acorde a los requerimientos de la situación y atendiendo a mayor cantidad de variables; - la descentración en la lectura de situaciones motrices, anticipando problemas y resultados, para la toma de decisiones en función de una óptima resolución; - el análisis sobre la relación entre su condición corporal, su habilidad motriz y la necesidad de mejoramiento en torno al desafío que las situaciones le plantea.	La anticipación en la producción motriz para la resolución de problemas que presentan las diferentes prácticas corporales y su aprendizaje, que incluya: - la utilización selectiva de habilidades motrices específicas con creciente ajuste técnico, acorde a los requerimientos de la situación y atendiendo a mayor cantidad de variables; - la celeridad en la lectura de situaciones motrices, anticipando problemas y resultados, para la toma de decisiones en función de una resolución eficiente de la situación; - el análisis y la reflexión sobre la relación entre su condición corporal, su habilidad motriz y la necesidad de mejoramiento en torno al desafío que las situaciones le plantean.	La anticipación en la producción motriz para la resolución de problemas que presentan lasdiferentes prácticas corporales y su aprendizaje, que incluya: - la utilización selectiva de habilidades motrices específicas con creciente ajuste técnico, acorde a los requerimientos del conjunto de variables que componen la situación; - la celeridad en la lectura de situaciones motrices, anticipando problemas y resultados, para la toma de decisiones en función de una resolución eficiente de la situación; - el análisis y la reflexión sobre la relación entre su condición corporal, su habilidad motriz y la necesidad de mejoramiento en torno al desafío que las situaciones le plantean.

LAS PRÁCTICAS CORPORALES, LUDOMOTRICES Y DEPORTIVAS REFERIDAS A LA DISPONIBILIDAD DE SÍ MISMO	La práctica, comprensión y autogestión de variadas formas de preparación del cuerpo para antes y después de la actividad física y su ajuste al tipo de práctica motriz El reconocimiento, del impacto que produce en la disponibilidad de sí mismo y en la de los otros la participación en diversas manifestaciones populares urbanas y rurales de la cultura corporal, juegos en distintos ambientes, deportes, la gimnasia y sus diferentes expresiones La identificación de las experiencias satisfactorias de prácticas corporales y motrices, en la proyección de su desarrollo saludable y placentero en el recorrido que se elija más allá de la escuela La comprensión y , valoración de modos saludables de realizar prácticas corporales y motrices en el cuidado del cuerpo y la prevención de factores de riesgo La selecciónу utilización de secuencias de tareas para la mejora de las capacidades motrices, reconociendo criterios y principios para su realización adecuada. La utilización de estrategias de registro y seguimiento de las propias sensaciones y mejoras corporales.	La práctica y autogestión de variadas formas de preparación del cuerpo para antes y después de la actividad física y su ajuste al tipo de práctica motriz. El reconocimiento y evaluación del impacto que produce en la disponibilidad de sí mismo y la de los otros, la participación en diversas manifestaciones populares urbanas y rurales de la cultura corporal, como actividades en distintos ambientes, juegos, deportes, la gimnasia y sus diferentes expresiones. La identificación de las experiencias satisfactorias de prácticas corporales y motrices, en la proyección de su desarrollo saludable y placentero en el recorrido que se elija más allá de la escuela. La apropiación de hábitos saludables en la realización de prácticas corporales y motrices en el cuidado del cuerpo y la prevención de factores de riesgo. La selección, elaboración y utilización de secuencias de tareas para la mejora de las capacidades motrices, reconociendo criterios y principios para su realización adecuada. La comprensión y uso de estrategias de registro y seguimiento de las propias sensaciones y mejoras corporales.	La práctica y autogestión de variadas formas de preparación del cuerpo para antes y después de la actividad física y su ajuste al tipo de práctica motriz. El reconocimiento, evaluación y argumentación del impacto que produce en la disponibilidad de sí mismo y la de los otros, la participación en diversas manifestaciones populares urbanas y rurales, de la cultura corporal, como actividades en distintos ambientes, juegos, deportes, la gimnasia y sus diferentes expresiones. La apropiación de las experiencias satisfactorias de prácticas corporales y motrices, en la proyección de posibilidades variadas de desarrollo saludable y placentero en el recorrido que se elija más allá de la escuela. La apropiación de hábitos saludables en la realización de prácticas corporales y motrices en el cuidado del cuerpo y la prevención de factores de riesgo. La participación en el diseño de un plan personalizado para la mejora de las capacidades motrices, su utilización y evaluación, reconociendo criterios y principios. La comprensión y uso de estrategias de registro y seguimiento de las propias sensaciones y mejoras corporales. El análisis crítico y toma de posición de un estilo de vida saludable en función de las

	El reconocimiento y manejo de medidas y datos corporales en relación a un cuerpo saludable, adecuando las prácticas corporales a sí mismo. La identificación y vivencia de la intensidad, la frecuencia y el volumen en situaciones de resistencia, fuerza, velocidad y flexibilidad en la constitución de la corporeidad La identificación y análisis de mensajes sobre las practicas corporales que se difunden en los medios de comunicación La solidaridad, el respeto y el comportamiento ético en las prácticas corporales.	La adecuación de prácticas corporales en función de medidas y propios datos corporales relacionados con la salud. La planificación y práctica consciente de la intensidad, el volumen y la frecuencia en situaciones de resistencia, fuerza, velocidad y flexibilidad en la constitución de la corporeidad. La reflexión crítica ante los mensajes sobre las prácticas corporales que se difunden en los medios masivos de comunicación. La solidaridad, el respeto y el comportamiento ético en las prácticas corporales.	medidas y datos corporales posibles de logar en función de un cuerpo saludable. La planificación y práctica consciente de la intensidad, el volumen y la frecuencia en situaciones de resistencia, fuerza, velocidad y flexibilidad en la constitución de la corporeidad. La reflexión crítica ante los mensajes sobre las prácticas corporales que se difunden en los medios masivos de comunicación. La solidaridad, el respeto y el comportamiento ético en las prácticas corporales.
Eje 2	**3º AÑO**	**4º AÑO**	**5º AÑO**
LAS PRÁCTICAS CORPORALES, LUDOMOTRICES Y DEPORTIVAS EN INTERACCION CON OTROS		**Saberes**	
	La apropiación del sentido y de la práctica del deporte escolar colaborativo, cooperativo, de inclusión y disfrute que implica: - la actuación en prácticas deportivas diversas, recreando su estructura, valorando y respetando la experiencia motriz, las diferencias de desempeño, de cultura, de identidad de género, entre otras; - la valoración de la competencia como superación de uno mismo, valorando posibilidades y logros	La apropiación del sentido y de la práctica del deporte escolar colaborativo, cooperativo, de inclusión y disfrute que implica: - la exploración y práctica de deportes novedosos, recreando su estructura, valorando y respetando la experiencia motriz, las diferencias de desempeño, de cultura, de identidad de género, entre otras; - la valoración de la competencia como superación de uno mismo, valorando posibilidades y logros - la comprensión de la competencia como un	La apropiación del sentido y de la práctica del deporte escolar colaborativo, cooperativo, de inclusión y disfrute que implica: - la exploración y práctica de deportes novedosos, recreando su estructura, valorando y respetando la experiencia motriz, las diferencias de desempeño, de cultura, de identidad de género, entre otras; - la valoración de la competencia como superación de uno mismo, valorando posibilidades y logros - la comprensión de la competencia como un com-

	- la comprensión de la competencia como un componente de la interacción con los otros, en un marco de respeto y colaboración, valorando la oportunidad de disfrutar del juego sobre el competir para ganar; - la comprensión y el análisis comparativo de los elementos constitutivos de las diferentes prácticas deportivas; - la adecuación de reglas y recursos táctico- técnicos posibilitando la ayuda mutua y la inclusión; - el conocimiento, uso y respeto de las reglas como recurso de resolución en los juegos deportivos; - la participación en el juego experimentando, seleccionando y acordando diferentes roles y funciones específicas; - la apropiación y análisis de principios estratégicos en relación al sujeto actuante, el entorno físico, compañeros y/u oponentes; - el uso y diversificación del pensamiento táctico en la decodificación e interpretación de la problemáticas de los juegos; - la interpretación y apropiación de códigos en la comunicación y contracomunicación como jugadores; - la elaboración de acciones colectivas acordadas en la resolución de situaciones de juego en ataque y defensa y el análisis de lo realizado; - la construcción y reconstrucción de fundamentos táctico-técnicos, adecuaciones a entornos estables	componente de la interacción con los otros, en un marco de respeto y colaboración, valorando la oportunidad de disfrutar del juego sobre el competir para ganar; - la apropiación de los elementos constitutivos de las diferentes prácticas deportivas tradicionales y novedosas; - la adecuación de reglas y recursos táctico- técnicos posibilitando la ayuda mutua y la inclusión; - el conocimiento, uso y respeto de las reglas como recurso de resolución en los juegos deportivos; - el desarrollo diversificado de diferentes roles y funciones específicas en el juego acorde a las posibilidades de cada jugador; - la apropiación y análisis de opciones estratégicas en relación al sujeto actuante, el entorno físico, compañeros y/u oponentes; - el uso y diversificación del pensamiento táctico en la decodificación e interpretación de las problemáticas de los juegos; - la interpretación y elaboración de códigos en la comunicación y contracomunicación como jugadores; - la elaboración de acciones colectivas acordadas en la resolución de situaciones de juego en ataque y defensa y el análisis de lo realizado; - la profundización y diversificación de fundamentos táctico-técnicos, adecuaciones a entornos estables y a entornos indeterminados; - la aceptación y tolerancia de resultados, disfrutando	ponente de la interacción con los otros, en un marco de respeto y colaboración, valorando la oportunidad de disfrutar del juego sobre el competir para ganar; - la apropiación de los elementos constitutivos de las diferentes prácticas deportivas tradicionales y novedosas; - la adecuación de reglas y recursos táctico- técnicos posibilitando la ayuda mutua y la inclusión; - el conocimiento, uso y respeto de las reglas como recurso de resolución en los juegos deportivos; - el desarrollo diversificado de diferentes roles y funciones específicas en el juego acorde a las posibilidades de cada jugador; - la apropiación y análisis de opciones estratégicas en relación al sujeto actuante, el entorno físico, compañeros y/u oponentes; - el uso y diversificación del pensamiento táctico en la decodificación e interpretación de las problemáticas de los juegos; -la interpretación y elaboración de códigos en la comunicación y contracomunicación como jugadores; - la elaboración de acciones colectivas acordadas en la resolución de situaciones de juego en ataque y defensa y el análisis de lo realizado; - la profundización y diversificación de fundamentos táctico-técnicos, adecuaciones a entornos estables y a entornos indeterminados; - la aceptación y tolerancia de resultados, disfrutando del agonísmo en los juegos deportivos;

	y a entornos indeterminados; - la aceptación y tolerancia de resultados, disfrutando del agonísmo en los juegos deportivos; - el análisis crítico sobre los modelos de prácticas atléticas, gimnásticas y deportivas en diversos ámbitos –escuela, barrio, club, alto rendimiento– y en los medios de comunicación; - la revisión de la propia actuación y de otros en lo que refiere a la apropiación de las prácticas deportivas en sus dimensiones relacionales, valorativas, táctico estratégicas y técnico motoras; - la exploración y creación colectiva de juegos deportivos modificados, diversificación de elementos novedosos, espacios, tiempos, roles. La apropiación, valoración y recreación de prácticas corporales expresivas de la cultura popular urbana y/o rural (danzas, actividades circenses y escénicas, murga y malabares) La producción de secuencias motrices y coreográficas, individuales y grupales -a partir de acciones, ideas, emociones, imágenes, guiones, elementos, soportes musicales, soportes tecnológicos, entre otros- respetando la libre expresión y la igualdad de oportunidades sin discriminación de género. La participación e intercambio en experiencias de prácticas corporales propias de ámbitos no escolares.	del agonísmo en los juegos deportivos; - la construcción de argumentos críticos sobre los modelos de prácticas atléticas, gimnásticas y deportivas en diversos ámbitos –escuela, barrio, club, alto rendimiento– y en los medios de comunicación; - la revisión de la propia actuación y de otros en lo que refiere a la apropiación de las prácticas deportivas en sus dimensiones relacionales, valorativas, táctico estratégicas y técnico motoras; - la recreación y creación colectiva de juegos deportivos modificados, diversificación de elementos novedosos, adecuaciones de espacios, tiempos, roles. La recreación y creación de prácticas corporales expresivas de la cultura popular urbana y/o rural (danzas, actividades circenses y escénicas, murga y malabares) La producción de secuencias motrices y coreográficas, individuales y grupales -a partir de acciones, ideas, emociones, imágenes, guiones, elementos, soportes musicales, soportes tecnológicos, entre otros- respetando la libre expresión y la igualdad de oportunidades sin discriminación de género. La participación e intercambio en experiencias de prácticas corporales propias de ámbitos no escolares.	- la construcción de argumentos críticos sobre los modelos de prácticas atléticas, gimnásticas y deportivas en diversos ámbitos –escuela, barrio, club, alto rendimiento– y en los medios de comunicación; - la revisión de la propia actuación y de otros en lo que refiere a la apropiación de las prácticas deportivas en sus dimensiones relacionales, valorativas, táctico estratégicas y técnico motoras; - la recreación y creación colectiva de juegos deportivos modificados, diversificación de elementos novedosos, adecuaciones de espacios, tiempos, roles. La recreación y creación de prácticas corporales expresivas de la cultura popular urbana y/o rural (danzas, actividades circenses y escénicas, murga y malabares) La diversificación de secuencias motrices y coreográficas, individuales y grupales -a partir de acciones, ideas, emociones, imágenes, guiones, elementos, soportes musicales, soportes tecnológicos, entre otros- respetando la libre expresión y la igualdad de oportunidades sin discriminación de género. El intercambio y análisis crítico de experiencias de prácticas corporales propias de ámbitos no escolares. Gestión de experiencias sociocomunitarias.

	La vivencia de experiencias de intercambio e integración con pares en diversas prácticas corporales ludomotrices y deportivas en encuentros intra e interinstitucionales con sentido formativo y recreativo, participando de su organización. La vivencia y recreación de los juegos tradicionales, autóctonos y de otras culturas. La experiencia de conocer objetos, instalaciones y reglamentaciones, aspectos sociales, culturales y de género propios de las distintas prácticas corporales, a partir del acercamiento a ámbitos no escolares.	La vivencia de experiencias de intercambio e integración con pares en diversas prácticas corporales ludomotrices y deportivas en encuentros intra e interinstitucionales con sentido formativo y recreativo, participando de su organización y desarrollo. La recreación y el conocimiento de juegos tradicionales, autóctonos y de otras culturas. La experiencia de conocer objetos, instalaciones y reglamentaciones, aspectos sociales, culturales y de género propios de las distintas prácticas corporales, a partir del acercamiento a ámbitos no escolares.	La vivencia de experiencias de intercambio e integración con pares en diversas prácticas corporales ludomotrices y deportivas en encuentros intra e interinstitucionales con sentido formativo y recreativo, participando de su organización y desarrollo. El compromiso por la promoción de la propia cultura lúdica de los juegos tradicionales y autóctonos. La experiencia de conocer objetos, instalaciones y reglamentaciones, aspectos sociales, culturales y de género propios de las distintas prácticas corporales, a partir del acercamiento a ámbitos no escolares.
Eje 3	**3º AÑO**	**4º AÑO**	**5º AÑO**
LAS PRÁCTICAS CORPORALES, LUDOMOTRICES Y DEPORTIVAS EN EL AMBIENTE NATURAL Y OTROS		**Saberes**	
	La participación y autonomía creciente en la organización y puesta en práctica de proyectos en un ambiente natural u otros que implique: - la responsabilidad para acordar y sostener normas para la interacción, higiene y seguridad, adecuadas a cada contexto; - la distribución equitativa de funciones y roles promoviendo la interacción entre los géneros y el respeto a la diversidad; - la exploración, experimentación sensible y descubrimiento del ambiente, argumentando y posicionándose críticamente en	La participación en el diseño, la organización y puesta en práctica de proyectos en un ambiente natural u otros que implique: -la responsabilidad para acordar y sostener normas para la interacción, higiene y seguridad, adecuadas a cada contexto; - la distribución equitativa de funciones y roles promoviendo la interacción entre los géneros y el respeto a la diversidad; - la exploración, experimentación sensible y descubrimiento del ambiente, argumentando y posicionándose críticamente en referencia a cues-	La participación en el diseño y gestión de proyectos en un ambiente natural u otros, que implique: -la responsabilidad para acordar y sostener normas para la interacción, higiene y seguridad, adecuadas a cada contexto; - la distribución equitativa de funciones y roles promoviendo la interacción entre los géneros y el respeto a la diversidad; - la exploración, experimentación sensible y descubrimiento del ambiente, argumentando y posicionándose críticamente en referencia a cuestiones ambientales,

.

	referencia a cuestiones ambientales, para asumir acciones efectivas de prevención, cuidado y reparación; - la contemplación, interpretación y valoración del paisaje para su disfrute y como ocasión para utilizar diferentes modos de expresión; - la recreación de actividades ludomotrices diferentes a las realizadas en el cotidiano escolar, en una interacción placentera y equilibrada con el ambiente; - la participación y colaboración en la organización de prácticas motrices expresivas, recreativas, cooperativas, en contacto con el ambiente natural; - la recreación de juegos deportivos adaptados a ambientes naturales y urbanos; - la participación en la organización de desplazamientos grupales en forma segura, combinados con otras habilidades, empleando diferentes medios y técnicas de orientación y adecuándose a las características del terreno, a la diversidad del grupo y al objetivo de la tarea; - la participación y colaboración en la organización de prácticas motrices en el ambiente natural como caminatas, pernoctes, campamentos, excursiones, biciturismo, etc. - la previsión y utilización eficaz y segura de los elementos, equipos y procedimientos adecua-	tiones ambientales, para asumir acciones efectivas de prevención, cuidado y reparación; - la contemplación, interpretación y valoración del paisaje para su disfrute y como ocasión para utilizar diferentes modos de expresión; - la recreación y creación de actividades ludomotrices diferentes a las realizadas en el cotidiano escolar, en una interacción placentera y equilibrada con el ambiente; - la organización y gestión de prácticas motrices expresivas, recreativas, cooperativas, en contacto con el ambiente natural; - la recreación y creación de juegos deportivos adaptados a ambientes naturales y urbanos; - la participación y organización responsable de desplazamientos grupales en forma segura, combinados con otras habilidades, empleando diferentes medios y técnicas de orientación y adecuándose a las características del terreno, a la diversidad del grupo y al objetivo de la tarea; - la participación y organización de prácticas motrices en el ambiente natural como caminatas, pernoctes, campamentos, excursiones, biciturismo, etc. - la previsión y utilización eficaz y segura de los elementos, equipos y procedimientos adecuados para desenvolverse en ambientes naturales o poco habituales;	para asumir acciones efectivas de prevención, cuidado y reparación; - la contemplación, interpretación y valoración del paisaje para su disfrute y como ocasión para utilizar diferentes modos de expresión; - la recreación, creación y gestión de actividades ludomotrices diferentes a las realizadas en el cotidiano escolar, en una interacción placentera y equilibrada con el ambiente; - la organización y gestión de prácticas motrices expresivas, recreativas, cooperativas, en contacto con el ambiente natural; - la recreación, creación y organización de juegos deportivos adaptados a ambientes naturales y urbanos; - la participación y organización responsable de desplazamientos grupales en forma segura, combinados con otras habilidades, empleando diferentes medios y técnicas de orientación y adecuándose a las características del terreno, a la diversidad del grupo y al objetivo de la tarea; - la participación y organización de prácticas motrices en el ambiente natural como caminatas, pernoctes, campamentos, excursiones, biciturismo, etc. - la previsión y utilización eficaz y segura de los elementos, equipos y procedimientos adecuados para desenvolverse en ambientes naturales o poco habituales; - el desenvolvimiento consciente en el uso responsable de recursos naturales,

	dos para desenvolverse en ambientes naturales o poco habituales; - el desenvolvimiento consciente en el uso responsable de recursos naturales, considerando el impacto humano en variadas situaciones motrices en ambientes naturales; - el conocimiento y práctica de primeros auxilios, herramientas, fuegos, orientación por medios naturales, nudos, cabuyería. - la interacción entre la comunidad de origen (la escuela), la comunidad lugareña (de destino) en el compromiso con el cuidado/protección del ambiente.	- el desenvolvimiento consciente en el uso responsable de recursos naturales, considerando el impacto humano en variadas situaciones motrices en ambientes naturales; - el conocimiento y práctica de primeros auxilios, herramientas, fuegos, orientación por medios naturales, nudos, cabuyería. - la interacción entre la comunidad de origen (la escuela), la comunidad lugareña (de destino) y otros organismos en el compromiso con el cuidado/protección del ambiente.	considerando el impacto humano en variadas situaciones motrices en ambientes naturales; - el conocimiento y práctica de primeros auxilios, herramientas, fuegos, orientación por medios naturales, nudos, cabuyería. - la interacción entre la comunidad de origen (la escuela), la comunidad lugareña (de destino) y otros organismos en el compromiso con el cuidado/protección del ambiente.

Bibliografía

Aisenstein y Perezyk (2000). "Repensando la educación física escolar". Bs. As. Ed. Novedades Educativas.

Ainseisten Ángela (2007) "¿Qué es la Educación Física?, una mirada desde la historia". Revista Digital efdeportes.com, Año 11, Nº 105, Bs. As.

Blázquez Sánchez, D. (1986). "Iniciación a los deportes de equipo". Barcelona. Ed. Martínez Roca.

Bracht, V. (1996) "Educación Física y Aprendizaje Social". Córdoba. Editorial Vélez Sarsfield.

Colectivo de Autores, compuesto por Bracht, CastellaniFilho, Escobar, Soares,

Tafarel&Varjal (1992) "Metodología de la Enseñanza de la Educación Física". Ed. Cortez.

DevisDevis, PeiróVelert. (1992). "Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la Salud y los Juegos Modificados". Zaragoza. Ed. Inde. 1992.

Díaz Lucea J. (1995) "El currículum de la Educación Física en la reforma educativa". Barcelona – Inde.

Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Educación Física. Problemas de la Enseñanza. Ejes de trabajo. Año 2006.

Diseño Curricular Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina - Res. 235/08.

Famose, Jean P. (1992) "Aprendizaje Motor y dificultad de la tarea". Barcelona. Paidotribo.

Gómez, Jorge. (2004) "La didáctica de la Educación Física en el inicio del siglo XXI". Bs. As. Revista Stadium año 33, Nº189.

Gómez, Raúl. (2004) "La enseñanza de la Educación Física en el nivel Inicial y el primer ciclo de la E.G.B". Bs. As. Ed. Stadium.

Guiraldes Mariano. (1994) "Didáctica de una cultura de lo corporal". Bs As. Edición Argentina.

Guiraldes, Mariano. (2005) "Gimnasia, el futuro anterior". Bs. As. Ed. Stadium.

Le Boulch Jean. (1985) "Hacia una ciencia del Movimiento Humano". Bs. As. Ed. Paidos.

Lourenço Juan Manuel. "Campo de Desarrollo de la Técnica Básica & Especial". Informe recopilado y adaptado para su utilización como herramienta de las Experiencias Educativas de Vida en la Naturaleza & al Aire Libre.

Martín-Barbero J. "Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades". Revista Iberoamericana Nº32. 2003.

Melendo Soler y otros. (2006) "Manual de técnicas de montaña e interpretación de la naturaleza". Barcelona. Paidotribo.

Moreno Murcia J.A. (2007). "Coeducación y climas de aprendizaje en Educación Física". Revista Internacional de Ciencias del Deporte. Vol.4. Pág. 42 a 64. España.

NAP –Núcleos de Aprendizajes Prioritarios- Ciclo Básico Educación Secundaria – 2011
NAP –Núcleos de Aprendizajes Prioritarios- Bachiller en Educación Física. Res. Nº 180/12.

Parlebas Pierre (1989) "Perspectivas para una educación física moderna". Málaga. Unisport.

Parlebas Pierre (2001). "Léxico de Praxiología Motriz. Juegos, deporte y sociedad".
Barcelona. Ed. Paidotribo

Pero Elvio (1992). "Manual de explorar y acampar". Chile. Ed. Zig-Zag
Pinos Quilez Martín (1997). "Las actividades físico deportivas en la Naturaleza para niños y jóvenes". Madrid. Gymnos.

Ruegger Cecilia ISEF –Ana Torrón ISEF – (2013) La alfabetización corporal como necesidad constitutiva de un posible lenguaje corporal. 10º Congreso Argentino y 5º Latinoamericano de Educación Física y Ciencia-La Plata.

Ruiz Inés – Herrera Ada (2006) "Educación Física para el nivel medio". Argentina. Ed. Comunicarte.

Ruiz Pérez, Luis M. (1996). "Competencia Motriz." Madrid. Gymnos.

Ruiz Pérez, Luis M. (1992) "El papel de la práctica en el desarrollo de la competencia motriz infantil: La hipótesis de la variabilidad." Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid

Ruíz Pérez, Luis M. (1994). "Deporte y aprendizaje". Madrid. Ed. Aprendizaje Visor.
Sergio, Manuel. (1986) "Motricidade Humana. Uma nova ciência do Homem!" Lisboa. Editorial Ministerio de Educaçao e Cultura.

Villanueva Pascual, Juan Carlos. "Sobre la complejidad en torno a Edgar Morin".

Revista Complejidad. Año 1 - Numero 0. Publicación del Programa de Animación Permanente de Redes de Pensamiento Complejo

EDUCACIÓN
EN LENGUAJES ARTÍSTICOS

ESRN ESCUELA SECUNDARIA RÍO NEGRO

Fundamentación General del Área Educación Artística

La Educación Artística es un campo de conocimiento que se vincula a procesos de elaboración, producción y distribución de la cultura como instancias de construcción discursiva, interpretativa y poética de la realidad.

Como discurso polisémico estructura significados, es productor y producto a la vez de un contexto sociocultural determinado. Al mismo tiempo, propone interpretaciones diferenciadas y divergentes de la realidad, tanto en el momento de su producción como en el de su recepción.

Los límites de lo que es considerado artístico se han ampliado. Nuevos materiales, soportes y herramientas aparecen en escena produciéndose confluencias de lenguajes que son constitutivas de nuevas prácticas. Es así, que los modos de circulación de la información y de estéticas que les son propias a los diferentes dispositivos de comunicación ocupan un lugar relevante en la vida cotidiana.

Esta breve descripción, nos lleva a repensar qué pasa con los jóvenes y la palabra, cómo se vinculan a los instrumentos de comunicación como modos alternativos para diferenciarse y comunicarse, interactuando de modo intuitivo y consumista con esta diversidad de manifestaciones estéticas.

La Escuela Secundaria debería promover el agenciamiento, la participación y el compromiso de los jóvenes en la construcción de su identidad cultural artística. Asimismo, urge valorar a los adolescentes y jóvenes como protagonistas, poniendo de relieve sus intereses, recorridos y conocimiento para incorporar y articular los nuevos modos de manifestación artísticos en su contexto.

En este marco, participar y apropiarse de los saberes específicos de los lenguajes estéticos supone la aparición plena del sujeto de aprendizaje, lo que implica habilitar su visibilidad y existencia como también la de su propio capital cultural. No se trata de dejar de lado la realidad biográfica y simbólica para que en su lugar se impongan los valores estéticos instituidos: necesitamos que el estudiante esté presente con su singularidad, sus hábitos, sus múltiples dimensiones. Este bagaje de experiencias y conocimientos resultan modos placenteros y significativos de apropiación.

Resultará fundamental el reconocimiento y la valoración de los rasgos identitarios que portan los sujetos, en relación con los otros integrantes de la comunidad y sus respectivos capitales culturales.

> *"¿No será que convivir consiste en interrogar aquello que nos pasa con los demás, entre los demás? (...) La convivencia es, ante todo, una pregunta que sólo adquiere sentido —un sentido interminable, es cierto— al interior de sí misma, cuando la convivencia es, cuando la convivencia está, cuando ella existe." (Skliar, 2010)*

Interrogarnos entonces acerca de la construcción de saberes propios de las disciplinas artísticas debe dar lugar al pensamiento divergente e interpretativo, a la comprensión y contextualización de la producción y a los sentidos que expresan las manifestaciones culturales. Dicho de otra manera, permitirnos discutir, opinar, contrastar e intercambiar como sujetos activos.
Algunos argumentos propios de la Educación Artística que creemos necesario considerar son:

- El conocimiento de los lenguajes artísticos y su relación con los contextos socio-culturales de producción.
- La comprensión de los procesos de producción entre los distintos lenguajes artísticos a través del desarrollo de los saberes propios de la formación específica.

- La consideración del estudiante como origen y destino de la enseñanza de lo artístico, permitiéndose articular demandas y contextos sociales heterogéneos, propendiendo a la construcción de la subjetividad.
- El acceso a otras formas de mirar, con lógicas paradójicas. Nos referimos, específicamente, a salir de la lógica binaria -razón o emoción-, a complementar la concepción de la inteligencia sólo desde aspectos lógicos matemáticos, permitiendo ampliar múltiples modos de simbolizar.
- El abordaje de la problemática de la representación como concepto estructurante de los lenguajes artísticos.
- La disposición de un lugar a habitar donde la interpretación y el disfrute estético sean una construcción metodológica.

La Educación Artística se constituye como derecho en un espacio curricular imprescindible en la educación. El Consejo Federal de Educación reconoce a esta área como un campo de conocimiento que debe ser considerado por las políticas públicas educativas, sociales, culturales y productivas en el contexto contemporáneo. Hay concepciones que la ubican como vinculada exclusivamente a la expresión y la creatividad o al desarrollo de destrezas.
Pero esos enfoques desconocen que en la creación estética se producen diferentes procesos cognitivos, de planificación, racionalización e interpretación. Al igual que con otros campos del conocimiento y del desarrollo profesional, la producción artística está atravesada por aspectos sociales, éticos, políticos, laborales y económicos (Resolución 111/10 CFE).
De allí que se piense como un espacio imprescindible que contribuye a la formación de ciudadanos, del pensamiento crítico "para la producción y distribución democrática de bienes materiales y simbólicos y para la construcción de la identidad social y política" (Resolución 104/10 del CFE).
Por su parte, la Ley Nacional 26.206 plantea tres propósitos centrales para pensar esta área:

- Para la formación ciudadana
- Para el mundo del trabajo
- Para el ámbito de la cultura

La presente propuesta educativa en el marco de la obligatoriedad de la Educación Secundaria y atendiendo a sus finalidades tiene la intención de promover y garantizar una formación que posibilite a los egresados la adquisición y desarrollo de conocimientos, capacidades que habiliten la inclusión social, la participación ciudadana y la continuidad en estudios superiores.

El área de la Educación Artística intenta promover un proceso que involucre lo emocional, lo sensorial, lo subjetivo y lo intelectual. En ella se trabaja la percepción, el pensamiento, los vínculos y la comprensión del mundo que nos rodea, propiciando mecanismos de interpretación, creación y comunicación. Se trata de estimular la creatividad que permiten todos los lenguajes del área a través de la experimentación, el descubrimiento y el placer de aportar a la construcción artística en un espacio: el aula-taller.

EJE ORGANIZADOR DEL ÁREA

La comprensión y valoración de la producción estética como fenómeno situado en un contexto temporal (político, económico, social y cultural) y territorializado, próximo a la realidad de los actores involucrados.

Consideraciones Generales de la organización del Área

Consideramos que la apropiación de determinados saberes en la experiencia artística es completa solo a partir del trabajo en formato de taller.

Procesos tales como la comprensión y la valoración de producciones artísticas, la construcción de una identidad, el desarrollar la capacidad de trabajar de manera articulada con actores involucrados en una producción multidisciplinar y tantos otros saberes más, fundamentales para cualquier tipo de producción artística, son posibles si son abordados desde un marco teórico y un proceso creativo práctico.

En primero y segundo año, se dispone de espacios de construcción de saberes para cada uno de los diferentes lenguajes y un Taller de Lenguajes Artísticos. En tercer y cuarto año, se organiza en una Unidad curricular de abordaje interdisciplinar de Educación de Lenguajes Artísticos.

Corresponderá a los docentes elegir los saberes que consideren más adecuados para organizar la enseñanza previendo, especialmente, para el caso del Taller la selección de aquellos que favorezcan su integración en el trabajo conjunto con un colega de otro campo de conocimiento artístico, y en el marco de una planificación institucional consensuada para el área, con herramientas propias de sus didácticas específicas.

Ciclo Básico

El orden de presentación de los Propósitos y los Saberes que se enunciarán en adelante, no implican una secuencia de desarrollo, ni su agrupamiento constituye una unidad didáctica, ya que se trabajará en la modalidad de Taller y será tarea del equipo docente diseñar la propuesta según las estructuras organizativas que estimen más adecuadas.

Propósitos

- Reconocer en los diferentes lenguajes artísticos su valor comunicacional y expresivo.
- Incorporar herramientas propias de los lenguajes abarcados mediante la práctica vivencial de los contenidos propuestos.
- Reconocer el valor de las producciones estéticas como campo de conocimiento con modos particulares de interpretación y transformación de la realidad.
- Cuestionar las representaciones socio-culturales dominantes sobre el cuerpo, los estereotipos, los roles que hoy forman parte de la publicidad y el inconsciente colectivo.
- Incentivar la búsqueda de manifestaciones propias de los jóvenes que les resulten representativas en la construcción de su identidad.
- Propiciar la igualdad de oportunidades comunicativas, participativas y expresivas que respeten las diversidades y la superación de todo tipo de discriminación.
- Planificar, participar y evaluar experiencias artísticas representativas de distintos grupos que componen la comunidad, reflexionando acerca de los procesos de producción involucrados.
- Conocer diferentes manifestaciones culturales del entorno local que sean significativas,
- Propiciar la toma de decisiones y el compromiso con los diferentes roles que requiere la práctica artística priorizando y generando un espacio de trabajo en equipo para el logro común.
- Distinguir temáticas relacionadas a los estudiantes y desarrollarlas a través de distintos pro-

yectos artísticos aportando de esta forma, a la construcción de su propia identidad cultural.

- Valorar las producciones artísticas propias y de sus pares, desarrollando mecanismos que los lleven a apreciar y comprender las obras de distintos artistas.
- Comprender las implicancias de la aplicación y utilización de las nuevas tecnologías.

3.1. Ejes estructurantes de saberes

Los ejes temáticos que organizan los saberes, intentan dar una primera versión de la selección y secuenciación de los contenidos de la educación artística. La presentación de saberes en torno a un tema articulador o eje no es una jerarquización y/o secuenciación fija. Son ejes abiertos ya que, por un lado permiten la incorporación y actualización de saberes y, por otro lado, se interrelacionan entre sí. Es así que se proponen ejes generales que permitan abarcar diferentes saberes y formas de conocer, dándole visibilidad y existencia a otras disposiciones corporales.

Considerando los NAP (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios):

Ejes Ciclo Básico	**Las prácticas estéticas y su contexto** • Herramientas y procedimientos que permiten la construcción de sentido a través de lo metafórico y polisémico del arte, • La producción artística como práctica situada en un contexto temporal y territorializado.
	Las prácticas de producción estéticas • Matrices histórico-culturales que atraviesan la diversidad artística de Argentina y la región. • Los procesos exploratorios y compositivos personales y grupales.

Saberes a Construir

Eje: Las prácticas estéticas y su contexto

Lenguaje	Ejes según NAP	Saberes	
		1° año	2° año
ARTES VISUALES • La vivencia y comprensión del espacio como manera de producir materialidades y/o ideas • El desarrollo y la práctica de mecanismos que permi-	• La praxis artística propiamente dicha, desde los elementos del lenguaje visual, los procedimientos y técnicas específicos, las materialidades y herramientas, promoviendo la diversificación de propuestas productivas.	La experimentación estética sobre diferentes materialidades para percibir y reconocer las cualidades perceptuales (formas, tamaños, colores, intensidades, etc.). El ensayo sobre las	El uso de procedimientos compositivos y técnicos como unidades de organización para la producción de sentido. El empleo y la pro-

tan comprender, apreciar e interpretar producciones visuales (ver, mirar, comprender, representar)	• La producción objetual y conceptual, a partir del propio capital cultural. • La recepción sensible del fenómeno, aquello que aparece y se transforma en experiencia comunicable.	posibilidades organizativas del espacio bidimensional y tridimensional (físico y/o virtual) para explorar relaciones entre los elementos del lenguaje visual, tanto en imágenes fijas como imágenes en movimiento. La creación de un espacio escénico que configure organizaciones básicas para promover el análisis, lectura e interpretación de la imagen.	blematización de la representación del espacio y del tiempo a través de la imagen analógica y/o digital, fija y en movimiento para generar sensaciones de profundidad, intensidad, secuencias rítmicas. El análisis crítico y la capacidad argumentativa respecto de las producciones visuales relacionando manifestaciones estéticas contemporáneas del contexto local, nacional y regional, para visualizar la circulación de sentidos hegemónicos.
TEATRO			
• La exploración de las posibilidades expresivas del cuerpo y la voz para la comunicación y la construcción del conocimiento conjunto entre estudiantes y docentes desde una perspectiva estética. • La indagación mediante la improvisación de diferentes posibilidades de construcción escénica para valorar las demandas y necesidades del contexto juvenil.	• El conocimiento y apreciación de las manifestaciones culturales de su entorno, como práctica social para identificar diversos referentes. • La valoración del teatro, junto a otras disciplinas artísticas, como medio activo de comunicación para construir conocimiento. • Las prácticas de producción del teatro: • La comprensión del hecho teatral como una síntesis en la que confluyen el lenguaje visual, verbal, textual, sonoro y cinético para organizar la representación escénica. • La exploración e incorporación de recursos técnicos y tecnológicos en diferentes hechos teatrales para ampliar la perspectiva comunicacional.	La búsqueda de un espacio de trabajo teatral para conectar al estudiante con sus potencialidades artísticas y su capacidad creativa. La concientización del conocimiento del propio cuerpo mediante prácticas de caldeamiento corporal para ampliar la sensopercepción, así como del reconocimiento de emociones y sentimientos. La utilización de la voz como una de las herramientas fundamentales del actor para reconocer sus cualidades, tales como tono, timbre, texturas y volumen. El incentivo a expresarse, en base a técnicas teatrales y de dinámica de grupo, para favorecer el disenso y la construcción de conocimiento y desplegar la solidaridad, la convivencia y la confianza	El desarrollo de la capacidad imaginativa, por medio de la conceptualización de los componentes de la estructura dramática y la improvisación teatral de temáticas propias de su entorno, para lograr una mayor riqueza y libertad expresiva. La dramatización de situaciones cotidianas y extra-cotidianas que contemplen la complejidad de la experiencia y realidad humanas para la búsqueda de estrategias novedosas para su transformación, fomentando la comunicación y la reflexión crítica. La estimulación del conocimiento empírico y la investigación escénica a través de la observación y la práctica para lograr el acceso a otras formas de conocimiento.

		en el otro, conocido teatralmente como "partenaire". El acercamiento a expresiones y manifestaciones estéticas teatrales producidas en la comunidad para conocer e identificar diferentes referentes.	La consideración de múltiples inteligencias para la concreción de proyectos propios del lenguaje e interdisciplinares, buscando incentivar la fantasía y el disfrute. El acercamiento a herramientas de la construcción del espacio escénico, del lenguaje sonoro y del lenguaje lumínico para incorporarlas al hecho teatral.
MÚSICA			
• La vivencia y comprensión del espacio sonoro como manera de producir materialidades y/o ideas. • El desarrollo y la práctica musical utilizando herramientas que permitan comprender, apreciar e interpretar producciones.	• La conformación de una mirada desde y sobre lo estético a partir de la propia identidad cultural. • La identificación y la apreciación de las producciones artísticas musicales de su propio entorno y sus componentes estructurantes. • La participación en prácticas musicales básicas que reflejen los temas vistos.	La utilización del sonido y el silencio como herramienta de expresión para la producción musical. La conformación de una mirada desde y sobre lo estético a partir de la propia identidad cultural para reconocerse en ellas. La identificación y la apreciación de las producciones artísticas musicales de su propio entorno y sus componentes estructurantes para comprenderlas y repensarlas. La comprensión de la música como una forma de expresión en sí misma para desarrollarla dentro de formatos de expresión artística multimedia. La participación en prácticas musicales básicas que reflejen los temas vistos para dar cuenta de su apropiación.	La reflexión crítica de los usos y funciones de las producciones musicales, para cotejar, comparar, comprender nexos y vinculaciones, del: • contexto local, nacional y regional. • ámbito popular y académico. • presente y del pasado. La comprensión de los modos de producción musical en Argentina y Latinoamérica de músicas provenientes tanto de la industria cultural como de diversos circuitos para reconocerlas desde lo estilístico y desde su papel en la cotidianeidad. El conocimiento sobre las formas de circulación y difusión de la música en los medios masivos de comunicación para identificarlas a partir de diferentes enfoques: ideológico, económico, cultural, social, entre otros. El reconocimiento de los tratamientos particulares de la temporalidad y la espacialidad en las músicas latinoamericanas para fortalecer as-

			pectos identitarios en su cultura. El entendimiento sobre los usos y consumos culturales que los jóvenes hacen de la música en la actualidad para posicionarse sobre los mismos.

EJE: Las prácticas de producción estética

> *"Saber es todo lo que se aprende. Aquello que para un sujeto es adquirido, construido y elaborado por el estudio o la experiencia. Resultado de una actividad de aprendizaje, cualquiera sea la naturaleza y la forma de éste (imitación, impregnación, identificación, efecto de la acción pedagógica)." (Beillerot, 1996)*

Este eje, se desarrolla en el espacio de construcción de saberes del Taller de Lenguajes Artísticos Allí los estudiantes transitan y vivencian la experiencia estética como una escena total, no fragmentada por los lenguajes que la componen. Esto representa un compromiso de los docentes dado que no se trata de la hegemonía de un espacio de saber, sino de propender a la construcción de un ámbito común que valorice la interdisciplinariedad.

Taller de Lenguajes Artísticos	**Ejes según NAP**	**Saberes**
• Las dinámicas de los talleres de Lenguajes Artísticos como parte del proceso de construcción conjunta de saberes, mediante sus diversas formas de representación	• El disfrute de lo lúdico, de la invitación a poner el cuerpo, a expresarse, a reír, a intercambiar roles, a romper estereotipos como un modo de conocer y reconocer. • La comprensión de cada una de las disciplinas y el aporte específico de estas al proceso de producción de escenas.	El agenciamiento y la vivencia de las experiencias artísticas para el reconocimiento de las herramientas de los lenguajes implicados en el área. La conceptualización por medio del hacer para aprender como base del trabajo interdisciplinario del taller, para promover el diálogo de saberes. La comprensión de la acción-representación como campo de conocimiento, para permitir la interpretación y posible transformación de la realidad. La relevancia de la experiencia estética como proceso dialéctico entre individuos y sociedad para colaborar en y con la formación de un sujeto sensible. La vinculación de los estudiantes con sus memorias sociales, con su historia sociocultural y la de la región para construir espacios de intercambio y encuentro permanente con otros sujetos, otros pueblos y con la comunidad en general. El disfrute de los espacios artísticos para comprometerse y llevar a cabo sus proyectos individuales y colectivos en diferentes ámbitos.

FORMACIÓN ESPECÍFICA
CICLO ORIENTADO

Ciclo Orientado
Propósitos

- Distinguir temáticas relacionadas a los estudiantes y desarrollarlas a través de distintos proyectos artísticos aportando de esta forma, a la construcción de su propia identidad cultural.
- Promover a una conciencia crítica y analítica respecto de las manifestaciones artísticas de su entorno.
- Potenciar las distintas posibilidades de producción a través de la comprensión de distintas situaciones vinculadas a sus vivencias.
- Encontrar en la expresión artística una forma de generar actitudes que tiendan a reconocer, afrontar, concientizar y mejorar este tipo de situaciones.
- Reconocer la importancia de los distintos tipos de disciplinas como medio de expresión desde donde aportar a una producción multidisciplinar.
- Comprender la importancia de ser parte de un espacio de trabajo con sentido de grupo que se nutre del aporte individual.
- Comprender la importancia del aprovechamiento, de la aplicación y utilización de las nuevas tecnologías.
- Desarrollar capacidades y habilidades que permitan valorar y reflexionar sobre el aprendizaje artístico.
- Cuestionar las representaciones socio-culturales dominantes, sobre el cuerpo, los estereotipos, los roles que hoy forman parte de la publicidad y el inconsciente colectivo.
- Propiciar la toma de decisiones y el compromiso con los diferentes roles que requiere la práctica artística priorizando el trabajo en equipo para el logro común.
- Reflexionar y analizar con los elementos y/o herramientas aportados desde los diferentes lenguajes artísticos las matrices socio-históricas de su comunidad.

Ejes estructurantes de saberes

EJES CICLO ORIENTADO

- **Desarrollo del capital cultural**
  Hacer presente, visibilizar y poner en diálogo el capital cultural de los estudiantes y de los docentes.

- **La circulación dentro y fuera de la escuela**
  Los modos de distribución y los agentes que están involucrados, los circuitos y las instituciones legitimantes.

- **La contextualización socio-histórica**
  El desarrollo de saberes vinculados a la situacionalidad cultural, social e histórica de las manifestaciones estéticas y los modos de producción de los diversos lenguajes.

Saberes a construir

Saberes de 3º Año	Saberes de 4º Año
La apropiación de las formas de circulación de lo estético en la actualidad, tanto en el marco de las industrias culturales como en los espacios alternativos, para su comprensión y resignificación. El desarrollo y la gestión de proyectos comunitarios pensados como prácticas culturales colectivas y comprometidas con el contexto que integran, para que el hecho estético se amplíe a la comunidad. La vinculación de diferentes experiencias estéticas en un contexto, en una cultura, para la producción de sentido estético-expresivo.	Las relaciones entre elementos comunes de cada lenguaje, formulan su constitución como discurso musical, plástico visual y teatral, para la interpelación que le es propia al hecho artístico. La adquisición de competencias técnicas en el uso de materiales, procesos y soportes que son propios de los lenguajes del espacio curricular, para la concreción de una producción.

Talleres de Lenguajes Artísticos pensando en la Interdisciplina

> *"El saber impartido fragmentariamente no brinda ningún interés y no es fuente de sentido para los jóvenes en general. El saber interesa y suscita sentido cuando responde a los interrogantes y a la curiosidad de los jóvenes" (Morin en Motta, 2002).*

¿Pensar en la interdisciplinariedad es un reto? ¿Un desafío? ¿Qué exige?

Principalmente, la confluencia de esfuerzos varios para su concreción. Es un desafío sí, al conocimiento fragmentado, tanto en lo curricular como en lo institucional.
Pensar un enfoque interdisciplinar permite que se establezca una interacción entre dos o más disciplinas, lo que dará como resultado una intercomunicación y un enriquecimiento recíproco, y en consecuencia, una transformación de sus metodologías de investigación, una modificación de conceptos y terminologías fundamentales.
En las prácticas estéticas contemporáneas convergen los diferentes lenguajes tendiendo a fundir los bordes de los mismos, así, se hace difícil pensarlos separados. Intervención urbana, performance, instalación, teatro de participación, videoarte, festivales dedicados a la música, son algunas de las muchas actividades que enfocan la experiencia estética como una complejidad de lenguajes en intensa relación.
La noción de pensamiento complejo fue acuñada por el filósofo francés Edgar Morin y refiere a la capacidad de interconectar distintas dimensiones de lo real. Ante la emergencia de hechos u objetos multidimensionales, interactivos y con componentes aleatorios o azarosos, el sujeto se ve obligado a desarrollar una estrategia de pensamiento que no sea reductiva ni totalizante, sino reflexiva.
Mirar la propia disciplina para preocuparse por el problema desde una perspectiva más general, es decir,

la capacidad de producir un discurso que incluya los aspectos metodológicos y de saberes disciplinares previos para producir algo nuevo que no estaba previamente en esas disciplinas. La idea es indagar no sólo en los saberes escolares, sino principalmente en los saberes no escolares. Llamamos saberes no escolares a aquellos que la escuela no enseña, no evalúa y no reconoce. Hablamos de hábitos, creencias, valores, normas, intereses y otros saberes propios de los chicos. Suelen construirse en la experiencia condicionada por el entorno. Conforman el capital cultural y simbólico de cada chico. Ejemplo: el valor del respeto. Suele confundirse con el miedo y su representación simbólica a veces resulta cuestionable.

Los Proyectos como propuesta metodológica

Consideramos que lo que resulta más apropiado para encarar el trabajo interdisciplinario en el Taller es la modalidad de Proyecto, donde la intención, la idea que se busca concretar, presentará la necesidad de conocimientos específicos e interconectados que llevará a la interacción entre las disciplinas.
Encontramos en el trabajo por proyectos: el sentido de proceso, de acción participativa, de construcción compartida, de integración de conocimientos escolares y extraescolares, la invitación a la indagación y, fundamentalmente, que todo esto se orienta a la resolución de un problema anticipado o a alcanzar, dar forma, concretar, ampliar o profundizar una idea. Por ejemplo, el vínculo y la apropiación de las nuevas tecnologías como determinación de los lenguajes estéticos; la mirada de los lenguajes artísticos en relación a problemáticas inherentes a la convivencia; la circulación y legitimación de bienes simbólicos en la industria cultural, entre otros. Estimamos que estos aspectos son quizás los que diferencian a esta alternativa didáctica.

Bibliografía General

Arguello Pitt, C. 2006. "Nuevas tendencias escénicas". Córdoba: Ediciones DramáticA/Escénica.

Ander Egg, E. 1994. "Interdisciplinariedad en educación". Magisterio del Río de la Plata. 20- 21.

Arnold, J. & H. D. Brown. 2002. "A map of the terrain" In: Arnold, J. (ed.) Affect in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press.

Augustowsky, G. 2012 "El arte en la enseñanza" Buenos Aires: Paidós.

Benjamin, W. 2009. "Estética y política". Buenos Aires. Ed. Las cuarenta.

Barbero, J. M. 2003. "Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades".
Madrid, España: Revista iberoamericana de Educación, Nº 032. Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. (OEI).17-34.

Cepeda García, N. 2006. "Una mirada al currículo escolar desde los paradigmas de la complejidad, la interculturalidad y la democracia". Perú: Tarea Asociación de Publicaciones Educativas.12-15

Dubatti, J. 2011. "Introducción a los estudios teatrales". México: Libros de Godot.

Dussel, I. y Gutiérrez, D. (comps.) 2006. "Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen", 1a ed. - Buenos Aires: Manantial, OSDE.

Eisner, E. 1995. "Educar la visión artística". Buenos Aires: Paidós.
Eisner, E. 2007. "Cognición y curriculum". Buenos Aires: Amorrortu.

Eisner, E. 2002. "La escuela que necesitamos: Ensayos personales". Buenos Aires: Amorrortu.

Fischerman, D. 2005. "Efecto Beethooven: complejidad y valor en la música de tradición popular". Buenos Aires: Paidós.

Gadamer, H.G. 2008. "La actualidad de lo bello". Buenos Aires: Paidós.

Garcia Canclini, N. 2010. "La sociedad sin relato. Antropología y estética de la inminensia". Uruguay: Katz Editores.

Gardner, H. 1999. Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century. New York: Basic Books.

Graber, B. y Babcock P. 2004. Reading for the Real World, Vol. 3. Argentina: Compass Publishing.

Lipovestky, G. y Serroy, J. 2015. "La estetización del mundo: vivir en la época del capitalismo artístico". Buenos Aires: Anagrama.

Martinello, M. y otros. 2000. Indagación interdisciplinaria en la enseñanza y el aprendizaje. Colección didáctica general, Nº 9. Barcelona: Gedisa.

Perrenoud, Ph. 1996. "La evaluación formal de la excelencia escolar y De la evaluación intuitiva a la eva-

luación formal" en La construcción del éxito y fracaso escolar. Madrid: Morata.

Schafer; M. 1965. "El nuevo paisaje sonoro". Buenos Aires: Ricordi Americana.

Shifres, F. y Holguín Tovar P. 2015. "Reconsiderando el desarrollo de las habilidades de audición musical" La Plata: GITeV - Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal.

Skliar, C. 2010. "Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación". Revista Educación y Pedagogía, Vol. 22, Nº 56.

Spravkin, M. en "Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen" por Dussel, I. y Gutierrez, D. (comps.) Buenos Aires. Manantial: OSDE, 2006.

Spravkin, M en "Comunidades de aprendizaje y artes. Prácticas educativas y construcción de significados en la vida cotidiana" por Eilichiry N. (comp) Buenos Aires. Noveduc 2015
Terigi, Flavia en "Artes y escuela. Buenos Aires. Paidós. 2012
Zwier, L.J. y L. Stafford-Yilmaz. 2004. Reading for the Real World, Vol. 2. Argentina: Compass Publishing.

Fuentes consultadas:

Ministerio de Educación. Consejo Provincial de Educación. Gobierno de la provincia de Río Negro. 2008. Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina.
Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. 2007. Ley Nº 26.206, Ley de Educación Nacional, Hacia una Educación de Calidad para una Sociedad más Justa. Buenos Aires, Argentina.
Ministerio de Educación. Consejo Pcial. de Educación. Pcia. de Río Negro. 2007. Módulo 3: Diálogo de Saberes: un camino en construcción. Programa de Actualización Disciplinar. Transformación de la Escuela Secundaria Rionegrina. Comisión Res. 611/06.

Orientación
CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

Fundamentación

La propuesta pedagógica del Bachiller en Ciencias Sociales y Humanidades consiste en complejizar y profundizar la problematización de los conocimientos sobre aspectos socio-culturales, ideológicos, políticos, económicos y ambientales del pasado y del presente articulando las problemáticas mundiales, latinoamericanas, argentinas y locales.

La misma quiere visibilizar e interpelar los discursos que se forman explícita e implícitamente y que sostienen el colonialismo y la colonialidad en el plano político, económico, subjetivo y cultural, promoviendo una actitud de interrogación y de reflexión crítica, y la participación en acciones transformadoras que partan de un compromiso por la defensa de los Derechos Humanos y la democracia como forma de vida y de entender la convivencia con el otro.

Se propone privilegiar las diversas manifestaciones del pensamiento latinoamericano, las llamadas Epistemologías del Sur, los saberes-otros de los Pueblos Originarios, de manera de romper con la construcción eurocéntrica del saber, de modo tal que las y los estudiantes cuestionen sus preconceptos y prejuicios entendiendo a los mismos como discursos que se instalan para sostener el sometimiento. En este sentido, desde los distintos espacios curriculares propios de la Orientación se podrá profundizar, ampliar y poner en práctica sus saberes sobre cada una o varias de las dimensiones desde las que se puede analizar la vida en sociedad. Así, se busca fomentar una mirada crítica para problematizar e interrogarse desde la realidad social latinoamericana generando disposición a comprometerse en acciones transformadoras de la realidad.

"El papel transformador de la teoría e investigación social está condicionado a su acuidad en aprehender las determinaciones, o mediaciones, de orden económico, político, cultural y simbólico de la sociabilidad del capital mundializado, su fuerza, contradicciones y debilidad y, al mismo tiempo, vislumbrar los indicios donde se aglutinan los intereses y las fuerzas, capaces de producir una alternativa de relaciones sociales. Ésta no es apenas una cuestión de orden teórico y político sino, y fundamentalmente, una cuestión ética"[30].

La orientación propiciará la problematización de la producción de conocimiento social y pensamiento crítico, desde la Historia, la Geografía, la Sociología, la Antropología, la Economía y la Filosofía, conjugándolas y tensionándolas con los saberes-Otros propuestos por las perspectivas interculturales y en particular –en nuestra provincia- por el Pueblo Mapuche, de manera de generar análisis, explicaciones multicausales e interpretaciones de distintas situaciones, procesos y acontecimientos que rompan con la colonialidad del saber y habiliten la construcción de sentidos-Otros. La propuesta es examinar los propios instrumentos para conocer la realidad social sin aceptarla como dada y natural, sino como construcción histórica que implica ideas y representaciones sociales.

La propuesta de enseñanza de la Orientación en Ciencias Sociales y Humanidades no se limita a proveer conocimientos para la continuidad de estudios afines a esta orientación, sino que apunta a fortalecer política y subjetivamente a las y los jóvenes para el ejercicio crítico y sustantivo de la ciudadanía. Para esto, se requiere una escuela que promueva experiencias y habilite efectivamente prácticas sociales y políticas comprometidas con la justicia y la equidad para los y las estudiantes, concebidos como sujetos de derecho, con sus diversidades, promoviendo la construcción de proyectos ante los conflictos.

Estas temáticas tienen continuidad con lo que se trabaja en el Ciclo Básico en la formación general en Ciencias Sociales y Humanidades, profundizando los análisis, de manera que posicionen al estudiante como productor de sentidos, a partir de las herramientas teórico-conceptuales y del compromiso con proyectos colectivos.

---

30 - Frigotto, G. (2012),"Los referentes teóricos de la investigación en ciencias sociales en el contexto de la crisis del sistema capital", en Gentili, P. y F. Saforcada(2012),Ciencias Sociales, producción de conocimiento y formación de posgrado. Debates y perspectivas críticas, Bs.As., CLACSO, p. 27.

Eje Organizador de la Orientación

La complejidad social, cultural, política y económica inherente a la construcción de subjetividades en las sociedades y comunidades contemporáneas

Las problemáticas del conocimiento social para la construcción de proyectos de inserción comunitaria

Propósitos

Propiciar situaciones de aprendizaje que promuevan:

- La ampliación y profundización de la información y teorías del pensamiento humanístico y social que aporten a la complejidad de la comprensión y reflexión sobre las diferentes dimensiones de la vida social en situaciones problemáticas del pasado y presente.
- La producción en diferentes formatos y registros para explicar e interpretar acontecimientos y procesos sociales, ambientales, territoriales y culturales, desde una perspectiva multidimensional, multicausal, decolonial e intercultural.
- El análisis crítico de las diversas fuentes con las que se construye conocimiento social.
- El manejo de métodos en las Ciencias Sociales -cualitativos y cuantitativos- que permitan a los estudiantes asumir un rol activo en sus proyectos de indagación y cuestionarse quién es el sujeto que produce conocimiento.
- El estudio de problemáticas relacionadas con lo cotidiano, para el desarrollo de proyectos que posibiliten un mayor contacto con lo comunitario, para debilitar las fronteras entre la vida escolar y el resto de la sociedad.

UNIDADES CURRICULARES
ANTROPOLOGÍA CULTURAL

Fundamentación

La Antropología permite comprender la génesis y la complejidad de las experiencias culturales y la producción de identidades y diferencias. El enfoque epistemológico intercultural, crítico y decolonial de la Antropología permite visibilizar e interpelar diferentes formas simbólicas o significaciones que de modo explícito e implícito pretenden perpetuar heterarquías, formas de dominación (raciales, de género, de clase, etarias) que se entrecruzan en múltiples órdenes, sobredeterminándose. Este espacio promueve la construcción de herramientas conceptuales para analizar e interrogar la gran variedad de situaciones problemáticas de la vida social, a fin de fortalecer las subjetividades y los procesos de singularización identitaria, como agenciamientos de deseo no heteronormados. Además, para propiciar una interculturalidad como proyecto articulador de diferencias mediante políticas públicas capaces de revertir matrices de dominación.

Propósitos

Propiciar situaciones de aprendizaje que promuevan:

- Conocer y problematizar temas, conceptos y métodos de producción del conocimiento antropológico para convertirlos en herramientas de interpretación y transformación de la experiencia sociocultural.
- Sensibilizar para poder construir conocimiento sobre la producción sociocultural de las subjetividades generizadas, racializadas, etarizadas, etc. y sus correlaciones con las desigualdades sociales.
- Conocer los métodos principales de la investigación antropológica para ser aplicados a la comprensión y producción de proyectos comunitarios y subjetivos: la etnografía como indagación del mundo.

Antropología cultural / **3º AÑO**

Saberes

- El reconocimiento de diversas nociones de cultura según diferentes enfoques ideológicos y antropológicos para transformar la experiencia sociocultural.
- El conocimiento del surgimiento de la Antropología en el marco del colonialismo y del imperialismo.
- La deconstrucción de concepciones esencialistas de sujeto, de identidad, de diferencia y de cultura.
- La comprensión del problema de la representación del "otro": la construcción de los "otros" desde occidente.
- El reconocimiento de la etnografía como dialéctica entre el extrañamiento y la familiarización: lo "nativo" y su identificación con el texto etnográfico

- La interpretación crítica del colonialismo, el racismo y la violencia sexual colonial: los cuerpos como territorios y los cuerpos-otros
- El análisis de la colonialidad a nivel local y regional: territorialidad, identidades hegemónicas y subalternizadas, la representación de los mapuches
- La valorización de las memorias-otras, de las significaciones-otras en aquellas subjetividades que a nivel local y como efecto de la colonialidad quedaron relegadas
- La interpretación crítica del colonialismo, el racismo y la violencia sexual colonial: los cuerpos como territorios y los cuerpos-otros
- El análisis de la colonialidad a nivel local y regional: territorialidad, identidades hegemónicas y subalternizadas, la representación de los mapuche
- La valorización de las memorias-otras, de las significaciones-otras en aquellas subjetividades que a nivel local y como efecto de la colonialidad quedaron relegadas

Antropología cultural / **4° AÑO**

Saberes

- La comprensión de las problematizaciones antropológicas actuales: la etnografía como estudio de la correlación entre discursos y prácticas
- El análisis de las genealogías culturales del evolucionismo: la matriz-dispositivo "civilización y barbarie" como construcción de discursos, territorios, políticas y sujetos
- El reconocimiento de la racialización de las desigualdades para comprender la existencia pueblos pre-existentes, migrantes, refugiados, "cabecitas negras", "villeros", etc.
- La problematización de lo cotidiano como objeto de conocimiento a partir del trabajo de campo y la territorialización del cuerpo: el cruce entre biografías personales, memoria oral, narrativas colectivas y discursos hegemónicos
- La comprensión de la interculturalidad crítica como transformación de relaciones de poder: los "saberes-otros" de los pueblos pre-existentes y campesinos en correlación con sus organizaciones políticas y sus disputas territoriales, resistencias y demandas
- La comprensión del kimun. raquizuan, inaduan, kamarikun, ñuque mapu, ngentuwun, newen y menuco para comprender la enunciación y ejercicio del mundo simbólico y político mapuche.

COMUNICACIÓN Y SOCIEDAD

Fundamentación

El espacio de Comunicación y Sociedad propone pensar y analizar la complejidad de lo social desde las producciones simbólicas, concebidas como productoras y reproductoras de las configuraciones sociales. Para tal fin se problematizan estos conceptos, ubicando lo comunicacional junto con lo cultural como construcciones que conllevan intereses ideológicos que se materializan a través de discursos y que enraízan en un tiempo y un espacio social determinado. Resulta fundamental la deconstrucción de la dimensión simbólica y representacional de los fenómenos humanos y las producciones culturales, entendiendo a los mismos como situados, dinámicos e interrelacionados.
Los complejos procesos sociales generan la necesidad de construir nuevas estrategias de comunicación con los nuevos lenguajes y múltiples formatos que circulan en nuestra sociedad y en el mundo. La problemática de la comunicación de masas implica considerar aquellos sectores de la población que no ven representada su realidad en los medios y en los discursos hegemónicos y reconocer intencionalidades por eso es fundamental que la escuela proponga herramientas para interpretar el hecho comunicacional, en el contexto de la sociedad de la información y la era digital.

Propósitos

- Reconocer la intencionalidad, la dimensión simbólica, la producción de significados y representaciones sociales en los discursos que se producen y reproducen en las distintas instituciones y espacios sociales de los que participan.
- Reflexionar acerca de las representaciones y estereotipos sociales que se actualizan en los discursos mediáticos, institucionales, disciplinarios para desnaturalizar, contextualizar y comprender las prácticas sociales cotidianas como procesos históricos, cambiantes y complejos.
- Analizar críticamente los discursos hegemónicos, de naturalización y construcción de legitimidad de las desigualdades sociales.
- Interpretar los procesos socioculturales como procesos en los que se definen y discuten valores y significados vigentes con el fin de comprender los escenarios complejos en los que se inscriben los estudiantes.

Saberes

- La apropiación de los debates acerca de la relación entre naturaleza y cultura en la constitución subjetiva.
- El análisis de la capacidad humana de construir el mundo desde lo simbólico.
- El análisis de los procesos de significación y la dimensión semiótica de los fenómenos socioculturales: los discursos como construcciones histórico-sociales entrelazadas en redes de significación.
- El análisis del concepto de comunicación, su historia y los elementos estructurantes de la misma para entenderla como producto histórico.
- La comprensión de la producción y distribución de bienes simbólicos en sociedades desiguales a partir de los mecanismos de construcción de legitimidad en la cultura.
- La comprensión de los desafíos de la Sociedad de la Información como productora de nuevas formas de interacción social, identidades y participación.
- La comprensión del impacto de los Medios Masivos de Comunicación en la reconfigura-

ción de las prácticas socioculturales en su redefinición de público y lo privado.
- El análisis de los diferentes medios de comunicación: audiovisuales, gráficos, radiofónicos, multimediales, digitales y sus alcances sociales.
- El análisis de los efectos de sentido entre la realidad y la verdad y su configuración política ideológica.
- La comprensión del derecho a la información como fundamental en la construcción de la ciudadanía democrática.
- La construcción de actos comunicativos en diferentes soportes y modalidades, teniendo en cuenta intencionalidades y fases del proceso de construcción de mensajes.

PROBLEMÁTICAS SOCIALES CONTEMPORÁNEAS LATINOAMERICANAS

Fundamentación

En este espacio se pretende que las y los estudiantes comprendan las profundas transformaciones de las sociedades y territorios del continente latinoamericano, como producto de la coexistencia de distintas temporalidades históricas en el presente y de las formas de organización espacial. El modo en que las sociedades en determinados momentos históricos se relacionan con la naturaleza y las relaciones que se establecen al interior de cada pueblo y con otros, transforman las necesidades e intereses. En tal sentido, se propone poner en cuestión la visión unilineal y habilitar la explicación de la complejidad cultural propia de las sociedades latinoamericanas.
Las nuevas formas de organización de los espacios productivos del mundo de hoy, conducen a procesos de modificación del ambiente que generan situaciones irreversibles, afectando de manera directa y desigual la calidad de vida de las poblaciones.
Pensar América Latina desde la complejidad cultural significa retomar algunas claves de la historia para mirar críticamente el presente. Acercarnos a las fuentes de las cuales se nutren las actualizaciones ideológicas y los proyectos políticos latinoamericanos implica apelar a la memoria, pretendiendo recuperar la potencialidad teórica de concepciones que han impregnado la vida y las trayectorias de los sectores populares latinoamericanos.

Propósitos

Propiciar situaciones de aprendizaje que promuevan:

- Analizar las problemáticas latinoamericanas situadas y concretas, articulando tiempo y espacio de acuerdo con las dinámicas de los procesos históricos, culturales, económicos y políticos que las originaron y condicionaron en su desarrollo y que se expresan como rugosidades del espacio.
- Reflexionar sobre la complejidad que caracteriza a estas sociedades desde las múltiples causas y las diversas perspectivas y discursos que permiten comprenderlas, desnaturalizando las diversas concepciones sociales, culturales e ideológicas al respecto.
- Comprender los movimientos sociales latinoamericanos atendiendo a los procesos históricos que los determinan y las actuales condiciones en las que se enmarcan y organizan, para entenderlos en el contexto de prácticas políticas más amplias de emancipación, democratización de las estructuras económicas y políticas vigentes y promoción de una relación

ecológicamente viable con el ambiente.

- Debatir sobre las propuestas de integración regional latinoamericanas como espacios de unidad e identidad, a fin de comprenderlas como parte de las nuevas estrategias nacionales y regionales de incorporación al mercado mundial, que en el marco de políticas neoliberales han puesto en crisis el Estado - Nación.
- Reflexionar sobre las características actuales de las democracias latinoamericanas, sus matrices sociohistóricas, las relaciones de fuerza que condicionaron y condicionan sus dinámicas, sus vinculaciones con los recursos y los desafíos de cara a la integración regional y la construcción colectiva de proyectos inclusivos de desarrollo sustentable y distribución equitativa de la riqueza.

Saberes

- La comprensión de las matrices sociales y económicas desde donde se constituyen y configuran los estados nacionales latinoamericanos, las tensiones que genera la apropiación de los recursos naturales y las limitaciones y condicionantes que imprimen al desarrollo de la Democracia.

- El análisis de los distintos proyectos políticos durante el siglo XX para entender la relación de la construcción de la Democracia con las posibilidades de inclusión de los sectores marginados.

- El reconocimiento de las características actuales de las democracias en América Latina, en contextos de capitalismo global caracterizados por el crecimiento de las desigualdades sociales, la progresiva concentración de la propiedad, la transformación y la crisis de representación de los partidos políticos, y el fuerte influjo de los medios masivos de comunicación en la formación de la opinión.

- La reflexión sobre los desafíos, las oportunidades y tensiones de las Democracias latinoamericanas en el marco de los proyectos de integración regional, las prácticas de resistencia de diversos colectivos populares y la necesidad de diseñar y sostener alternativas políticas económicas que contemplen el desarrollo sustentable y la distribución equitativa de la riqueza.

METODOLOGÍA Y PROYECTO DE INVESTIGACIÓN E INSERCIÓN COMUNITARIA

Fundamentación

Este espacio curricular propiciará el cuestionamiento del sentido común a partir de un conjunto de conceptos y procedimientos propios de las Ciencias Sociales que habilite el desarrollo de un pensamiento sistemático, creativo, crítico y reflexivo de los estudiantes para interpretar y superar críticamente los prejuicios y preconcepciones. Para ello es necesario que los saberes sean presentados y abordados desde las múltiples dimensiones, la multicausalidad, la problematización y la interdisciplinariedad evitando la reproducción o aceptación de ideas hegemónicas.

La escuela debe ofrecer las herramientas para pensar y construir saberes sociales y los mismos deben tener vinculación con lo cotidiano de la comunidad, en favor de formar a los estudiantes para una participación activa en la vida comunitaria y el mundo del trabajo.

En este espacio, se investigarán cuestiones relativas al medio social local desde los saberes de las Cien-

cias Sociales y desde la perspectiva teórica y metodológica de la Investigación Acción Participativa. De este modo, se deberá trabajar colectivamente con los actores comunitarios para identificar interrogantes y problemáticas cuyo abordaje se considere significativo y para diseñar en conjunto proyectos de investigación e intervención.

Propósitos

- Identificar, analizar y reflexionar sobre problemáticas sociales en la comunidad, desnaturalizando al sentido común, tensionando preconceptos y prejuicios, y favoreciendo la construcción de un conocimiento válido y legitimado socialmente.

- Comprender a las teorías científicas como productos históricos, provisorios y aproximativos y conocer las principales características metodológicas de las Ciencias Sociales desde sus distintos paradigmas, reconociendo la importancia de la combinación de métodos cualitativos y cuantitativos y considerando los cuestionamientos al conocimiento científico esgrimidos por las corrientes críticas.

- Diseñar, realizar y evaluar colaborativamente un proyecto de investigación escolar con inserción comunitaria y aplicar los métodos de planificación y análisis de proyectos orientados a la intervención sobre procesos sociales en curso.

- Asumir la investigación como una práctica para el conocimiento de la realidad social y la intervención crítica, aprendiendo a analizar e interpretar críticamente la información recolectada y producida y preparando a los estudiantes para una participación activa y reflexiva en la vida comunitaria.

Saberes

- El reconocimiento de las nociones básicas sobre la investigación en Ciencias Sociales, como práctica social anclada en un contexto socio histórico.
- La comprensión de la investigación en Ciencias Sociales como proceso creativo y abierto, basado en la problematización de lo social y en la construcción de un corpus empírico y un corpus teórico interrelacionados.
- La reflexión sobre la complejidad de las configuraciones sociales, considerando las potencialidades y limitaciones de los aportes de los diferentes paradigmas de las Ciencias Sociales y la crítica decolonial al conocimiento científico desde la revalorización de los saberes-Otros.
- El análisis y el reconocimiento de los abordajes metodológicos cuantitativos y cualitativos, las formas en que se interrelacionan y la potencialidad de su articulación.
- La identificación y el manejo de distintas estrategias y técnicas para recolectar datos, como la encuesta, la observación y distintos tipos de entrevistas.
- La comprensión de la importancia de la triangulación, codificación y análisis de los datos recolectados a partir de las técnicas seleccionadas.
- El conocimiento de normas propias del lenguaje científico para el armado de la investigación y la socialización del producto.
- El análisis de problemáticas sociales en la localidad, reconociendo principales indicadores, delimitación temporal y espacial y sectores o grupos involucrados.
- El reconocimiento de la institución educativa en sus posibilidades y en articulación con otras instituciones.
- La reflexión sobre la construcción de saberes en un marco comunitario y sobre la necesidad de valorar los saberes de los actores locales, comprendiendo la necesidad de intervenir

en la comunidad como integrantes de la misma, desnaturalizando prejuicios y promoviendo prácticas y dinámicas democráticas, igualitarias, liberadoras y de promoción de los Derechos Humanos.

- La elaboración de un plan de trabajo donde se establezcan los objetivos del proyecto, se analice su viabilidad, se visualicen los destinatarios directos e indirectos, se busquen e identifiquen fuentes de información, se diseñen dispositivos para producir datos y se seleccionen las actividades, los recursos y el tiempo que demandará su realización.
- La producción de mecanismos de comunicación del proyecto, sus alcances y resultados, utilizando diferentes soportes y medios y entendiendo esta actividad como una faceta inherente al proyecto.

PROBLEMÁTICAS DEL CONOCIMIENTO SOCIAL

Fundamentación

"Cuando hay una ecología de saberes, la ignoranciano es necesariamente un punto de partida, puede ser un punto de llegada.
Debemos hacer una nueva pregunta: si lo que aprendes vale lo que desaprendes u olvidas."
Boaventura De Sousa Santos

Este espacio propone una reflexión epistemológica sobre las condiciones de producción, de validación, de distribución y de apropiación del conocimiento social, como un ejercicio crítico acerca de la división internacional del trabajo científico y de la colonialidad del saber en muy diversos ámbitos.
Las Ciencias Sociales son un producto de la modernidad en correlación con cierta concepción de sujeto funcional a los estados burgueses y al sistema capitalista/colonial: un ego cogito abstracto y abstraído de su contexto, descorporizado, desgenerizado, individual e individualista, que bajo la idea de sociedad homogénea y meritocrática naturaliza las desigualdades, etc. En contraposición, los estudios decoloniales y de la interculturalidad crítica emergen con y en los movimientos colectivos y sociales de América Latina y otras periferias, que se oponen al capitalismo globalizado a través de un proyecto político, social, epistémico y ético. Se trata, por lo tanto, de un enfoque y una práctica que cuestiona y resiste la colonialidad del poder, del ser y del saber, proponiendo una ecología de saberes o una experiencia abierta a la pluralidad de los mundos posibles en una sociedad.
Como señalan los Marcos de Referencia de la Educación Secundaria Orientada: "En las disciplinas que conforman el campo de las Ciencias Sociales y Humanidades existe además una peculiaridad, que consiste en la imbricación entre objeto de estudio y sujeto que estudia: hombres y mujeres formados en la investigación social, estudian la vida de hombres y mujeres en sociedad". No se construye conocimiento en el vacío sino desde una posición social determinada en un contexto histórico-político, relacionada con un cierto capital simbólico. La producción de conocimiento social es efecto de posiciones sociales heterogéneas y en conflicto, es decir, consecuente con específicos ejercicios de poder. La construcción de relaciones con la verdad consiste en diversas operaciones sobre unx mismx y con/sobre los demás. A su vez, los discursos producen posiciones sociales.
El conocimiento social lo portamos en nuestros cuerpos, atravesados de sentidos y de pasiones, de deseos y de proyectos, y esto se pone muy de manifiesto en los procesos de socialización de los y las jóvenes. Quien conoce no puede dejar de ser un cuerpo. El conocimiento teórico del mundo social y la filosofía deberían proveernos de herramientas para resignificar nuestras experiencias y conocimientos

sociales sin obligarnos a descorporizarnos, a descontextualizarnos, a des subjetivizarnos. Se trata de una filosofía entendida no como un sistema sino como un instrumento o "caja de herramientas" que se hace poco a poco a partir de una reflexión sobre situaciones dadas.
Las resistencias y las luchas contra formas de dominación, contra formas de explotación y contra formas de sujeción suponen poner en juego o conjugar conocimiento y transformación, saber y proyecto, verdad y deseo, ética y política. Se trata entonces de promover un conocimiento social que permita aumentar la capacidad de sensibilidad -de ser afectados- ante situaciones injustas y las potencialidades de los sujetos sociales para actuar.

Propósitos

- Reconocer en la producción, la validación, la distribución y la apropiación de conocimientos sociales las interrelaciones entre sujeto, verdad y poder
- Problematizar lo que somos cuestionando la legitimidad de los conocimientos sociales y los saberes académicos de las Ciencias Sociales basados en epistemologías modernas eurocéntricas, patriarcales y coloniales
- Contribuir a fortalecer las subjetividades productoras de nuevos saberes, nuevos modos de ser y de proyectos colectivos transformadores

Saberes

- El reconocimiento de los saberes como articulaciones discursivas entre lo que se dice y lo que se ve, entre lo que se puede y no se puede enunciar, entre decibilidad y visibilidad
- El reconocimiento de las pretensiones de universalidad, objetividad y neutralidad del conocimiento social como principales instrumentos de naturalización de las jerarquizaciones propias de la sociedad capitalista
- La reflexión acerca del surgimiento de las ciencias sociales y humanas en contextos de instituciones de encierro y de relaciones coloniales en el mundo moderno/capitalista/colonial/patriarcal de la modernidad como dispositivos de construcción de sujetos modernos disciplinados
- El reconocimiento de las condiciones sociales de construcción de conocimiento, la división internacional del trabajo científico y la valoración del conocimiento como bien público y no como bien de mercado
- La problematización acerca del nosotros desde el cual se conoceo que hace que cierta cuestión se convierta en un problema, reflejada en disputas epistemológicas entre objetivistas y relativistas, entre universalistas y particularistas, en las discusiones acerca de la demarcación entre ciencia e ideología, entre neutralidad informativa del lenguaje y uso de la retórica en la argumentación
- La problematización acerca de si existe o no un exterior pre-discursivo y si hay un límite a la constructividad, en las discusiones entre posturas esencialistas vs. constructivistas
- La valorización de los posicionamientos filosóficos y políticos presentes en diferentes expresiones del pensamiento patagónico, argentino y latinoamericano, desde una perspectiva histórica y situada.

Bibliografía

Alfaro Moreno, R. M. (2000), Culturas populares y comunicación participativa: en la ruta de las redefiniciones, en Razón y Palabra, N° 18.

Ander-Egg, E. (2000), Métodos y Técnicas de Investigación Social, Tomos I, II, III. Bs. As., Lumen Hvmanitas.

Ansaldi, W., comp. (1986), La ética de la democracia. Los Derechos Humanos como límite frente a la arbitrariedad, Bs. As., Clacso.

Blanco, O. y A. M. Zubieta (2000), Cultura popular y cultura de masas. Conceptos, recorridos y polémicas, Bs. As., Paidós.

Boccara, G. (1999), "Etnogénesis mapuche: resistencia y reestructuración entre los indígenas del centro-sud de Chile (siglos XVI-XVIII)", en Hispanic American Historical Review, Nº 79, Durham (pp. 425-461).

Butler, J. (2006), Deshacer el género, Barcelona, Paidós.

Castro-Gómez, S. y R. Grosfoguel, comps., El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, Bogotá, Siglo del Hombre Editores/Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Chitarroni, H., coord. (2015), La investigación en Ciencias Sociales: lógicas, métodos y técnicas para abordar la realidad social, Bs. As., Ediciones Universidad del Salvador.

Cuche, D. (2002), La noción de cultura en las ciencias sociales, Bs. As., Nueva Visión.
Da Matta, R. (1974), "El oficio del etnólogo o como tener "Anthropological blues" en Boivin, M. – A. Rosato – V. Arribas (2004), Constructores de otredad, Una introducción a la antropología social y cultural, Bs.As., Antropofagia (pp. 172-178).

de Souza Santos, [B.] (2013), Descolonizar el saber, reinventar el poder, Madrid, Trilice.
De La Vega, E. (2008) "Identidad, multiculturalismo y globalización", Bs. As., Novedades Educativas Nº 206.

Díaz, E., ed. (2000), Metodología de las Ciencias Sociales, Bs. As., Biblos.

Díaz, R. (2001), Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada. Bs. As., Miño y Dávila.

Dussel, E. (19771, 1996), Filosofía de la liberación, Bogotá, Nueva América.

Dussel, E. (1992), "De la "conquista" a la "colonización" del mundo de la vida (Lebenswelt)". En 1492: El encubrimiento del otro. Hacia el origen del "mito de la modernidad", Colombia, Plural.

Fernández Caso, M. (2007), Geografía y territorios en transformación. Nuevos temas para la enseñanza, Bs. As., Novedades Educativas.

Foucault, M. (2009), El gobierno de sí y de los otros, Bs.As., F.C.E.

García Canclini, N. (2006), Diferentes, desiguales y desconectados, Barcelona, Gedisa.

Golluscio, L. (2006), El Pueblo Mapuche. Poéticas de pertenencia y devenir, Bs. As., Biblos.

Guber, R. (2005), El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. 1º reimpresión, Bs. As., Paidós.

Gurevich, R. (comp.) (2011), Ambiente y Educación. Una apuesta al futuro, Bs. As., Paidós.

Juliano, D. (1996), "Los mapuches, la más larga resistencia", en Revista del I.E.H.S., Fac. de Humanidades, UNC Tandil, No. 11.

Lander, E., comp. (2000), La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas, Bs. As., CLACSO.

Lévy, P. (2007), Cibercultura. La cultura de la sociedad digital, Barcelona, Anthropos.
Mandrini, R. (2013), América aborigen. De los primeros pobladores a la invasión europea, Siglo Veintiuno Editores, Bs. As.

Mc Laren, P. (1995), Pedagogía Crítica y cultura depredadora, Barcelona, Paidós.
Muñoz, B. (1989), Cultura y comunicación. Introducción a las teorías contemporáneas, Barcelona, Barcanova.

Porlán, R. (1993), Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación, Sevilla, Díada.

Restrepo, E. (2007,) Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio, Jancwa, Pana.

Rockwell, E. (2009), La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos, Bs. As., Paidós.

Santos, M. (2000), La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción. Barcelona, Ariel.

Walsh, C. (2007), ¿Son posibles unas Ciencias Sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales, en Nómadas, N° 26, Universidad Central – Colombia (pp. 102-113).

Documentos Curriculares

Diseño Curricular de la Transformación de la escuela Secundaria. Rio Negro. 2008.
Diseño Curricular del Ciclo Básico Unificado. Rio Negro. 1989.
Diseño curricular del Profesorado en Educación Secundaria en Geografía. Río Negro. 2015
Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para la Escuela Secundaria "Ciencias Sociales" Ciclo Básico. Ministerio de Educación de la Nación. 2011.
Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para la Escuela Secundaria "Ciencias Sociales". Ciclo Orientado. Ministerio de Educación de la Nación. 2012.

Orientación
CIENCIAS NATURALES

Fundamentación

La Orientación Bachiller en Ciencias Naturales tiene la finalidad de incrementar el interés, la comprensión y el conocimiento en temáticas vinculadas con la ciencia, la tecnología y el ambiente, profundizando en las metodologías de trabajo propias de las Ciencias Naturales, y facilitando una participación ciudadana informada en la agenda de controversias y debates públicos vinculados con estos temas.
Esta propuesta curricular se orienta a la conformación del área de trabajo, entendida como un espacio formativo y colaborativo de profundización, ampliación y discusión de los modelos teóricos estructurantes de Biología, Química, Física, Ciencias de la Tierra y los aspectos tecnológicos y ambientales de significativa relevancia social. El abordaje integrado de este tipo de temáticas, favorecerá la adquisición de una cultura científica que permita la formación de ciudadanos críticos, informados, reflexivos y socialmente comprometidos en la búsqueda de fundamentos, interpretaciones y soluciones a problemas sociocientíficos.
En este sentido, se proponen diferentes unidades curriculares, en las que se enuncian saberes disciplinares y otros de carácter interdisciplinar, como es el caso de los vinculados a la salud, el ambiente, la alimentación y la tecnología, entre otras. Se persigue un doble propósito, el de construir conocimientos desde una perspectiva vincular y funcional a las problemáticas abordadas; y al mismo tiempo, colaborar en la reflexión sobre los modos de construcción, validación y aplicación de los conocimientos científicos y tecnológicos.
Para esta etapa de la formación de los estudiantes y atendiendo a una perspectiva integradora, es importante la permanente inclusión de otras miradas, además de las científicas, promoviendo así la formación de ciudadanos capaces de fundamentar sus decisiones, tomar posturas autónomas e implicarse en los debates socio científicos actuales.
Desarrollar habilidades cognitivo-lingüísticas los prepara para comprender, interpretar y producir textos orales y escritos propios de este campo del conocimiento, así como, para interactuar con científicos y tecnólogos y participar de acciones de divulgación de las ciencias.
Por lo tanto, esta orientación, con las unidades curriculares que se incluyen, contribuye al ejercicio pleno de la ciudadanía, a la formación para el mundo laboral y a la continuidad de los estudios. Esto constituye un entramado que se expresará en la enseñanza de manera integrada, durante los tres años de formación.
En función de las características de esta orientación, cabe destacar la importancia de conectar, de manera real o virtual, las actividades planificadas y puestas en marcha en el aula para relacionar la actividad científica escolar con el mundo circundante. Según Macedo (2006), la educación debe habilitar efectivamente a todas las personas para la toma de decisiones responsables y fundamentadas, en el ámbito personal y colectivo, que les permita hacer frente a los desafíos del presente y del futuro, comprometiéndose así en la construcción de un futuro común posible para todos.

EJE ORGANIZADOR DE LA ORIENTACIÓN

La comprensión de temáticas vinculadas con la ciencia, la tecnología y el ambiente a partir del reconocimiento y profundización de los modelos teóricos claves y de las metodologías de trabajo propias de las Ciencias Naturales; asumiendo una actitud crítica y propositiva sobre controversias actuales que convocan a otros campos de conocimiento.

Propósitos

- Emplear los modelos científicos escolares construidos para explicar fenómenos naturales,

a partir del diseño y desarrollo de procesos de indagación científica escolar.

- Involucrarse en la toma de decisiones informadas y autónomas haciendo uso de los conocimientos de ciencia y acerca de la ciencia e interactúen con los fenómenos naturales para comprender la complejidad de su funcionamiento, anticipando las implicancias positivas y negativas, tanto de la intervención humana como de la no intervención en distintas situaciones.
- Desarrollar habilidades de orden superior, que permitan abordar el tratamiento de problemáticas cotidianas; utilizando procesos cognitivo-lingüísticos para explicar y argumentar en situaciones reales de comunicación.
- Diseñar situaciones de enseñanza y aprendizaje que permitan comprender a la ciencia como una construcción social que forma parte de la cultura, con su historia, sus comunidades, sus consensos y sus contradicciones; y al mismo tiempo, la identifiquen como una perspectiva para mirar el mundo y como espacio de creación o invención para reconocer los rasgos esenciales de las investigaciones científicas y los tipos de respuesta que es razonable esperar.
- Propiciar una actitud crítica y propositiva sobre problemas científicos actuales de relevancia social, utilizando los modelos científicos escolares
- Promover la participación activa en el trabajo colectivo, a través de la interacción con otros, para intercambiar ideas y negociar significados, en el proceso de construcción de conocimientos científicos escolares.

UNIDADES CURRICULARES

Los espacios de formación definidos en esta orientación presentan una organización distintiva a partir de proponer en cada uno el abordaje integrado y dialéctico con la intencionalidad de aportar elementos significativos para la construcción del sentido general que se enuncia en el eje organizador de este espacio.

QUÍMICA AMBIENTAL
Fundamentación

El espacio de Química Ambiental propone profundizar la construcción de saberes específicos de este campo de conocimiento, centrado en el análisis en la diversidad de materiales, estructuras y procesos, en la comprensión de la dinámica del ambiente y las modificaciones que la actividad humana introduce en él. En la naturaleza, los materiales se reciclan constantemente a partir de procesos espontáneos, al mismo tiempo, algunas actividades de carácter antropogénicas introducen materiales a los ciclos naturales de los subsistemas terrestres, pudiendo provocar alteraciones, algunas de ellas con consecuencias persistentes y significativas, pudiendo dañar de manera irreversible ciertos equilibrios que se dan en la naturaleza. En los últimos 60 años la química ha tenido un desarrollo vertiginoso produciendo una variedad de productos para satisfacer necesidades de las actividades humanas. La mayor expansión, sucedió en un periodo en el cual el crecimiento sostenido no era una preocupación social preponderante. El crecimiento de la población mundial, junto con la necesidad de mantener sus estándares de vida, especialmente en los países desarrollados, provocaron el desarrollo de innumerables procesos industriales y tecnológicos para la elaboración y producción de productos farmacéuticos, de alimentos, de vestimenta, de fertilizantes, biomateriales, entre otros. Muchas de estas actividades generaron una diversidad de efectos que han impactado en los sistemas naturales provocando daños significativos como: disminución de la capa de ozono; pérdida de suelos por prácticas agrícolas no sostenibles; persistente introducción de contaminantes orgánicos en los ecosistemas; cambio climático, entre otros efectos no deseados.

Desde diferentes ámbitos sociales se considera a los procesos químicos industriales como los mayores responsables de esta carga contaminante que en la actualidad se detectan en los sistemas naturales. Pero también resulta importante destacar que el desarrollo y producción de nuevos materiales y tecnología como, la nanotecnología y la remediación ambiental, han contribuido significativamente a mejorar la calidad de vida de las poblaciones.

El espacio curricular de química ambiental ,acercará a los estudiantes la ampliación de los modelos de representación de los fenómenos del mundo natural para facilitar la comprensión de las transformaciones, profundizando los saberes referidos a las estructuras y propiedades de las sustancias para comprender los procesos que ocurren en el ambiente, vinculados a la actividad humana, no sólo en busca de la calidad ambiental, sino también de la equidad y la justicia social como criterios y valores que es preciso considerar en este nivel de formación. La química tiene un papel central en la explicación de fenómenos como el uso racional de los recursos, la disponibilidad y el acceso al agua potable, la demanda de alimentos para toda la población, el cuidado de la salud, el consumo justificado de materiales, entre otros.

Propósitos

- Reconocer los modelos estructurantes de la química para el análisis e interpretación de los ciclos de la materia, que suceden en los subsistemas de la tierra, para el reconocimiento de problemáticas naturales, locales y globales y sus posibles consecuencias ambientales.
- Promover situaciones de enseñanza para reconocer la estructura y las propiedades de los nuevos materiales producidos en la industria química para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos y los posibles impactos ambientales en los sistemas naturales.
- Discernir sobre la validez de la información originada en diversas fuentes, utilizando el criterio propio de la formación científica, para evaluar la pertinencia real de las ideas comunicadas.
- Valorar críticamente los resultados de las investigaciones, sometiéndolos a procesos de validación estadística y social, para desarrollar la visión actual del conocimiento y actuar en debates científicos.
- Reconocer el aporte de la química como ciencia de la naturaleza en el estudio y análisis de problemáticas naturales y sociales, indispensable para pensar, sentir y actuar como ciudadanos comprometidos.
- Construir modelos de representación mental de mayor abstracción, incluyendo los conceptos y teorías científicas apropiadas, para explicar los fenómenos químicos asociados a las problemáticas vinculadas al desarrollo sostenible.

Saberes

- La comprensión de un modelo atómico escolar, que considere las partículas subatómicas y los diferentes niveles energéticos para explicar la configuración electrónica de los átomos y su ubicación en la tabla periódica y las propiedades químicas.
- La aplicación de los postulados de la teoría cinético molecular para explicar procesos de disolución de diferentes materiales, la incorporación a los ciclos de los materiales y el posible impacto en el ambiental.
- El reconocimiento de que en las reacciones químicas siempre existe una transformación para comprender el reordenamiento de átomos, la conservación de especies químicas, las cantidades y los cambios energéticos que siempre suceden.
- La comprensión de procesos de manipulación de materiales a escala nanométrica para explicar las modificaciones que experimentan las propiedades y su impacto en el uso industrial, electrónico, espacial y medicinales y otras aplicaciones significativas.

- La exploración experimental y mediante el uso de simulaciones computacionales de diferentes tipos de reacciones químicas, para explicar la transformación total o parcial en productos, medir la velocidad de reacción y anticipar el estado de equilibrio químico (coexistencia de reactivos y productos) y reconocer los efectos de la utilización de catalizadores.
- El reconocimiento de los ciclos de la materia en la naturaleza para explicar la dinámica de los mismos y el posible impacto producido por las actividades antropogénicas.
- El estudio de diferentes materiales presentes en la naturaleza para reconocer diferentes tipos de transformaciones donde intervienen reacciones químicas.
- La caracterización de estructura y propiedades de los compuestos quimicos inorgánicos y orgánicos para reconocerlos como reactivo y producto de diferentes reacciones químicas y las posibles transformaciones evaluando potenciales impactos en los sistemas naturales.
- El análisis de la interacción de la radiación electromagnética con las moléculas gaseosas, los radicales químicos, los derivados halogenados y las reacciones en cadena para explicar fenómenos naturales.
- La comprensión de los mecanismos de regulación del pH para abordar el estudio de los equilibrios ácido-base y resignificar la importancia de su acción en los seres vivos y en particular en el estudio de las reacciones enzimáticas.
- Las reacciones de formación de complejos para comprender la estructura de algunas macromoléculas biológicas tan importantes como la hemoglobina o la clorofila, o aplicaciones cotidianas o industriales de interés, como la eliminación de la dureza del agua en los procesos de potabilización.
- El reconocimiento de las propiedades y estructura de los compuestos orgánicos de importancia para la explicación de procesos y fenómenos que se vinculan con la vida y el ambiente, implicando las características del átomo de carbono que origina gran cantidad de compuestos de diverso comportamiento químico, relacionando sus propiedades químicas y su estructura.
- El análisis de diferentes procesos industriales que producen compuestos orgánicos como lípidos, hidratos de carbono, proteínas. ácidos nucleicos, vitaminas, enzimas y hormonas para mejorar la calidad de vida.
- El análisis de mecanismos de reacción específicos de compuestos orgánicos, como los de adición, sustitución, polimerización, para relacionarlos a la producción de alimentos, hormonas, plásticos, fármacos, agroquímicos y pesticidas, incluyendo aspectos de la utilización e impacto ambiental.

CIENCIAS DE LA TIERRA I
Fundamentación

Las Ciencias de la Tierra, como espacio curricular de la Orientación Bachiller en Ciencias Naturales, adquieren relevancia en momentos en que el impacto de la actividad antrópica pone en peligro no sólo al ambiente sino al hombre mismo. Promover acciones y pautas de conductas responsables y comprometidas con la conservación del entorno, adquieren sentido para el estudiante desde este campo del conocimiento que es necesariamente interdisciplinar y que requiere una visión sistémica y holística, para vincular conceptos como: estructura interna y externa de la tierra y el lugar que ocupa en el sistema solar. Las Ciencias de la Tierra tienen como característica el estudio de La Tierra como sistema, en donde se reconoce que los cambios en las partes, implican una consecuencia en la totalidad del sistema.

Como campo del conocimiento se conforma en la intersección de un conjunto de ciencias especializa-

das en aspectos particulares del planeta y se constituye en uno de los mejores ejemplos de interdisciplinariedad. Resulta de significativa importancia al momento de explicar, interpretar y anticipar aspectos de situaciones de este campo de conocimiento convocar los aportes de ciencias tan específicas y diversas como astronomía, geología, climatografía y meteorología, paleontología, ecología, biogeografía, edafología, geofísica, oceanografía, mineralogía, y aún, exobiología y astrogeología, entre otras.

El actual desarrollo tecnológico ha hecho posible un avance espectacular en el conocimiento científico de nuestro planeta, que resulta, por un lado, cada vez mayor y más preciso (teledetección, fotografía satelital, GPS), y por otro, al utilizar técnicas como la simulación computacional, nos permite comprender procesos de la dinámica del planeta que son el resultado de una compleja interacción en el espacio y el tiempo (la tectónica de placas, el cambio climático, la evolución del paisaje, etc.).

Las Ciencias de la Tierra son herramientas que posibilitan comprender las causas que originan a nivel planetario, regional y local los fenómenos naturales, orientar la explotación racional de sus recursos y finalmente, entender como el hombre influye en la naturaleza con sus acciones y como ésta a su vez, facilita la vida del hombre o la amenaza.

Propósitos

- Comprender a la Tierra como un subsistema singular del sistema solar en evolución, integrado por la litosfera, la atmósfera, la hidrosfera y la biosfera
- Relacionarse con los fenómenos naturales del planeta, explorándolos mediante estrategias propias del pensamiento científico, para construir saberes socialmente válidos.
- Utilizar sucesos aparentemente locales para explicar repercusiones a nivel global favoreciendo la construcción de la idea de retroalimentación en los sistemas.
- Propiciar la observación directa del paisaje local y sistematización de las evidencias empíricas para promover la valoración del paisaje y su historia manifestando actitudes de cuidados y protección.
- Centrar la actividad científica escolar en el uso de las TIC para obtener y ampliar información confiable sobre distintos parámetros como: presión, radiación, humedad, posición, nivel térmico, entre otros.
- Reconocer y valorar los aportes de las Ciencias de la Tierra a la sociedad, comprendiendo sus conocimientos como una construcción histórico-social de carácter provisorio que permite el desarrollo de una posición crítica, ética y constructiva en relación con el avance de conocimientos científicos - tecnológicos y su impacto sobre la calidad de vida.
- Involucrarse en tareas interdisciplinarias para abordar temáticas ambientales propias de la comunidad y compartir el sentido de definición de las mismas y asumir responsabilidades por los resultados.

Ejes estructurantes de saberes

EJE 1: El planeta tierra

En este eje se propone analizar la estructura general del planeta como objeto de estudio y como sistema, ubicando a la Tierra en los niveles de organización del cosmos.

EJE 2: La Geosfera

En este eje se propone el estudio del origen e historia evolutiva de la geosfera, analizando su estructura, composición y comportamiento y explicando la evolución de la misma a partir de los conocimientos actuales sobre el origen del sistema solar y los planetas.

Este eje se articula con saberes de Química y de Física tanto del ciclo básico como del ciclo orientado ya que retoma las ideas de unidad y diversidad de los materiales y algunas nociones relativas a la estructura de la materia. Por otra parte se ponen en juego procesos como observar, describir, comparar, relacionar, encontrar regularidades y clasificar.

Se plantea básicamente cómo tanto en el interior de nuestro planeta como en el exterior, en contacto con la atmosfera y la hidrósfera, se dan una serie de procesos geológicos que determinan la formación de rocas. Las condiciones geológicas de cada ambiente condicionan la naturaleza de los minerales que forman las rocas, su tamaño y la relación con otros minerales, como también la disposición estructural y espacial de las rocas de la litósfera.

EJE 3: La Hidrosfera

En este eje se propone el estudio del origen de la hidrosfera, su estructura composición y comportamiento. Además se explicará la acción del agua en los sistemas fluviales y los glaciares, como modeladora del paisaje, a través de la erosión, el transporte y la sedimentación utilizando instrumentos de medición para analizar cualitativa y cuantitativamente las características y el comportamiento del agua en sus diferentes manifestaciones.

Eje 4: La Atmósfera

En este eje se propone considerar la historia evolutiva de la atmósfera, su estructura, composición y comportamiento asociada a los fenómenos meteorológicos y el clima considerando las variables que determinan la variedad de climas mundiales.

Saberes

- La descripción de la estructura general del planeta para reconocerlo como parte de un Sistema dentro de la organización del cosmos.
- El reconocimiento de la estructura de la geosfera, los procesos internos y externos que ocurren en ella, para explicar la tectónica de placas, los procesos magmáticos, de meteorización, formación de rocas, suelos y paisajes.
- El conocimiento de las técnicas de análisis y detección que se utilizan actualmente para poder reconstruir la historia geológica del planeta.
- La relación de los procesos que dieron origen a la geosfera para poder explicar la historia geológica local y regional.
- La comprensión de que el relieve y las rocas no son inmutables, para acercarse progresivamente a la noción de cambio incluyendo la escala de tiempo geológico.
- La modelización del ciclo biogeoquímico del agua y su circulación en la atmosfera, océanos y litosfera para explicar la acción del agua como modeladora del paisaje.
- La descripción de la estructura y composición de la atmósfera para comprender su dinámica y relacionar con los diversos tipos de fenómenos meteorológicos y la variedad de climas.
- La comprensión de la dinámica de la estructura de la litosfera y el marco evolutivo para comprender el origen y emplazamiento de yacimientos minerales especialmente aquellos formados en los arcos magmáticos, la sismicidad y el vulcanismo.

FÍSICA AMBIENTAL
Fundamentación

En el espacio curricular Física Ambiental se propone la construcción y complejización de un modelo del sistema tierra a partir de la interacción entre sus subsistemas y como parte del Sistema Solar. Para ello es necesario poner en diálogo los modelos de materia y energía construidos en los espacios de la formación general y otros espacios de la formación específica.

Comprender en primera instancia la dinámica e interacción de la geosfera, atmósfera e hidrósfera permitirá luego elaborar un análisis crítico de la disponibilidad de recursos energéticos, así como el impacto ambiental relacionado a su aprovechamiento y otras actividades humanas. Los saberes propuestos en este espacio también permiten el abordaje de problemáticas referidas a la exploración espacial y la astrofísica.

Para la perspectiva de la Física Ambiental las representaciones del sistema complejo que es la Tierra suponen un recorte que pueda describirlo como un sistema termodinámico abierto, en el que se integran aportes de la Química y Biología, para poder describir el flujo y circulación de la materia y energía entre los distintos sistemas y subsistemas. La Física aporta a esta construcción desde sus modelos de la Termodinámica, el Electromagnetismo, la Fluidodinámica y la Física Nuclear.

Propósitos

- Favorecer la comprensión de los mecanismos físicos implicados en los procesos que forman los subsistemas terrestres y el impacto de la actividad humana en estos fortaleciendo su compromiso con una mejor calidad de vida.
- Propiciar la adopción de una postura crítica, argumentada y propositiva frente al conflicto socioambientales que se plantean alrededor de la obtención y disponibilidad de la energía considerando sus repercusiones a nivel social, económico, ambiental, como así también en sus impactos sobre la sociedad en el corto, mediano y largo plazo.

Saberes

- La utilización de las leyes de la termodinámica para construir un modelo dinámico del planeta tierra y en particular de la atmósfera terrestre.
- La utilización de un modelo cinético molecular adecuado para explicar los fenómenos de difusión y cambios de estado que ocurren en la atmósfera e hidrósfera terrestre.
- La utilización de los modelos de radiación EM y un modelo atómico adecuado, y su interacción, para construir y complejizar un modelo dinámico del efecto invernadero en la atmósfera terrestre, la nocividad de las radiaciones electromagnéticas, entre otros posibles.
- La utilización de las leyes de la dinámica de fluidos para complejizar un modelo dinámico de la hidrósfera, geósfera y atmósfera.
- La aproximación a nociones de la física nuclear y su desarrollo histórico para explicar los procesos en el interior de las estrellas y planetas.
- La construcción de un modelo dinámico del sistema tierra-sol-luna que tenga en cuenta la interacción gravitatoria, la radiación, el calor, la para el estudio de las fuentes de energía, en uso y futuras, su factibilidad e impacto ambiental.
- El estudio del desarrollo, histórico y actual, de la tecnología nuclear, en Argentina y el

mundo, para la generación de energía eléctrica para poder analizar los costos e impactos de su uso.

- El uso integrado de los modelos de materia, energía y ser vivo para el estudio crítico de problemáticas de polución electromagnética, lumínica y acústica.
- El estudio de otros ámbitos interdisciplinarios donde participa la física, como los de la Física Médica y la Biofísica, para estudiar el desarrollo de nuevos materiales y la implementación de nuevas tecnologías.
- La representación de los fenómenos celestes cotidianos articulando los modelos topocéntricos y heliocéntricos del sistema solar y esfera celeste para poder predecir las posiciones de los astros y fenómenos astronómicos relevantes.
- El conocimiento e interpretación de investigaciones actuales sobre los astros, el origen del universo y su conexión con los modelos cosmológicos para poder situarse en las escalas espacio temporales que propone la ciencia actual.
- El reconocimiento y comprensión de fuentes de divulgación científica confiables para posicionamiento crítico frente al debate público de temas vinculados con la exploración espacial, los satélites artificiales, terraformación y viajes interestelares entre otros.
- La aproximación a nociones de la mecánica relativista, sus predicciones y las aplicaciones tecnológicas que dependen de ella para comprender las consecuencias que tiene sobre la proyección de la exploración espacial.

CIENCIA, TECNOLOGÍA, SOCIEDAD, AMBIENTE Y VALORES
Fundamentación

Para este taller se propone acompañar la formación de ciudadanos de modo que puedan pensar, hablar, sentir y actuar frente a los retos que presenta nuestro tiempo, caracterizado por cambios vertiginosos y escasa reflexión y diálogo entre el conocimiento socialmente construido y los problemas reales.

La actividad científica en el contexto de la escuela se constituye en el marco de un sistema social complejo cuya finalidad consiste en la construcción significativa de nuevas maneras de pensar, hablar, sentir y actuar que permitan explicar y transformar el mundo que nos rodea (Izquierdo et all, 2004) reconociendo que los problemas de las sociedades actuales, nos invitan a desafiarnos en nuevas formas creativas y dialógicas de resolverlos. La incorporación del paradigma de la complejidad (Morin,1990) a nuestras prácticas de enseñanza y a la construcción de conocimientos con nuestros estudiantes, nos abre a una perspectivasuperadora, que requiere de un enfoque sistémico, y que tiene en cuenta el azar y la indeterminación y con ello la emergencia que da razón de las características de los sistemas en estudio.

Desde lo metodológico se propone, para este taller, realizar un recorte curricular multirreferenciado (Astolfi, 1998), que permita el tratamiento de problemáticas complejas, como ambiente, salud, consumo, sexualidad, biotecnología, en los que se evidencian claramente situaciones que nos interpelan como colectivo social en la redefinición de valores ético morales. Revisitando la idea de Fourez (1997), se plantea la construcción de islotes interdisciplinarios de racionalidad, Esto alude a la "invención", en el contexto de un proyecto específico, de un modelo adecuado, utilizando conocimiento que proviene de diversas disciplinas y que puede integrar también modelos de conocimiento cotidianos. La nueva representación construida se beneficia de los saberes organizados y estandarizados en diversos campos disciplinares y, por ello, puede considerarse que es el resultado de un trabajo interdisciplinario. (Bahamonde, 2009). En

el marco de la ciencia escolar, esta noción se refiere a los modelos de conocimiento construidos por los alumnos durante la actividad científica escolar, a partir de situaciones en las que los saberes disciplinares resultan insuficientes.

Para este espacio se propone la incorporación de los aportes provenientes del campo de la Filosofía. Esta conjunción de saberes provenientes de campos de conocimiento diversos interpelan miradas de las disciplinas que integran las diferentes unidades curriculares de formación general y de la orientación Ciencias Naturales, a partir del aporte de las diferentes ramas filosóficas y sociológicas favoreciendo así una construcción colectiva de instancias escolares para generar debates, concretar nuevas lecturas de la realidad para que los ciudadanos estudiantes se enfrenten, durante su formación, a la necesidad de elaborar posicionamientos reflexivos y fundados en argumentos basados en verdades científicas con conciencia social y moral.

Propósitos

Generar y constituir con los jóvenes un espacio formativo de profundización y ampliación de conocimientos en las temáticas actuales de las ciencias naturales, su divulgación y su impacto sobre la sociedad; ofreciendo un espacio físico e institucional para desarrollar prácticas y saberes en lo relacionado con las problemáticas multidisciplinarias que ofrecen importantes aportes como es el caso de las temáticas ambientales o las vinculadas con la salud.

Ampliar las oportunidades para que puedan analizar críticamente el impacto de las ciencias sobre las instituciones y el imaginario social y al mismo tiempo, al mismo tiempo, ofrecerles nuevos elementos para comprender, interpretar y actuar sobre la sociedad y participar activa y responsablemente sobre los problemas del mundo, anclados en los de su región.

Desarrollar problemas de investigación científica escolar que superen las visiones disciplinares, centrados principalmente en problemas socio científicos complejos e integrados, cuyos debates provocan fuerte impacto en la vida de las personas y las sociedades y habilitan a los jóvenes ciudadanos a la toma de decisiones informada y fundamentada.

Posibles problemas a abordar en el taller

Se propone trabajar en el estudio de soluciones y alternativas tecnológicas que generen la disminución del impacto y/o la remediación del ambiente, promoviendo un desarrollo sostenible a partir de los nodos interdisciplinares a continuación.

- Historia del impacto del hombre en su ambiente.
- La contaminación del aire y el agua y sus efectos.
- Las técnicas de conservación de los alimentos y salud.
- La contaminación y degradación del suelo y sus efectos.
- La producción de energía y contaminación térmica.
- El uso de la radiación ionizante y sus efectos.
- La contaminación sonora y su relación con la salud.
- El crecimiento de la población humana y sus efectos.
- El impacto de la actividad humana en el ambiente: erosión, sobreexplotación, explotación minera, explotación agropecuaria, urbanización, carreteras, desechos, contaminación visual, pérdida de biodiversidad.
- Presencia de productos gaseosos o sólidos finamente divididos provenientes de pro-

cesos industriales o de la obtención de energía, a partir de la combustión de productos fósiles, el transporte como potenciales contaminantes atmosféricos y su impacto en el ambiente.

- Mecanismos de la contaminación en los diferentes subsistemas de la Tierra .

Saberes

- La comprensión de que la ciencia es una construcción social que forma parte de la cultura, con su historia, sus comunidades, sus consensos y sus contradicciones para poder identificarlas como una perspectiva para mirar el mundo, y como un espacio de creación o invención para reconocer los rasgos esenciales de las investigaciones científicas y los tipos de respuesta que es razonable esperar.
- La construcción de una mirada reflexiva a partir del aporte de la historia y filosofía de las ciencias, sobre las prácticas científicas y tecnológicas, para favorecer la comprensión de una perspectiva que ubica, a la ciencia como una actividad humana, cultural e históricamente situada en comunidades más amplias que la científica.

BIOTECNOLOGÍA
Fundamentación

La Biología actual ha ampliado sus fronteras de investigación de manera vertiginosa en los últimos sesenta años en el campo de la biología molecular y genética, lo que ha generado nuevos e importantes desafíos científicos y debates sociales. Desde la determinación de la estructura del ADN a mediados de los años cincuenta se han ido perfilando las investigaciones; desde el estudio de un individuo y su dimensión, al análisis y conocimiento de los niveles celulares y, especialmente, moleculares, lo que produjo una aplicación rápida en campos como la industria, medicina, ingeniería genética y bioprocesamiento. La Biología es en la actualidad uno de los pilares de la revolución científica y tecnológica. Las problemáticas abiertas en el campo de la biotecnología generan una gran cantidad de nuevos interrogantes y debates que es importante que entren a las aulas, con el propósito de que los estudiantes se impliquen en problemas sociocientíficos, construyan nociones científicas actualizadas, favoreciendo de esta manera procesos de enculturación científica.

El trabajo en biotecnología debería versar sobre la fuerte relevancia e impacto social, de la aplicación de los conocimientos de la nueva biología y sus biotecnologías derivadas. Como docentes del campo de la biología, tenemos la tarea de convertir en objeto de problematización y reflexión, las noticias y opiniones de divulgación científica que circulan en los medios de comunicación, así como algunos hechos de nuestra historia reciente que se entrecruzan con episodios significativos situados en los orígenes y la etapa de consolidación de la biología molecular. (Bahamonde y Rodríguez, 2015).

Desde el punto de vista pedagógico y didáctico la educación en biotecnología debería tener como uno de sus objetivo principal el de mejorar la capacidad de los estudiantes en la toma de decisiones en este ámbito del quehacer humano, habilitando a los estudiantes a una comprensión básica de los métodos, los logros y los efectos de la Biotecnología por un lado y por otra parte, a construir argumentaciones sólidas (basadas en el conocimiento del campo) para tomar decisiones justificadas en relación con la problemática abordadas y actuar en consecuencia.

Una característica importante a considerar en la enseñanza de la Biotecnología es el hecho de que sus

temáticas son complejas y requieren de un diálogo interdisciplinario, incluyendo a su vez el análisis de dos dimensiones a atender durante las clases, una la descriptiva-explicativa que se ocupa de los hechos y métodos por un lado y que entonces puede ser evaluada como correcta o incorrecta; y por otra parte, la dimensión normativa, el juicio moral de las acciones humanas, estas pueden ser juzgadas como moralmente buenas o malas. Esta segunda dimensión, tiene como objetivo que la enseñanza se relacione con los contextos, de manera de favorecer la capacidad de decidir en una situación en la que se presenta un de dilema entre valores, lo que requiere para su posicionamiento de una reflexión bioética.

Propósitos

- Construir conjuntamente con los estudiantes la idea de que la biotecnología involucra el uso de sistemas biológicos, organismos o partes de estos, para manipular procesos naturales con el fin de desarrollar productos, sistemas o ambientes para el beneficio particular de personas, sociedades, gobiernos o empresas privadas.
- Desarrollar los diferentes aspectos que involucra biotecnología, de una manera precisa, correcta y creativa de modo de llegar a los estudiantes con información de base científica, brindándoles la posibilidad de desarrollar su capacidad de análisis y comprensión, y aportando las herramientas necesarias para comprender los alcances de la biotecnología y sus implicancias en sus diferentes campos de aplicación.
- Promover una reflexión bioética enmarcada en una perspectiva esclarecedoras y propositivas, que incluya la regulación social de los proyectos biotecnológicos, la ponderación de beneficios y riesgos en sus aspectos de sustentabilidad social y ética, el análisis de mecanismos decisionales vinculantes, el control prudente de las propias actividades regulatorias y la promoción de la equidad en el acceso a los bienes generados por la biotecnociencia.
- Promover una postura crítica frente a los cuestionamientos éticos de las aplicaciones Biotecnología para considerar sus repercusiones en los distintos campos del quehacer humano tanto en el a nivel social, económico y ambiental, como así también en sus impactos sobre la sociedad en el corto, mediano y largo plazo.
- Generar situaciones de enseñanza que favorezcan el abordaje de los mecanismos genéticos implicados en los procesos biotecnológicos de ingeniería genética para poder comprender y profundizar, los procesos de clonado del ADN, enzimas de restricción, ligasas, proteínas recombinantes, organismos transgénicos o genéticamente modificados, fortaleciendo al mismo tiempo su compromiso con una mejor calidad de vida.

Saberes

- La comprensión de que la actividad biotecnológica involucra procesos para la industria alimenticia, la industria farmacéutica, temáticas relacionadas con la salud entre otras.
- La interpretación de las implicancias éticas de la manipulación genética para generar argumentos acerca de las ventajas y desventajas del uso de la biotecnología con fundamentos que involucren los modelos de la biología entre otros.
- El reconocimiento y la comprensión de las diferentes aplicaciones biotecnológicas en la Argentina y en el mundo, para analizar, su impacto económico y los avances en la identificación de personas, mejoramiento de la salud, producción de alimentos y producción de energía entre otras aplicaciones.
- El estudio de casos contextualizados y socialmente relevantes en Argentina derivados de las aplicaciones biotecnológicas, reconociendo su historia y sus posibles vinculaciones a nivel internacional para analizar su impacto y evaluar los argumentos a favor y en contra de su uso y emitir un juicio personal fundamentado en información veraz.

- El conocimiento de rol que juegan los organismos de control internacionales y en la Argentina, en la regulación de la producción de OGM, de alimentos derivados de OGM, medicamentos, clonación reproductiva y terapéutica, células troncales, entre otras para argumentar e intervenir en debates.
- La participación en problemáticas sociocientífica que involucren el debate y la construcción de argumentos fundamentados en los modelos del campo de la biotecnología y la bioética, para generar una reflexión ética y moral.

CIENCIAS DE LA TIERRA 2
Fundamentación

Este espacio constituye una nueva oportunidad para continuar profundizando aspectos de lo desarrollado en Ciencias de la Tierra 1. Este espacio se articula alrededor de los conceptos estructurantes de: ambiente, recursos, impacto y riesgo; a partir de concebir a la Tierra como un sistema dinámico, en el que se reconocen claras vinculación entre sus subsistemas.

Se propone el estudio y análisis de los sistemas naturales con la actividad humana, para poder propiciar un posicionamiento propositivo acerca del desarrollo sostenible, que implica la capacidad para responder equitativamente a las necesidades ambientales y de desarrollo de las generaciones presentes y futuras.

Las Ciencias de la Tierra constituyen una instancia para planificar un uso racional de los recursos naturales, comprender las causas que originan los fenómenos naturales que afectan a las sociedades y reconocer la influencia que las acciones humanas tienen en la naturaleza. Esta definición no excluye los nuevos entornos donde se proyecta la vida y el impacto humano como las empresas de exploración espacial e interplanetaria.

EJE 1: La Biósfera

En este eje se propone estudiar el origen e historia evolutiva de la biósfera las regiones biogeográficas actuales y los Biomas con las características climáticas y formas biológicas presentes.

EJE 2: Relaciones del Hombre con el planeta

Propósitos

- Generar conciencia de sostenibilidad a partir de implementar trabajos escolares de intervención local para crear una conciencia ambiental.
- Promover la investigación y recolección de datos para realizar interpretaciones construir modelos que permitan valorar el impacto de diversas actividades humanas en los subsistemas de la tierra.
- Generar instancias de estudio de las interrelaciones entre los distintos subsistemas de la tierra y la actividad humana.
- Conocer los conceptos fundamentales de las ciencias de la tierra, considerando su génesis histórica y su carácter provisional, valorando su capacidad explicativa de los fenómenos referentes a la constitución y la dinámica del planeta.
- Propender a la construcción de modelos de representación mental, incluyendo conceptos y teorías científicas apropiadas, para explicar los fenómenos ambientales.

- Desarrollar una visión holística del planeta como un mega-sistema homeostático de componentes integrados e interdependientes, construyendo diferentes modelos para interpretar la realidad.
- Explicar los cambios ambientales como desplazamientos del punto de equilibrio dinámico entre los diferentes subsistemas planetarios.
- Utilizar la cuantificación de los fenómenos observables, tales como la proporción, probabilidad y la correlación, buscando determinar las regularidades y leyes que rigen el ambiente físico del hombre.
- Construir un discurso científico, incorporando el vocabulario específico, para comunicar los saberes construidos.
- Discernir sobre la validez de la información provista por diversas fuentes, utilizando el criterio propio de la formación científica, para evaluar su real pertinencia y validez.

Saberes

- El reconocimiento de la composición, estructura y dinámica de la biosfera para comprender los ciclos de la materia, flujos de la energía y la dinámica de los ecosistemas en sus distintas escalas de análisis.
- La construcción de una definición de medio ambiente para el reconocimiento de modelos teóricos que las diferentes disciplinas, como la geología, la ecología, utilizan para analizar y evaluar los efectos sobre los seres vivos y las actividades humanas.
- La relación entre estratos sedimentarios, registro fósil y evolución de la biota del planeta para el reconocimiento del tiempo geológico.
- La asociación de la Teoría de tectónica de placas con la evolución biológica pasada para relacionar con la actual distribución de seres vivos.
- El análisis de los procesos geológicos para reconocer y explicar la presencia de yacimientos minerales que son explotados, utilizando diferentes procedimientos, algunos de ellos de impacto negativo para el ambiente.
- La modelización de diferentes procesos de cristalización de material intrusivo para reconocer el valor económico de rocas y minerales de los yacimientos locales y regionales.
- La explicación de factores vinculados con movimientos de la tectónica de placas, utilizando representaciones, para comprender los riesgos sísmicos y volcánicos y los posibles efectos sobre el relieve y sectores habitados.

Bibliografía

Acevedo Díaz, J. A. (2004). Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: educación científica para la ciudadanía.

Alberts, B.; Johnson, A.; Lewis, J.; Raff, M.; Roberts, K.; Walter, P. 2004. Biología Molecular de la Célula. 4º Edición. Editorial Omega. España.

Astolfi, J. P. (1998). Desarrollar un currículo multirreferenciado para hacer frente a la complejidad de los aprendizajes científicos. Enseñanza de las Ciencias, 16 (3), 375-385.

Bahamonde, N. y Pujol, R. (2009). Un enfoque teórico para el abordaje de temas complejos en el aula: el caso de la alimentación humana. Enseñanza de las Ciencias, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Barcelona, pp. 2308-2312. http://ensciencias.uab.es/congreso09/numeroextra/art-2308-2312.pdf

Bahamonde, N y Rodríguez, M (2015) De la estructura del ADN al impacto social de sus aplicaciones tecnológicas: Una propuesta de enseñanza. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación. http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/110267/Libro%20ADN_Biologia.pdf?sequence=1

Caamaño A., Martins, I., (2001)" Repensar los modelos de innovación curricular, investigación didáctica y formación del profesorado para mejorar la enseñanza delasciencias en las aulas desde una perspectiva CTS", vol2,pp31-38

Chamizo J., Garcia, A. (Coord.) (2010) Modelos y modelaje en la enseñanza de las ciencias naturales, Facultad de Química-UNAM, México.

Chamizo, J. (1992). Hacia una pedagogía de la naturaleza la química y nuestro medio ambiente. Revista Educación Química N°3 Vol 3.

Chang, R.; Collage, W. (2010). Química. McGraw Hill, 10ma edición
Consejo Federal de Educación. República Argentina. (2015). Marcos de Referencia, Educación Secundaria Orientada, Ciencias Naturales. Documento aprobado por Resolución N°142/11 CFE.

Colin Baird (2008) QUÍMICA AMBIENTAL. Segunda edición (quinta edición original).

Dunham, T., Wells, J., & White, K. (2002). Biotechnology education: A multiple instructional strategies approach.

Fourez, G. (1997). Qu'entendre par "îlot de rationalité"? Et par "îlot interdisciplinaire de rationalité"? Aster, 25, 217-225.

Giere, R. N. (1992) La explicación de la ciencia: Un acercamiento cognoscitivo. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. [Original en inglés de 1988].

Harlen, W. (ed.) (2010): Principios y grandes ideas de la educación en Ciencias. Association for Science Education.

Harms, U. (2002). Biotechnology education in schools. Electronic Journal of Biotechnology, 5(3), 5-6.
Izquierdo, M.; Espinet, M.; Garcia, M.P.; Pujol, R. Y SanmatíÍ, N., (1999). Caracterización y fundamentación de la ciencia escolar, Enseñanza de las ciencias, número extra. p. 79-91.

Izquierdo, M.; Caamaño, A; Quitana, M. (2007). Investigar en la enseñanza de la química. Nuevos horizontes: Contextualizar y Modelizar.

Izquierdo, M. (2001). Fundamentos epistemológicos. En: Didáctica de las Ciencias Experimentales: Teoría y Práctica. Perales, F.J. & Cañal, P. (eds). Madrid. Alcoy Marfil, p. 35- 64.

Izquierdo, M., Espinet, M., & Bonil, J. y Pujol, RM (2004). Ciencia escolar y complejidad. Investigación en la escuela 53: 21-29. Díada Editora. Sevilla

Macedo, B. (2006). Habilidades para la vida: contribución desde la educación científica en el marco de la Década de la educación para el desarrollo sostenible. revista educación, 119, 2-7.

Morin, E. (1990) "Introducción al Pensamiento Complejo". Gedisa. Barcelona. España.

Palomar Fons, R. (2013). Enseñanza y aprendizaje de la Astronomía en el bachillerato. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.

Rivarosa, A. (2006). Alfabetización científica y construcción de ciudadanía: retos y dilemas para la enseñanza de las ciencias. Extraído el, 7.

Schramm, F. R., & Kottow Lang, M. (2001). Bioética y biotecnología: lo humano entre dos paradigmas. Acta bioethica, 7(2), 259-267.

Tarbuck, E.J. y Lutgens, F. K. (2009) Ciencias de la Tierra. Una introducción a la Geología Física. 8° ed. Ed. Prentice Hall. España.

Orientación
ECONOMÍA Y ADMINISTRACIÓN

Fundamentación

La orientación Economía y Administración tiene la intencionalidad de generar una formación en los estudiantes que desarrolle la apropiación de saberes específicos a travésde conocimientos y herramientas metodológicas que favorezcan el análisis y la interpretación de la realidad Socioeconómica.Análisis e interpretación de procesos que implican abordajes en sus aspectos económicos, organizacionales, administrativos desde una visión situada e interrelacionada con las dimensiones sociales culturales y políticas macro de una sociedad. Busca generar en los estudiantes el desarrollo de procesos de análisis y reflexión acerca de las funciones del Estado, las organizaciones y los sujetos sociales en los contextos en que interactúan.

Tanto la Economía como la Administración se enmarcan en el campo de las Ciencias Económicas dentro del conjunto de las Ciencias Sociales. La satisfacción de necesidades materiales y no materiales lleva a las sociedades a organizarse para desarrollar actividades de producción, distribución y consumo de bienes y servicios tangibles e intangibles.

En este marco, las relaciones de parentesco y culturales se fusionan con las relaciones económicas dando lugar al conjunto de relaciones sociales que caracterizan la vida cotidiana de las sociedades contemporáneas. En el marco de las relaciones jurídicas y políticas que ordenan la sociedad en las distintas clases, los hombres y las mujeres, como individuos y como colectivos, establecen relaciones entre sí y con el medioambiente.

Los fenómenos económicos, sin embargo, no se reducirán a la descripción de lo que se produce en cada espacio o a la sucesión de pasos en un circuito productivo, sino que entenderemos que se encuentran atravesados por estas relaciones con el medio ambiente y por las relaciones sociales, las decisiones políticas y los conflictos de intereses.

Método de abordaje y epistemología de la economía

La aproximación a la Economía y la Administración se propone desde una perspectiva que desarrolle la capacidad crítica de los y las estudiantes dada la complejidad manifiesta del objeto de estudio que se pretende abordar. En esta aproximación se enfatiza el carácter social e histórico de las disciplinas y los diversos aportes de las distintas corrientes del pensamiento económico en un marco de pluralidad de marcos teóricos, epistemológicos y metodológicos y de lógicas de razonamiento, estructuras conceptuales y categorías explicativas.

La orientación en Economía y Administración, guiada por estos principios, propone conocer los fenómenos económicos dentro de su marco social específico, identificando a los agentes intervinientes con sus respectivos objetivos, racionalidades, interrelaciones e interdependencias, y las posibles implicancias de sus acciones sobre el sistema económico global en general y sobre la realidad social y ambiental particular en la que se insertan.

Pensar la enseñanza y el aprendizaje de la Economía y la Administración

En el trayecto orientado se intentará abordar la Economía y la Administración desde una perspectiva que permita vincular lo cotidiano y las problemáticas concretas con las características sistémicas expresadas en relaciones sociales y de poder.

El itinerario formativo propone una formación integral, acentuando los aportes de la economía desde sus corrientes de pensamiento como así también una visión de las organizaciones a partir de una mirada amplia y compleja.

La enseñanza de la Economía contemplará en particular el abordaje de las diferentes unidades productivas en el contexto de la economía general, y el surgimiento de la Economía Social y Solidaria, las Cooperativas y las PyMES como respuesta a la desintegración del tejido productivo y el avance contra las instituciones de bienestar y los derechos laborales conquistados en la "edad dorada" del capitalismo tras la finalización de la segunda guerra mundial. En este contexto, se analizará el rol del Estado en los procesos sociopolíticos y económicos y se presentarán las singularidades de algunas problemáticas económicas nacionales, regionales y mundiales como el desempleo, la inequidad, la pobreza, la informalidad laboral, la precarización de las relaciones laborales, la dependencia e inestabilidad macroeconómica y política.

En lo referido al campo de la Administración, se considerará el fenómeno organizacional y su dinámica, en torno a aspectos tales como la planificación, la organización, la dirección y el control. Se resalta la necesidad de evitar la simplificación del análisis en las organizaciones de carácter empresarial para poder contemplar otro tipo de organizaciones públicas, cooperativas, autogestionadas o sin fines de lucro desde diferentes enfoques, tales como los sociológicos, políticos y económicos en donde se contemple el impacto social y ambiental de las decisiones administrativas.

Se espera que los y las graduados/as conozcan la génesis de la estructura económica y social argentino y sus principales problemas, abordando temas vinculados al desarrollo, la distribución del ingreso y las relaciones entre el "mundo del trabajo" y las condiciones de vida. Del mismo modo, se busca propiciar el conocimiento de experiencias de organización productiva que, como sucede con la Economía Social y Solidaria y las Cooperativas, representan en la actualidad un modo de organización social que permite que se tejan redes de producción, distribución y consumo que permiten la reproducción de una masa cada vez más grande de actores sociales que de otra forma quedarían excluidos del sistema.

El abordaje de las disciplinas de este trayecto promoverá el desarrollo de capacidades y conocimientos para pensar la realidad, interpretar la información disponible en los medios y entender los debates acerca de temas de agenda pública. En este marco, los/as futuros/as egresados/as podrán comprender por qué las circunstancias económicas a nivel social e individual se presentan de una determinada manera y qué se puede hacer para incidir en su transformación, dado que estas mismas circunstancias no son naturales.

Mediante la construcción de una mirada crítica sobre la realidad social se pretende lograr que los y las estudiantes desnaturalicen las relaciones económicas en las que se encuentran insertos y desarrollen herramientas que les permitan una conexión directa con su propio territorio y su comunidad, convirtiéndose en sujetos políticos activos comprometidos con el cambio social.

EJES ORGANIZADORES DE LA ORIENTACIÓN

- La Economía su comprensión y abordaje a través de herramientas conceptuales que posibilitan el análisis socio-económico de la realidad.
- La Administración, como disciplina científica elabora teorías, modelos e hipótesis sobre las organizaciones. Su estudio y reflexión permite el acercamiento a los fenómenos administrativos, que enmarcan el accionar de una organización.

EJES ESTRUCTURANTES DE SABERES

EJE 1: Actividad Económica y Sociedad

La sociedad organiza y establece relaciones que configuran un sistema económico con características propias de los miembros que la integran y marcado por las circunstancias históricas y sociales particulares de un determinado espacio temporal.

Un cambio en el modo de producción origina nuevos intercambios y relaciones entre las fuerzas productivas impactando en toda la producción social.

A lo largo del tiempo la sociedad ha evolucionado en función de la extracción, producción y distribución de bienes y servicios para satisfacer las necesidades de los sujetos, estableciendo diferentes formas de actividades económicas. Por esta razón, sostenemos que desde la orientación debemos abordar esta temática desde todos los espacios curriculares para que el estudiante pueda entender y comprender dicho fenómeno vinculando y articulando los distintos enfoques que cada uno le ofrece.

EJE 2: Producción y Sociedad

Con este eje se intenta brindar herramientas que permitan a los estudiantes, comprender la importancia de los sistemas productivos y uso eficiente de todos los recursos, entendiendo que un cambio en los modos de producción origina un nuevo entramado socio-económico.

Cada sujeto en la sociedad debe actuar socialmente comprometido con el uso y preservación de los recursos, para que su obrar no afecte negativamente el desarrollo de las generaciones futuras y el bienestar del ecosistema global.

En el actual contexto socio-económico se resignifica la producción como un factor clave para el desarrollo de una sociedad. Por esto, se propone el análisis de la producción como un eje organizador para todos los espacios curriculares de la orientación

EJE 3: Trabajo y Sociedad

El trabajo es un factor dinamizante de las actividades económicas y constituye un componente fundamental en la reconstrucción de vínculos sociales y la inserción socio-económica, creando un camino en pos de reducir las desigualdades sociales características de nuestra realidad.

EJE 4: Perspectiva Local y Regional

El dinamismo económico y la mejora de la calidad de vida que necesita la sociedad para organizarse económicamente en base a sus recursos, requiere un conocimiento sobre el potencial del territorio donde opera, de forma tal que se aprovechen las interrelaciones entre las distintas organizaciones locales impulsando procesos productivos con posibilidades de generar riquezas y promoviendo la creación de empleo local. Este eje apunta a construir un saber situado y ligado a situaciones locales concretas que permita definir el perfil productivo local y analizar las posibilidades de un desarrollo endógeno.

Sub-ejes organizadores

El abordaje de los ejes estructurantes propuestos se realizará mediante sub-ejes que ordenan las propuestas en cuanto a unidades curriculares y saberes.

Los sub-ejes organizadores que se proponen son los siguientes:

- Los procesos de formación de la estructura económica del país y la región, en relación a las principales problemáticas económicas que atraviesan las sociedades contemporáneas.
- Las relaciones entre nociones y modelos de desarrollo y su impacto económico, social y ambiental, vinculado a estos últimos con su propia realidad social y con la de la comunidad de la que forman parte.
- El análisis crítico de prácticas económicas diversas en organizaciones productivas, en su contexto histórico, social y regional.
- Los Instrumentos para la aplicación de procedimientos y técnicas propias de la economía, administración y contabilidad, que contribuyan a la comprensión de estos fenómenos y posibiliten la puesta en práctica de saberes producidos en áreas de conocimiento vinculadas con el análisis y la intervención en los procesos organizacionales.

Propósitos

- Promover una mirada crítica y sistemática de los fenómenos sociales, económicos y organizacionales que considere su interrelación con las dimensiones política, cultural, social y ambiental y con los posicionamientos éticos de los actores sociales involucrados.
- Promover el estudio de distintos modelos de desarrollo económico y estructuras de mercado, analizar su impacto social y económico, ofreciendo referencias históricas sobre su instauración en la Argentina.
- Proporcionar un marco interpretativo que permita identificar las singularidades de las problemáticas económicas, sociales y ambientales nacionales y latinoamericanas dentro de un contexto de relaciones globales.
- Otorgar las herramientas epistemológicas, teóricas y administrativas para comprender el proceso de surgimiento y consolidación de la Economía Social y Solidaria y la gestión de las Cooperativas y PyMES.
- Ofrecer un entorno propicio para el desarrollo de prácticas comunitarias que permitan la vinculación de las problemáticas abordadas en el aula con las problemáticas del territorio.
- Propiciar el tratamiento de casos basados en situaciones reales, a la luz de las teorías y principios de la economía social y en virtud de promover el bienestar común.
- Promover el uso de las tecnologías de la comunicación y la información para los procesos de planificación, gestión y control empresarial.

UNIDADES CURRICULARES

PRINCIPIOS DE ECONOMÍA Y ADMINISTRACIÓN

Propósitos

- Comprender el campo de estudio de los sucesos económico-políticos actuales a través de un análisis socio histórico –crítico.
- Favorecer la reflexión de los modos de intervención del estado en las actividades económicas a partir de diferentes enfoques.
- Promover el conocimiento de las organizaciones como sistemas complejos posibilitando la comprensión de la función de la administración en las organizaciones.

Saberes

- El reconocimiento de la Economía como ciencia social, la comprensión de las distintas etapas socio-históricas en su desarrollo teórico y aproximación a sus métodos de indagación de la realidad, para la comprensión crítica entramado social, político e histórico alrededor de las ciencias económicas.
- El abordaje introductorio a la comprensión del modo de producción capitalista en sus distintas aristas: el rol del trabajo, el sistema financiero, la utilización de los bienes comunes de la naturaleza, entre otros puntos clave, para comenzar a comprender algunos rasgos característicos de la economía en esta etapa histórica a nivel mundial.
- La comprensión de las organizaciones, así como sus características desde distintas perspectivas y contextos, para entender al fenómeno organizacional como una construcción compleja y dinámica en el contexto socio-histórico actual, para el abordaje de la administración de organizaciones desde una mirada multidisciplinar, crítica y sociohistóricamente situada.
- La aproximación a la comprensión acerca de la importancia de la transformación de datos contables y económicos en información útil, tanto para la gestión y la toma de decisiones en organizaciones, como para el análisis a nivel macroeconómico.

ECONOMÍA SOCIAL Y SOLIDARIA

Propósitos

- Favorecer el conocimiento de las Organizaciones y los desafíos que enfrentan en el presente siglo, reconociendo la configuración contextual en la que se producen.
- Promover espacios de reflexión y análisis de diferentes experiencias en economías locales y organizaciones y su incidencia en el tejido social.

Saberes

- La comprensión de las relaciones económicas características de los modos de producción capitalista, para entender la lógica del sistema en su conjunto.

- El reconocimiento de organizaciones de naturaleza diversas: lucrativas, no lucrativas, cooperativas, empresas recuperadas, organizaciones del tercer sector, entre otras; para diferenciar sus características en cuanto a objetivos, propósitos, lógicas de funcionamiento, gestión y otras singularidades.
- El reconocimiento y análisis de los diversos sectores económicos (público, privado y popular) sus lógicas y sus racionalidades, para analizar la influencia del entorno de manera recíproca en el ámbito de la macroeconomía y la sociedad.
- La comprensión de la sustentabilidad como eje rector de las actividades económicas, para la sensibilización y concientización en torno al cuidado de los bienes comunes de la naturaleza.
- El reconocimiento de experiencias locales de economía social, solidaria, comunitaria y popular asi como las problemáticas actuales para reflexionar en torno a su repercusión sobre el sistema social y para una gestión responsable de las organizaciones, que incorporen cierta RSE (Responsabilidad Social Empresarial)

GESTIÓN DE PYMES Y COOPERATIVAS

Propósitos

- Promover el conocimiento de aspectos normativos y alternativas organizativas de Gestión en las pequeñas y Medianas empresas.
- Reconocer procedimientos de programas, ejecución y control de operaciones contables y administrativas según las organizaciones.

Saberes

- La comprensión de las distintas estructuras organizacionales, las normas jurídicas que las rigen, los procesos administrativos y las relaciones entre estas dimensiones, para incorporar nociones pertinentes para la gestión de organizaciones.
- La caracterización de las Pequeñas y Medianas Empresas y cooperativas como forma alternativa de organización, con el objeto de conocer su importancia a nivel económico, laboral y social.
- La aproximación a los mecanismos de programación, ejecución y control de operaciones comerciales, financieras, contables y administrativas en diferentes tipos de organizaciones para la vinculación con actividades propias del trabajo en empresas, cooperativas y otras organizaciones.
- La identificación de técnicas de elaboración, procesamiento, análisis, interpretación y comunicación de la información contable, financiera y económica, mediante la aplicación de las TIC, para mejorar la definición de objetivos y toma de decisiones en las organizaciones.

PROBLEMÁTICAS ECONÓMICAS CONTEMPORÁNEAS

Propósitos

- Promover el análisis de situaciones que permitan relacionar los hechos y /o actividades de la macroeconomía y su vinculación con las economías regionales y locales, generando un análisis crítico constructivo.
- Identificar problemáticas socioeconómicas en Argentina posibilitando su comprensión en diferentes contextos históricos.

Saberes

- Las relaciones entre las variables macroeconómicas para analizar críticamente los fenómenos económicos agregados, como el nivel del producto, el desarrollo, el empleo, la inversión, el consumo y el nivel de precios.
- Las lógicas económicas locales, nacionales, regionales y globales, con especial énfasis en América Latina, para entender las tensiones entre estas escalas de análisis y el impacto de las relaciones económicas internacionales en las demás.
- Las nociones sobre el rol del mercado y del Estado en la economía desde distintas perspectivas de economía política, para conocer las implicancias socio-económicas que cada una tiene.
- El reconocimiento de las problemáticas socioeconómicas centrales de la Argentina y las políticas económicas adoptadas en distintas etapas históricas, en relación con su contexto político cultural global, para comprender el presente y reflexionar sobre el futuro del país.
- El análisis de los impactos ambientales y sociales que han tenido diferentes modelos productivos en Argentina y Latinoamérica para pensar maneras alternativas de producción.

TALLER DE PRÁCTICA

Propósitos

- Propiciar situaciones enseñanza y aprendizaje que promuevan la producción e implementación de acciones en el ámbito organizacional en materia económica y administrativa.
- Promover el uso y aplicación de métodos y procedimientos para recopilar, procesar, analizar e interpretar la información surgida de las actividades desarrolladas en las organizaciones.

Saberes

- La aplicación práctica de técnicas estadísticas, gráficas, audiovisuales y de TIC, para la elaboración de información útil para las organizaciones.
- La observación de normas técnicas y legales en situaciones reales para la resolución de problemas y necesidades concretas de organizaciones de la comunidad local.
- La indagación en las formas de administración, financiamiento y funcionamiento de organizaciones locales comunitarias y sus contextos para la reflexión crítica en torno a las lógicas y prácticas presentes en ellas.

- El diseño y ejecución de propuestas de intervención, y de participación socio-comunitaria en materia económica y administrativa para generar un impacto positivo en organizaciones de la comunidad y aproximarse a actividades del mundo laboral en organizaciones.
- La investigación escolar en torno a organizaciones productivas y comerciales (en especial cooperativas y Pymes), para la identificación de problemas, propuestas de soluciones y comunicación de los resultados de la indagación.

Bibliografía

Bermúdez B., Nilda (2008). "Cine y el video: recursos didácticos para el estudio y enseñanza". Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero - diciembre. Nº 13 (págs. 101-123).

Boaventura de Souza Santos (2013), Descolonizar el saber, reinventar el poder, Madrid, Trilice.

Bourdieu, P. (2000): Las estructuras sociales de la economía. Manantial, Buenos Aires.

Buonfliglio, Y. (2011): "Investiduras de neutralidad. La dimensión política velada en la enseñanza de la Economía" IV Jornadas de Economía Crítica, Córdoba, del 25 al 27 de agosto de 2011.

Bustamante, A. (2016):"La Economía y mi familia: Aportes de las TIC como recurso innovador en las aulas", en Treacy, M. (Comp.), Enseñanza de la Economía: contribuciones para una reflexión crítica sobre nuestra formación en ciencias económicas y nuestras prácticas docentes en la escuela y la universidad, Instituto del Desarrollo Humano, Los Polvorines, 2016.

Caldarola, G. (2005): Didáctica de las Ciencias Sociales. Ed. Bonun. Buenos Aires.

Carrasco, C. (2011): La economía del cuidado: planteamientos actuales y desafíos pendientes. En Revista de Economía Crítica N°11, primer semestre, Barcelona.

Dankow, M. J. y Gómez Bucci, P. (2016): "La importancia de enseñar el vínculo entre Economía y Medio Ambiente en la escuela secundaria: un aporte para reflexionar sobre el impacto ambiental a la luz del desarrollo capitalista considerando la industria petrolera", en Treacy, M. (Comp.), Enseñanza de la Economía: contribuciones para una reflexión crítica sobre nuestra formación en ciencias económicas y nuestras prácticas docentes en la escuela y la universidad, Instituto del Desarrollo Humano, Los Polvorines, 2016.

Estepa Giménez, J. (1999) "La comprensión de contenidos económicos". Cuadernos de Pedagogía, N° 279, abril. Editorial Praxis.

Forcinito, K. (2009): "La enseñanza de la economía por paradigmas y en la interdisciplinariedad con el resto de las ciencias sociales: reflexiones acerca de los desafíos involucrados en la práctica docente y en el proceso de aprendizaje". Primera Jornada sobre Enseñanza de la Economía. Publicaciones electrónicas Nº 14- UNGS.

Giuliani, A. y Hollmann, A. (2014): "El CEIAC, la experiencia de la conformación de la mesa de economía social de Neuquén y la enseñanza de la economía social en FAEA – UNCO". En Treacy, M. (Comp.): Enseñanza de la economía: aportes para repensar la tarea educativa. IDH-UNGS, Los Polvorines, 2014.

Gómez Bucci, P. (2016): "(Re) Pensar los libros de texto como recursos didácticos en relación al cambio en el diseño curricular", en Treacy, M. (Comp.), Enseñanza de la Economía: contribuciones para una reflexión crítica sobre nuestra formación en ciencias económicas y nuestras prácticas docentes en la escuela y la universidad, Instituto del Desarrollo Humano, Los Polvorines, 2016.

Gonnet, M.; Gutiérrez, O. (2009) "El recorte temático en Ciencias Sociales: un camino posible…". En Rev. Quehacer Educativo. (págs. 132-138).

González Arzac Santiago y De Leone Fernando (2014). El docente inclusivo y el proceso de alfabetización académica en la enseñanza de economía. En: La enseñanza de la economía en el marco de la crisis del pensamiento económico. Valeria Waiener (comp.). IDH-UNGS.

Grasso, M. A. (2014): "¿De la Biblioteca de Alejandría a Fahrenheit 451? Los libros de texto de Economía frente a su mayor desafío: Las nuevas alternativas para la construcción de conocimiento". En Treacy, M. (Comp.): Enseñanza de la economía: aportes para repensar la tarea educativa. IDH-UNGS, Los Polvorines, 2014.

Guyot, Violeta (2011). Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación, Investigación, Subjetividad. Buenos Aires, Lugar Editorial.

Latorre, A. (2004): La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona. Editorial Graó.

Lis, D y Pérez Fontán, A. (2014): "Los desafíos de enseñar Economía como una ciencia atractiva y comprensible". enTreacy, M. (Comp.): Enseñanza de la economía: aportes para repensar la tarea educativa. IDH-UNGS, Los Polvorines, 2014.

Lo Cascio, J. (2016): "Mercado laboral y sus problemáticas actuales", en Treacy, M. (Comp.), Enseñanza de la Economía: contribuciones para una reflexión crítica sobre nuestra formación en ciencias económicas y nuestras prácticas docentes en la escuela y la universidad, Instituto del Desarrollo Humano, Los Polvorines, 2016.

López Facal, Ramón (2011). Conflictos sociales candentes en el aula" en Pagés, Joan y Santisteban, Antoni. Les questionssocialment vives i lenseyament de les cienciessocials. Documents 97 Universidad Autónoma de Barcelona. (págs. 64-76).

Miguez, P. y Santarcángelo, J. (2009): "La economía a la luz de la economía política". Primera Jornada sobre Enseñanza de la Economía. Publicaciones electrónicas Nº 14- UNGS.

Müller, A. (2009): "El propósito del análisis económico: ¿asignación de recursos o análisis del capitalismo? Una nota pre-didáctica". Primera Jornada sobre Enseñanza de la Economía. Publicaciones electrónicas Nº 14- UNGS.

Noya, N. (2014): "Conceptos básicos de la Economía Política. ¿Cómo enseñarlos? Análisis de caso: Asignatura Economía I de la carrera de Licenciatura en Sociología de la Universidad Nacional del Comahue". enTreacy, M. (Comp.): Enseñanza de la economía: aportes para repensar la tarea educativa. IDH-UNGS, Los Polvorines, 2014.

Pérez, A. (2008): "Los marcos epistemológicos, la didáctica disciplinar y la enseñanza de la economía". En Revista Ensayos Académicos. Instituto Superior Pedro Goyena. Año IX. nº 1. pp. 79-83.

Pitkin, D. (2009): "Pensar lo social". Primera Jornada sobre Enseñanza de la Economía. Publicaciones electrónicas Nº 14- UNGS.

Santisteban, Antoni (2011). "Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales" en AAVV Didáctica del Conocimiento del medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Madrid: Editorial Síntesis. (págs. 63 a 84).

Sisti, P. (2014): "Dificultades en la enseñanza de la economía política en la escuela secundaria bonaerense: una mirada desde la capacitación y la práctica docentes". En Treacy, M. (Comp.): Enseñanza de la

economía: aportes para repensar la tarea educativa. IDH-UNGS, Los Polvorines, 2014.

Travé González, G. (editor) (2001): Didáctica de la Economía en el Bachillerato. Madrid, Editorial Síntesis.
Travé, González, G. (1998): La enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas en la educación obligatoria. Aportaciones del Ámbito de Investigación a la Didáctica de las Ciencias Sociales, Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Travé, González, G. (1999): "Enseñar economía. Demanda social y necesidad individual". Cuadernos de Pedagogía, N° 279, abril. Editorial Praxis.

Treacy, M. (Comp.): Enseñanza de la economía: aportes para repensar la tarea educativa. IDH-UNGS, Los Polvorines, 2014.

Treacy, M. (Comp.): Enseñanza de la Economía: contribuciones para una reflexión crítica sobre nuestra formación en ciencias económicas y nuestras prácticas docentes en la escuela y la universidad. IDH-UNGS, Los Polvorines, 2016.

Vygotsky, Lev S. (1978), Pensamiento y lenguaje, Madrid: Paidós.

Wainer V. (2014): La didáctica de la economía en la formación de profesores: un enfoque pedagógico y político. En: La enseñanza de la economía en el marco de la crisis del pensamiento económico. Valeria Wainer (comp.). IDH-UNGS.

Orientación
SEGUNDAS LENGUAS

Fundamentación

En el Ciclo Orientado de la Orientación en Lenguas, se incluyen cuatro espacios destinados al aprendizaje de Lenguas y Culturas (LC): LC 1, LC 2, LC 3 y un Taller de lengua optativa. La LC1 será la misma que la lengua de la formación general y tendrá una carga horaria de 1,5 h, sólo en el 3er año del Ciclo Orientado. El espacio curricular de la LC2 tendrá continuidad de modo creciente en todo el Ciclo Orientado. Mientras que el espacio de LC3 y el Taller de lengua optativa tendrán una carga horaria de 3h cuatrimestrales, sólo en 5to año. En el caso de que la escuela elija como lengua adicional de la Formación General el portugués, este taller podrá ser de cualquier otra LC. En caso contrario, la LC3 y el taller deberán ser de portugués, en cumplimiento a la ley 26.468 que establece que deberá ofrecerse al menos un curso optativo de portugués de duración de por lo menos un año. Por otro lado, se recomienda que la lengua prioritaria del ciclo orientado no sea del mismo tipo que la de la formación general, es decir, que si la escuela opta por una Lengua Extranjera en la Formación General, en el Ciclo Orientado se espera se ofrezcan otras alternativas, siendo de especial interés la inclusión de la lengua indígena preexistente, mapuzungun, al actual territorio provincial. Dado el perfil plurilingüe e intercultural que sostiene esta propuesta, debe procurarse equidad entre las lenguas, como acto de justicia curricular frente a una lengua minoritaria que ha sido vulnerada, permitiendo que esta pueda ser revalorizada. Esta premisa se sustenta en que la escuela es un espacio desde el cual se debe impulsar el mantenimiento y la revitalización de lenguas minoritarias / minorizadas, tal como lo plantea el Marco de Referencia de la Orientación en Lenguas: *"la confluencia de diversos procesos ha ido provocando un debilitamiento de los dispositivos tanto familiares como institucionales de transmisión de lenguas. Por un lado, una tradición centralista de gestión de la educación y la cultura -recreada en nuestros días por los mecanismos de mercado y los medios masivos- y también, en determinados momentos históricos, la sobrevaloración de ciertas lenguas internacionales contribuyeron a reforzar jerarquías entre lenguas, con la consecuente marginación, invisibilización y ruptura en la transmisión de lenguas consideradas no prestigiosas, por lo general las de pueblos originarios, rurales y migrantes. El resultado fue el empobrecimiento del capital lingüístico y de las herencias culturales en el país, y sus consecuencias negativas en el plano de las identidades de los grupo involucrados"*

EJES ORGANIZADORES DE LA ORIENTACIÓN

LENGUA, CULTURA E IDENTIDAD

El aprendizaje de lenguas adicionales conlleva la (re)creación y la (re)significación de la propia identidad en interacción con otras identidades, desarrollándose así un entramado multidimensional en el que se amplía el horizonte de los aprendientes, en cuanto a saberes y formas de pensar y construir la realidad. Desde la perspectiva sociocultural, la identidad se construye discursivamente. Así, los estudiantes que usan la lengua adicional no sólo intercambian información, se relacionan con los miembros de esa cultura o aprenden sobre ella, sino que también construyen sentido de sí mismos y de sus cosmovisiones. En este proceso de significación la identidad es el modo en que una persona interpreta su relación con el mundo, en que comprende cómo esa relación se construye a través del tiempo y espacio y cómo entiende sus posibilidades futuras. De este modo, en el aprendizaje de la lengua adicional, el interés y compromiso del estudiante debe
analizarse en relación con su identidad (Norton, 2013, p. 205).
Es por ello que, en concordancia con el documento NAP de Lenguas Extranjeras y los Marcos de referencia correspondientes al ciclo orientado en Lenguas, entendemos que resulta necesario abordar la enseñanza y el aprendizaje de Lenguas Adicionales desde una perspectiva plurilingüe, y en base al

desarrollo de la competencia intercultural, en el marco de la multimodalidad y las literacidades múltiples como medios y formas de expresión.
Y dado que la construcción de la identidad es un proceso dinámico, situado y dialógico, la competencia intercultural incide en la identidad del estudiante de una lengua adicional. Los estudiosos de la identidad advierten que los estudiantes no deberían caracterizarse en términos binarios: motivados/desmotivados, introvertidos/extrovertidos, inhibidos/desinhibidos sin considerar que estos factores afectivos se construyen socialmente mediante relaciones de poder asimétricas, responden a un tiempo y espacio específicos, y posiblemente conviven de manera contradictoria en cada estudiante (Norton, 2013), .
En contraste con los enfoques comunicativos, que fomentan la enseñanza y el aprendizaje de lenguas desde una perspectiva instrumentalista, y en base a los desarrollos recientes en lo que respecta a la didáctica de lenguas, se intenta promover prácticas pedagógicas que, en términos de Paricio (2014) conllevan una nueva interpretación del hecho comunicativo en el cual los participantes son considerados "actores sociales dotados de múltiples identidades –nacional, local, regional, profesional, etc.– y de un bagaje de conocimientos sobre el mundo y de aptitudes y destrezas que entran en juego en la comunicación."
Por lo tanto, como sostiene Trujillo (2005, p. 35), la didáctica de lenguas puede generar espacios propicios para el desarrollo de la multiculturalidad, la pluriculturalidad y la interculturalidad a través de la "conciencia cultural" y la socialización"

El desarrollo de la conciencia cultural permite hacer visible y reflexionar sobre la cultura en tres dimensiones:

> *"Conciencia acerca del hecho de que la diversidad es un rasgo fundamental de la sociedad y de cómo los grupos sociales crean, usan y gestionan sus símbolos y significados (culturas) creando una rica matriz socio-cultural (conciencia de multiculturalidad); acerca de cómo la identidad de cada individuo es el resultado de múltiples experiencias, un compuesto complejo y flexible que se adapta, mostrando sus caras, a muy diversas situaciones socio-comunicativas (conciencia de pluriculturalidad); acerca de cómo en cada situación comunicativa nuestro interlocutor es un individuo pluricultural y cómo, además, cada situación comunicativa está regida por unas convenciones culturales para la gestión de la interacción cuyo conocimiento, entre otros factores, puede depender nuestra efectividad y el éxito comunicativo." (conciencia intercultural) (2005, p. 35).*

Desde la didáctica de lenguas adicionales el desarrollo de la conciencia lingüística y cultural, como dos componentes esenciales en la formación de los estudiantes en el nivel secundario.
Para esto será necesario ofrecer experiencias de aprendizaje que promuevan la comunicación e interacción en una variedad de contextos socioculturales, así como prácticas reflexivas críticas que permitan a los estudiantes comprender y apreciar la propia cultura en el encuentro con otras y valorar las otras culturas. Valorar la interrelación de los contextos formales e informales de aprendizaje y el trabajo multidisciplinar, permitirá plantear propuestas didácticas que favorezcan la socialización desde la diversidad lingüística y cultural.
Las experiencias de aprendizaje que busquen fomentar el desarrollo de la competencia intercultural deberán transparentar las relaciones de poder inherentes a las relaciones sociales en los que tienen lugar y permean las interacciones y la comunicación.
La interculturalidad involucra así tanto la conciencia intercultural crítico-reflexiva, desde la cual reconocer la diversidad y comprender la propia cultura e identidad, como las competencias interculturales que permiten establecer relaciones entre culturas, desarrollar la sensibilidad por ellas y de deconstruir los estereotipos (Trujillo, 2005).

CIUDADANÍA, DIVERSIDAD Y POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS

Desde el paradigma de la interculturalidad crítica reflexiva, la diversidad lingüística y cultural se presenta como oportunidad para revisar las relaciones de poder colonial que atraviesan a las sociedades actuales y que, por ejemplo, naturalizan las jerarquías entre las lenguas o entre epistemologías. En este marco, la diversidad cultural y lingüística se presenta como posibilidad de desnaturalizar el sistema de pensamiento hegemónico que racializa, inferioriza y deshumaniza para reconocer que existen otros modos de construir conocimientos con finalidades diversas también. A través de las lenguas se descubren saberes-conocimientos, formas de percibir el mundo, percepciones del tiempo, modos de habitar los espacios territoriales, modos de relacionarse entre las personas y el entorno, modos diversos de organización política. La diversidad lingüística y cultural impulsa a repensar, construir y/o reconstruir otras formas de existencias, otra sociedad más equitativa y justa.

A partir de este enfoque, podemos afirmar que el área promueve la formación ciudadana, ya que se fundamenta en una "pedagogía crítica" que interpela el orden social vigente, que pone en tela de juicio la racialización, la subalternización y la inferiorización y sus patrones de poder. Primera cualidad para formar jóvenes que sean agentes de otros modos de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir; a fin de darle un giro a las propuestas educativas uninacionales y monoculturales que propició la modernidad colonial y darle paso a una educación descolonizadora.

Uno de los factores que involucra el desplazamiento o el empoderamiento de las diversas lenguas son las políticas lingüísticas que se impulsan a nivel internacional, nacional y provincial. Una política lingüística es un conjunto de decisiones y acciones promovidas por el poder público, que tiene por objeto principal una (o más) lengua(s) de su órbita, y está racionalmente orientada hacia objetivos que son tanto lingüístico (esto es, determinado efecto sobre el corpus de la lengua, su estatuto y/o su adquisición) como no lingüísticos. Con "objetivos no lingüísticos" referimos, por ejemplo, a la justicia y la cohesión social que se incrementan cuando se reconocen y se comprenden las diferencias lingüísticas, y se respetan los derechos de las minorías; el acceso a la ciudadanía que se facilita cuando determinado grupo, hasta entonces excluido, obtiene herramientas para desenvolverse.

Desde hace algunos decenios, la globalización mundial comenzó a resignificar el concepto de lengua (y de identidad) nacional, como así también el concepto de ciudadanía, que en Argentina estaba ligado al afianzamiento del castellano español en su variedad rioplatense. Esto obligó a pensar la identidad lingüística no como histórica y definitiva, sino como un lugar de pertenencia circunstancial espacial, tanto en la vida de los hablantes en permanente circulación por los espacios geográficos, como en la vida de la(s) lengua(s). En ese contexto global, la movilidad geográfica de las personas obligó a trasponer frecuentemente fronteras lingüísticas y a redefinir la formación ciudadana desde una perspectiva ideológica que favorezca una sociedad plurilingüe.

En el caso de las representaciones actuales sobre la lengua nacional, el catellano español (en) Argentina y sobre la variedad de la provincia de Río Negro, podemos afirmar que están sustentadas esencialmente por imposición histórica, por un lado, y ante un ideal lingüístico tomado como referencia internacional como es el inglés, por otro. En trabajos como "El otro yo: la identidad lingüística argentina como conflicto" (López García, 2009 y 2011) se muestra como ambas concepciones acompañaron las políticas lingüísticas en Argentina y tienen vigencia en la conciencia de las/ los hablantes. Esto se explica dilucidando el conglomerado de sentidos conformado a lo largo de la historia de las políticas lingüísticas y las prácticas aplicadas en orden vertical hegemónico y monoculturales sobre lenguas minorizadas como, por ejemplo, las lenguas indígenas en todo el país y en particular en la provincia de Río Negro sobre la lengua pre-existente: el mapuzungun, lengua hablada por el pueblo Mapuche, cuya existencia es previa a la conformación del Estado argentino.

El acontecer de los conflictos históricos, territoriales y sociales trasladados al ámbito lingüístico muestra que las intervenciones reguladoras del lenguaje revisten un carácter político y social y no quedan al

margen de la ideología de las instituciones que ejercen el poder sobre la lengua. La planificación incide en las representaciones y, al mismo tiempo, las considera como parte del valor simbólico portado por la lengua (o la variedad de la lengua elegida). En ese sentido, las políticas lingüísticas educativas curriculares son una herramienta insustituible para conformar un panorama adecuado de las actitudes de hablantes hacia su lengua y de revitalización de las llamadas lenguas minoritarias, lenguas minorizadas por políticas lingüísticas anteriores que ejercieron una funcionalidad perjudicial para la diversidad lingüística desde el rol estatal. He aquí la innovación de carácter epistemológico contextual, que resulta esta propuesta curricular. Se trata de instaurar una propuesta pedagógica de educación intercultural crítica que permita, por un lado, crear identidades y revitalizar lenguas que han sido minorizadas y, por otro, vincular las lenguas y culturas, al igual que en toda proposición que refiera a una educación en calidad, son las/ los docentes quienes asumen el papel de diseñadores /as de situaciones de aprendizajes en las que ofrecen a los/ las estudiantes un efectivo y afectivo apoyo para la construcción de conocimiento.

Este rol crítico reflexivo, que promueve la reforma curricular, implica invitar a los/ las profesores/ as a abandonar el estilo concéntrico de enseñanza, centrado en la transmisión de un conjunto de contenidos preestablecidos en forma homogénea y lineal para todos los / las estudiantes, reemplazandolo por una forma metodológica que pone en relevancia la participación colaborativa, activa y organizada de cada estudiante, en concordancia a quien ejerce el rol de profesor/a. De esta manera, los/ las educadoras establecen puentes de comunicación con el entorno, favoreciendo la circularización de conocimientos, saberes, tecnologías emanadas desde la propia fuente cultural. La conciencia de identidad lingüística facilita el contacto con elementos de otras lenguas y culturas de manera reflexiva, crítica y revitalizadora, otra dimensión fundamental para la construcción de ciudadanía.

Si bien la unidad lingüística es el proyecto educativo de la escuela, la vigencia y extensión de una lengua – en nuestro caso el español – no debe suponer la subestimación y la desaparición de otras lenguas o variedades, pues se ha de construir la identidad cultural del país a partir del respeto y valoración de la diversidad, y con el aporte enriquecedor de distintos grupos y comunidades. El plurilingüismo requiere que se tengan en cuenta los siguientes factores: la recuperación e integración de las lenguas preexistentes originarias indígenas, lo que implica propiciar un marco de organización de la diversidad lingüística basado en el respeto y la convivencia; la incidencia en el español de otras lenguas de comunidades minoritarias radicadas en el país; la realidad de las lenguas en contacto en todas sus variedades sociales y de adquisición; la complejidad lingüística que plantean las migraciones, tanto de hablantes de países limítrofes como de hablantes occidentales y no occidentales.

LENGUA, COMUNICACIÓN E INTERACCIÓN

Desde el advenimiento de las tecnologías emergentes, la Didáctica de Lenguas permite pensar en nuevas formas de comunicación e interacción entre los estudiantes usuarios de las lenguas. En este sentido, la enseñanza y el aprendizaje de una lengua adicional debe planificar propuestas pedagógicas que fomenten la interacción más que a la comunicación, a cohesionar en la diversidad –como plantea Tedesco- para lograr una educación más inclusiva. Desde esta perspectiva, es necesario, como sostiene Vez (2010:93), enfocarse en el 'diálogo de diferencias', la cual enfatiza la necesidad de promover la comunicación intercultural.

La Ley Orgánica de Educación de Río Negro en su artículo 96 establece que:

> *"…Las tecnologías de la información y la comunicación permiten ampliar las posibilidades de acceso a la información y a los conocimientos a la vez que contribuyen el*

ejercicio del derecho a la comunicación de la población. El acceso a las tecnologías de la información y la comunicación constituye un aprendizaje de nuevo tipo que la escuela rionegrina debe garantizar a todos..."

La cultura digital permite que los estudiantes comunicarse con hablantes de diferentes culturas y espacios geográficos, para lo cual el desarrollo de las competencias sociolingüísticas y la conciencia de la diversidad sociocultural toman vigor. La lengua será entonces uno de los medios de interacción y de expresión junto a otros medios semióticos de significación. A su vez, la alfabetización o literacidad digital potencia diferentes formas de comunicación e interacción (no lineales, sincrónicas o asíncronas, multimodales) y la pluralidad de voces.

Los entornos digitales median y modelan las relaciones de los jóvenes en diferentes contextos. El conocimiento sobre el modo de relacionarse y de interactuar de los adolescentes en estos entornos, como por ejemplo las redes sociales, permitirá a la escuela guiar a los estudiantes hacia un uso ético, saludable y productivo de estos ambientes de comunicación, de interacción y de (auto) conocimiento.
Asimismo, será un objetivo primordial de la escuela, como institución formadora, acompañar a los estudiantes en el desarrollo de su conciencia lingüística crítica para buscar, seleccionar, discriminar, relacionar e integrar la gran cantidad de información disponible en Internet.
El uso pedagógico de los diferentes dispositivos digitales puede promover experiencias comunicativas y de aprendizaje significativas, en las que el uso de la lengua se potencie en la hipertextualidad y la multimodalidad.

MULTIALFABETIZACIÓN Y CULTURA DIGITAL

El impacto de las TIC en la educación es parte de un fenómeno más amplio relacionado con el rol que los dispositivos digitales desempeñan en la sociedad. Su influencia alcanza a prácticamente todos los ámbitos de la actividad humana, generando nuevas formas de organización social, económica y cultural. Esto implica cambios en la manera de comunicarnos, de representar y de comprender el mundo, así como en la forma de organizar y transmitir saberes.
Los espacios generados por las tecnologías emergentes en el ciberespacio permiten tanto el intercambio de información, como la apropiación social del conocimiento. El uso consciente y ético estas tecnologías promueve procesos de aprendizaje social y una participación activa y crítica en la cultura digital. Como señalan Vega García & Merchán Jamarillo (2011), el trabajo en red favorece el desarrollo de procesos cognitivos, el fortalecimiento de competencias afectivas intra e interpersonales y el desarrollo de habilidades ejecutivas, tanto al ejercer las propias como al reconocer la de los otros.
Cope & Kalantzis (2009) se refieren a la necesidad de percibir la construcción de significado como una "transformación dinámica del entorno social" [nuestra traducción], a través de diferentes modos de expresión: lingüístico, visual, auditivo, gestual y espacial. Estos modos se integran a nuestras prácticas sociales y culturales y forman parte de nuestra vida. Por lo tanto, como sostienen los autores, la multimodalidad es inherente a los modos contemporáneos de representación. En este contexto, el énfasis de los modelos pedagógicos tradicionales en la alfabetización, asociada al aprendizaje de la escritura y lectura, es insuficiente. En la Sociedad del Conocimiento, abordar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas adicionales desde diferentes literacidades resulta relevante en el desarrollo del alfabetismo digital que permite a los estudiantes leer y escribir textos multimodales, integrados al uso de la lengua.
Así la enseñanza y aprendizaje de una lengua adicional deben enfocarse no sólo en los contenidos curriculares sino primordialmente en las competencias necesarias para desenvolverse con criterio y responsabilidad en espacios digitales, multimodales e hipertextuales. Es decir, la educación formal deberá apuntar tanto al desarrollo del alfabetismo digital de los alumnos como al de su conciencia lingüística crítica y su consciencia cultural. La democratización del conocimiento no sólo implica el acceso y parti-

cipación en la cibercultura sino el desarrollo de competencias plurilingües para interpretar y producir de forma crítica e innovadora lo global desde lo local. El objetivo es abordar la enseñanza y el aprendizaje de una lengua adicional como procesos que permiten responder a y, sobre todo enriquecer, la construcción de una educación basada en la calidad, equidad y en la diversidad.

En este marco de políticas institucionales, desde el ámbito de la didáctica de lenguas adicionales resulta relevante fomentar el uso pedagógico de las TIC como medios culturales y como mediadoras de nuevos modos de enseñar, de aprender y de construir conocimientos.

Es necesario explorar y entender el impacto que los dispositivos digitales ejercen en las nuevas maneras de construir conocimientos y de relacionarse de los adolescentes. Esto conlleva pensar en una nueva ecología del aprendizaje, que interprete las dinámicas de interrelación y de construcción y circulación de saberes en la Sociedad del Conocimiento.
La mera introducción de las TIC en la didáctica de la formación de lenguas adicionales no significa que se logren los cambios deseados. Los nuevos escenarios nos permiten dirigirnos hacia la innovación, la creatividad, la colaboración y el uso ético y responsable de los recursos de los que disponemos. Pero la escuela, como institución formadora, deberá ofrecer ambientes de aprendizaje más significativos, centrados en el alumno y en los diferentes contextos en los que participa. Es necesario pensar en un currículo que fomente la construcción de conocimientos a través de la exploración, la indagación y resolución de problemas.
En suma, la escuela, como organización social, debe ofrecer espacios de aprendizaje significativos y articularlos con otros espacios de aprendizaje para poder interpretar e interpelar las características y necesidades, no sólo de nuestro contexto, sino de un planeta interconectado.

Propósitos

- Continuar con el proceso de identidad personal, ancestral, social, y nacional a partir de nuevos aprendizajes y experiencias que permitan valorar y respetar otras lenguas y culturas.
- Ofrecer experiencias de aprendizaje que motiven a los estudiantes a involucrarse en el aprendizaje de lenguas adicionales y de las culturas de las que son parte.
- Fomentar la reflexión metalingüística de los estudiantes en relación a su propia lengua y a la lengua adicional para apreciar diferencias y similitudes, que pueden contribuir en el aprendizaje.
- Desarrollar la conciencia lingüística crítica para comprender la naturaleza social de la lengua y su rol en las relaciones intersubjetivas y en la negociación de significados.
- Desarrollar la conciencia intercultural desde la perspectiva crítica mediante la práctica crítico-reflexiva para la comunicación eficaz.
- Propiciar prácticas sistemáticas para la reflexión metacognitiva, con el objeto de que cada estudiante analice su estilo de aprendizaje y seleccione las estrategias de aprendizaje que le resulten efectivas.
- Reflexionar sobre la diversidad lingüística y cultural en la Patagonia, la Argentina y Latinoamérica.
- Profundizar la comprensión de procesos de construcción de identidades socioculturales y de la memoria colectiva en la Argentina actual.
- Fomentar la reflexión acerca de las concepciones, estereotipos y prejuicios que dan lugar a procesos de discriminación, racismo y exclusión y que permita revertirlos.
- Impulsar la comprensión de los derechos lingüísticos como derechos humanos.
- Reflexionar sobre la incidencia de las políticas lingüísticas como factor de prestigio que influye en el desplazamiento o empoderamientos de las lenguas y culturas.

- Favorecer la integración de saberes con diferentes unidades curriculares de la orientación para facilitar la integración de conocimientos y su aplicación en otras áreas de conocimiento.
- Profundizar los conocimientos lingüísticos y desarrollo de macro habilidades para la comprensión y producción de diferentes géneros discursivos relacionados con temáticas relevantes de la orientación.
- Profundizar en la relación de la lengua con otros recursos semióticos (imagen, audio, gestos) para el desarrollo de literacidades múltiples, que favorezcan los procesos de comprensión y de creación de textos multimodales.
- Continuar con el desarrollo de las competencias digitales, como elementos que ayudan a la construcción de conocimientos y de ciudadanía.
- Proponer experiencias pedagógicas enfocadas en el desarrollo de la literacidad académica y científica como prácticas sociales, lo cual permitirá a los estudiantes comenzar a interiorizarse de las comunidades académicas en las que podrían desenvolverse en el futuro.
- Involucrar a los estudiantes en proyectos y/o actividades institucionales relacionadas con las temáticas y saberes de la orientación, con posibles incidencias en sus contextos.
- Fomentar el uso constructivo y creativo de dispositivos digitales y de entornos en línea para la construcción y circulación social de conocimientos dentro y fuera del aula, en sus propios contextos, como así también en otros ubicados en diferentes espacios geográficos.
- Propiciar proyectos de investigación relacionados con problemáticas de su contexto, que impliquen la exploración y participación activa de los estudiantes fuera de la institución escolar, que les permitan aprender desde la experiencia, como por ejemplo excursiones o salidas de campo.

EJES, PROPÓSITOS Y SABERES DE LAS DISTINTAS UNIDADES CURRICULARES

Ejes de reflexión metalingüística, metacognitiva e intercultural transversales a las LC 1, LC2, LC3 y el Taller Opcional en LC.

EJE: en relación con la reflexión sobre la lengua que se aprende

- La reflexión sistemática sobre algunos aspectos fundamentales del funcionamiento del lenguaje y el uso de la lengua extranjera que se aprende, por ejemplo:
  - la entonación como portadora de sentidos;
  - la relación entre grafía y pronunciación;
  - el uso de signos de puntuación en la lectura y escritura de los textos trabajados;
  - el uso de expresiones y otros recursos lingüísticos que representen las diferencias de registro que pueden aparecer en función de la relación entre los interlocutores (familiaridad, informalidad, formalidad, entre otros)
  - el valor de conectores en la oralidad, la lectura y la escritura;
  - las formas de organización de textos escritos y orales de acuerdo con el destinatario, el tema a abordar y el propósito con que se escribe, es decir, elementos relacionados con el contexto de enunciación.

El reconocimiento de algunas similitudes y diferencias relevantes en relación con el español como, por ejemplo, en la diferenciación alfabética, el orden de palabras, el uso de tiempos verbales y su morfología, el uso de pronombres, los cognados y falsos cognados, las categorías de género y número, el uso de mayúsculas, fonemas propios de la lengua extranjera que se aprende, algunas características de la oralidad, el uso de verbos auxiliares, la regencia verbal y nominal, entre otros.

EJE: en relación con la reflexión sobre los aprendizajes

- El inicio de la reflexión sobre algunos procedimientos utilizados para aprender (las reglas gramaticales, los sonidos, el vocabulario, etc.) la LC, como, por ejemplo:

    - el uso de la memoria
    - el pensamiento deductivo
    - la formulación de hipótesis basadas en conocimientos de otras LC o de la lengua materna
    - la atención al sentido global de lo que se escucha o lee

- La reflexión, con la ayuda del/la docente, sobre los propios errores y sobre la posibilidad de revisarlos.
- La valorización del conocimiento de una tercera o cuarta lengua
- La percepción de la propia capacidad de comunicación e interacción en esa LC y del nivel de aprendizaje.

EJE: en relación con la reflexión intercultural

(De acuerdo con las posibilidades de cada situación de enseñanza, la instancia de reflexión intercultural podrá llevarse a cabo en la lengua extranjera que se aprende o en español en tanto lengua de escolarización)

- La disposición para profundizar en el conocimiento de la(s) lengua(s) como medio para comprender mejor la realidad contemporánea. Esto supone:

    - la búsqueda de información sobre las lenguas y variedades habladas en la comunidad;
    - la valoración de las lenguas como modo de favorecer la comprensión entre los pueblos;
    - el reconocimiento de la posibilidad de actuar como mediador utilizando las lenguas que se conocen, para ayudar a que otras personas que no hablan la misma lengua puedan entenderse;
    - la relativización del punto de vista y del sistema de valores culturales propios.

- La valoración de las culturas propias y de otras a partir del estudio de la lengua extranjera. Esto supone:

    - el reconocimiento de valores y cosmovisiones propios de la cultura de la lengua que se aprende, en distintas manifestaciones y prácticas socioculturales en relación con el ámbito familiar, comunitario o laboral;
    - con los medios de comunicación; con el arte, entre otros;
    - el desarrollo del juicio crítico a partir de la identificación de relaciones entre diferentes universos culturales

- La identificación, con la ayuda del/la docente, de algunos elementos socioculturales relevantes de la lengua que se aprende en los materiales trabajados.
- El reconocimiento de aspectos comunes y diversos en las identidades personales, grupales y comunitarias como base de la convivencia en la diversidad.
- La sensibilización ante diferentes formas de prejuicio en las relaciones interculturales para poder avanzar en su superación.
- La valoración de la toma de la palabra y las prácticas letradas, que favorecen la participación ciudadana y el diálogo intercultural.

UNIDADES CURRICULARES

LENGUA Y CULTURA 1

En el 3° año, la Lengua y Cultura 1 (LC1) del Ciclo Orientado se vincula y articula, por ser la misma, con la Lengua Adicional de la Formación General. La carga horaria conjunta será de 3 horas y media (2 horas de Lengua Adicional más 1,5h de LC1). Esto permitirá profundizar los saberes propuestos en LC1 dado que los/las estudiantes contarán con conocimientos previos en lo que refiere al sistema lingüístico (saberes correspondientes a Primero y Segundo Año).

Saberes

- La exploración sobre costumbres y creencias de diferentes contextos sociales que coexisten en la cultura adicional.
- El conocimiento de expresiones artísticas y manifestaciones populares que construyen la cultura adicional y representan ciertas problemáticas o cosmovisiones de la sociedad: música, películas, poesía, narraciones.
- La reflexión y el análisis crítico de la diversidad cultural y lingüística que caracterizan el contexto sociocultural de la lengua adicional.
- El análisis de las formas de comunicación e interacción que predomina en la cultura adicional.
- La identificación de los géneros discursivos más característicos de la Lengua y Cultura 1.
- El desarrollo de las macro habilidades para la comprensión y producción de textos (orales y escritos) descriptivos, narrativos y argumentativos.
- La exploración y producción de textos multimodales e hipermediales simples para comunicar (se) en la lengua adicional.

LENGUA Y CULTURA 2 (3º año)

Saberes

- El desarrollo de las macro habilidades para la comprensión y producción de textos simples (orales y escritos) descriptivos y narrativos.
- El conocimiento sobre costumbres y estilos de vida de la cultura adicional.
- El conocimiento sobre celebraciones, sus orígenes y modos de celebrarlas.
- Los diferentes lugares geográficos que caracterizan a los diversos contextos de la lengua adicional.
- Los modos de comunicación e interacción típicos de la lengua adicional, como manifestaciones culturales.
- La exploración y producción de textos multimodales e hipermediales para comunicar (se) en la lengua adicional.

LENGUA Y CULTURA 2 (4º año)

Saberes

- El desarrollo de las macro habilidades para la comprensión y producción de textos (orales y escritos) expositivos, narrativos y argumentativos.
- El conocimiento de expresiones artísticas y manifestaciones populares que construyen la cultura adicional y representan ciertas problemáticas o cosmovisiones de la sociedad: música, películas, poesía, narraciones.
- El análisis de las formas de comunicación e interacción que predomina en la cultura adicional.
- La identificación de los géneros discursivos más característicos de la Lengua y Cultura 2.
- La exploración y producción de textos multimodales e hipermediales más complejos para comunicar (se) en la lengua adicional.

LENGUA Y CULTURA 2 (5º año)

Saberes

- La profundización en el desarrollo de las macro habilidades para la comprensión y producción de diferentes géneros discursivos, orales y escritos.
- La reflexión y el análisis crítico de la diversidad cultural y lingüística que caracterizan el contexto sociocultural de la lengua adicional.
- El análisis de sucesos sociales trascendentes, que forman parte de la historia de los pueblos de la cultura adicional.
- La reflexión sobre el uso de la lengua como representación de la cultura y de la identidad individual y social.
- El análisis de los géneros discursivos más característicos de la Lengua y Cultura 2.
- La profundización en la exploración y producción de textos multimodales e hipermediales para comunicar(se) en la lengua adicional.

LENGUA Y CULTURA 3 (Mapuzungun) y TALLER DE PORTUGUÉS

Saberes

- El recorrido de un solo nivel que se inicia en el Quinto Año del Ciclo Orientado se plantea para el aprendizaje de una Tercera Lengua Adicional o de una Cuarta, en el caso del Taller de Portugués, aprendizajes que se verán potenciados por el conocimiento y la reflexión sobre la primera y la segunda lenguas estudiadas anteriormente y el español. Como estrategia para abordar la enseñanza de una LC a lo largo de un solo ciclo, se presentan dos opciones: el trabajo con la oralidad – comprensión y producción oral – o bien con la lectura y la escritura.

OPCIÓN 1: EJE EN RELACIÓN CON LA ORALIDAD

A. COMPRENSIÓN ORAL

● La comprensión de que un texto oral puede abordarse, aunque no se conozca el significado de todas las palabras que lo constituyen, y de que el sentido de un texto no depende exclusivamente de las palabras que lo conforman, sino que se construye a partir de un conjunto de factores lingüísticos, sociales y culturales.
● La escucha de textos orales de géneros diversos relacionados con la vida cotidiana, con el área de especialización de la orientación u otras áreas del currículum. Esto supone:

- la identificación de la situación comunicativa, los interlocutores y el tema abordado, es decir, de elementos relacionados con el contexto de enunciación;
- la identificación del tipo de escucha requerida –global o focalizada-, con la ayuda del/la docente o de un par cuando sea necesario;
- la toma de notas durante la escucha cuando sea necesario.

● La formulación de anticipaciones o hipótesis sobre el sentido de los textos a escuchar a partir de las pistas temáticas, lingüístico-discursivas y paraverbales (entonación, tono y volumen de la voz, velocidad, ritmo).

● La comprensión y construcción de sentidos del texto oral apelando a diferentes estrategias. Esto implica, entre otras:

- identificar las pistas que pueden ayudar a la comprensión;
- establecer relaciones con palabras o expresiones conocidas, de uso internacional y cognados;
- apoyarse en el lenguaje no verbal cuando el tipo de interacción lo permita situaciones cara a cara o en videos, por ejemplo;
- valerse de la inferencia;
- valerse de soportes visuales o de otro tipo para contextualizar la escucha;
- retomar conocimientos previos, apelando al conocimiento de las otras LC aprendidas y de otras lenguas.
- indicar verbalmente que se necesita repetición, aclaración o reformulación.

● La escucha global o focalizada de textos de géneros variados provenientes del/la docente y de fuentes diversas (hablantes de la lengua que se aprende, pares, grabaciones de audio y video, materiales de entornos virtuales), sobre temas de interés, curriculares y no curriculares como, por ejemplo, listados, artículos breves, exposiciones, relatos, anécdotas, publicidades, instructivos.
● El disfrute y la apreciación del ritmo y la musicalidad de la lengua que se aprende en textos de diferentes géneros discursivos.
● El inicio en la reflexión sobre algunas características de la oralidad como, por ejemplo, las marcas de registro formal e informal, la entonación en preguntas y exclamaciones, el uso de expresiones propias de la oralidad como interjecciones, marcadores de inicio y cierre de intercambios, entre otras.

B. PRODUCCIÓN ORAL

● La participación en situaciones propias del contexto escolar (pedir permiso, pedir que se repita lo que se dijo, saludar, dar una opinión, manifestar estados de ánimo, entre otros).
● La participación en intercambios orales breves sobre información personal, lugares de interés, ocupaciones, entre otros, tomando en cuenta el destinatario, el tema, el propósito y la situación comunicativa, es decir, elementos relacionados con el contexto de enunciación.

● La participación en dramatizaciones que pueden incluir textos propios recreados a partir de un modelo.
● La exposición, ante sus pares, de presentaciones breves acerca de temas relacionados con áreas de interés general, o con otras áreas del currículum o con la orientación del ciclo. Esto supone:

- la lectura y/o escucha de diferentes fuentes de información (el/la docente, pares u otras personas; redes sociales, blogs, libros, audiovisuales, medios de comunicación, entre otros);
- la planificación del texto de la presentación, con la ayuda del/la docente, teniendo en cuenta las diferentes partes (presentación del tema, desarrollo y cierre), el ensayo de la presentación oral previa a la exposición ante la clase;
- la utilización de esquemas, ilustraciones u otros soportes visuales que sirvan de apoyo durante el momento de la exposición.

● El desarrollo de estrategias de consulta y reparación durante la producción oral.
● La sensibilización al uso de recursos paraverbales (entonación, tono y volumen de la voz) y no verbales (gestos, postura corporal) acordes al destinatario, al tema y al propósito comunicativo de la interacción, es decir, a elementos relacionados con el contexto de enunciación.

OPCIÓN 2: EJE EN RELACIÓN CON LA LECTURA Y LA ESCRITURA

A. LECTURA

● La comprensión de que un texto escrito puede abordarse, aunque no se conozca el significado de todas las palabras que lo constituyen, y de que el sentido de un texto no depende exclusivamente de las palabras que lo conforman. Dado que ya han aprendido otras LC antes, los/las estudiantes podrán observar que el sentido del texto también se construye, a partir de un conjunto de factores lingüísticos, sociales y culturales.

● La lectura global o focalizada de textos de diferentes géneros discursivos relacionados con las temáticas de otras áreas del currículum o de la orientación.

● La formulación de anticipaciones e hipótesis en relación con el sentido del texto y el paratexto, antes y durante el proceso de lectura, a partir de pistas temáticas y lingüístico-discursivas. Tanto el texto como el paratexto –tapas, solapas y contratapas; índices; títulos, subtítulos y sus características tipográficas; notas al pie; referencias bibliográficas; ilustraciones, fotografías y gráficos; disposición de la información, entre otros- ofrecen pistas temáticas y lingüístico-discursivas que podrán orientar sobre el sentido de lo que se lee.

● La frecuentación y exploración de variados materiales escritos en soporte físico o digital, y en diferentes contextos de lectura relacionados con áreas de interés de los y las estudiantes y con otras áreas del currículum.

● La lectura de textos relacionados con el ciclo o la orientación del ciclo (expositivos, instruccionales, entre otros). Esto supone, con la ayuda del/la docente:

- identificar el tema
- identificar y reconocer el valor de la síntesis o resumen del cierre;
- identificar la información relevante, explicaciones, ejemplos, comparaciones y definiciones;
- reconocer el aporte de cuadros, esquemas y organizadores gráficos si los hay.

● La comprensión y construcción de sentidos del texto escrito apelando a diferentes estrategias. Esto supone:

- la identificación del género discursivo;
- el uso de pistas que brindan los textos y su paratexto;

- la confirmación o modificación de las anticipaciones e hipótesis formuladas
- la transferencia de conocimientos que poseen acerca de otras lenguas y el empleo de distintas estrategias de lectura ya conocidas de las experiencias de aprendizaje anteriores, como el reconocimiento del tipo de lectura necesario para la tarea (lectura global o focalizada), la realización de inferencias a partir de pistas contextuales, el uso de diccionarios, entre otras.

● La revisión asidua de la propia interpretación del texto. Esto supone, entre otros:

- cotejar texto e ilustraciones a medida que se lee;
- recuperar el hilo argumental volviendo hacia momentos relevantes de un relato, hacia la caracterización de los personajes y de los escenarios;
- releer partes que generan dudas;
- valerse de los signos de puntuación como apoyo para la construcción de sentidos.

● La resolución de dificultades de comprensión durante la lectura. Esto supone:

- la consulta al/la docente y/o pares;
- la consulta de diccionarios, gramáticas, enciclopedias y otros instrumentos lingüísticos en soporte físico o digital;
- la identificación de relaciones con palabras o expresiones conocidas, de uso internacional y cognados;
- la inferencia de significados a partir del contexto;
- la remisión a textos leídos anteriormente.

● La búsqueda de información en lengua extranjera sobre diferentes áreas del currículum, con la ayuda del/la docente. Esto supone:

- la identificación de la información requerida para orientar y focalizar la búsqueda;
- el uso de fuentes de información en soporte físico o digital;
- la adecuación de la modalidad de lectura a los diferentes propósitos y características del texto, para verificar si la información recabada es pertinente;
- el registro de la información obtenida de manera individual o colaborativa en fichas, apuntes, cuadros sinópticos u otros organizadores visuales.

● La reflexión sobre algunas características de los géneros discursivos abordados.
● El reconocimiento y valoración de la lectura en otra lengua para la formación ciudadana, los estudios superiores y el mundo del trabajo.
● El reconocimiento de la lectura como posibilidad de conocer otros mundos y reflexionar sobre el propio o como recurso para acceder a fuentes de producción de conocimiento.
● El disfrute de la lectura en la lengua que se aprende, de las imágenes que pueda suscitar, de la apertura a mundos imaginarios.

B. ESCRITURA

La escritura de textos breves de géneros de variada complejidad, relacionados con temáticas tratadas, en soporte físico o digital, como, por ejemplo, cartas informales, mensajes de correo electrónico, invitaciones, formularios, descripciones, instructivos, atendiendo al proceso de producción de los mismos. Esto supone:

- la frecuentación y reflexión sobre ejemplos del mismo género que puedan servir de modelos a partir de los cuales los/las estudiantes trabajen su propia escritura;
- la discusión acerca del destinatario, el tema a abordar y el propósito con que se escribe, es decir, de elementos relacionados con el contexto de enunciación;
- la elaboración de una guía o un plan previo para la escritura del texto junto con el/la docente en un principio, luego en forma grupal, de a pares y, finalmente, en forma individual;
- la consideración de la organización del texto, del uso de conectores y signos de puntuación adecuados;
- el uso de diccionarios, correctores ortográficos en procesadores de texto, buscadores en línea y otros instrumentos lingüísticos y fuentes de consulta en soporte físico o digital para resolver dudas sobre ortografía o cuestiones léxicas y gramaticales;
- la escritura de versiones mejoradas a partir de las devoluciones del/la docente o de sus pares, en trabajo en conjunto y/o individual;

- La socialización de los textos escritos mediante diversos soportes y en diferentes espacios de la escuela.
- La escritura guiada de textos, en forma grupal o individual como, por ejemplo, informes breves, afiches o presentaciones multimediales, que presenten resultados de proyectos áulicos, el relato de experiencias escolares o extra-escolares, con el apoyo de gráficos, esquemas, ilustraciones, entre otros elementos paratextuales.

INTRODUCCIÓN A LA LINGÜÍSTICA

Propósitos

- Propiciar el conocimiento de los conceptos fundamentales provenientes de los diversos campos de estudios que configuran el espacio de las ciencias del lenguaje
- Promover la reflexión sobre las diferentes concepciones de lenguaje que intentan explicar la naturaleza compleja del lenguaje
- Promover la comprensión de las lenguas como construcción de la realidad y significación del mundo
- Propiciar la identificación de los aportes e implicancias de las principales teorías lingüísticas en las concepciones de lengua y en su aprendizaje
- Promover el análisis de la naturaleza social del discurso y su relevancia en cada cultura y sociedad.
- Favorecer el reconocimiento de la esencia multimodal de la lengua y su interrelación con otros recursos semióticos, como imágenes y sonidos.

Saberes

- El conocimiento sobre el rol de la Lingüística y sus diferentes sub-disciplinas para reflexionar sobre las diferentes perspectivas en que se aborda y problematiza el estudio del lenguaje.
- El análisis de las características del lenguaje humano y su relevancia en la naturaleza humana, así como en la comunicación, interacción, expresión y construcción de significados. Lenguaje, lengua y habla. Competencias discursivas.
- La exploración de los paradigmas lingüísticos del siglo XX y XXI y su relación con las teo-

rías del aprendizaje (estructuralista, cognitivista, socio-constructivista). Sus principios fundamentales. El contexto en el que surgen. Su incidencia social, cultural y educativa.
- La comprensión de la importancia de posicionarse críticamente frente a las distintas teorías lingüísticas y concepciones de la lengua.
- El análisis de la relación entre sociedad, discurso y subjetividad para comprender la naturaleza social de las lenguas. La significación e interpretación como social e históricamente situadas. Lenguaje y prejuicios. Competencia sociolingüística en el aprendiz de una segunda lengua.
- La interrelación de la lengua con diferentes recursos semióticos; su naturaleza multimodal y su rol en la significación y construcción de conocimientos en la Sociedad del Conocimiento.

LENGUA Y SOCIEDAD

Propósitos

- Propiciar el conocimiento y la reflexión de las diferentes maneras en que una determinada sociedad opera sobre el lenguaje
- Promover el análisis de las repercusiones que sobre la enseñanza de lenguas (de escolarización, segundas y extranjeras) y sobre la conformación idiomática de los países y las regiones han tenido los procesos de formación del Estado nacional, las migraciones, los procesos de integración y las reformas educativas
- Promover la comprensión y el análisis del par lengua/identidad, en especial, con relación a la Argentina, el Mercosur y América Latina.

Saberes

La aproximación a los conceptos fundamentales de la sociología del lenguaje, entre los más importantes:

- comunidad lingüística
- tipos de de lenguas y variedades
- relación lengua/dialecto
- lenguas en contacto: fenómenos de transferencias e hibridaciones
- diglosia y bilingüismo
- ideologías lingüísticas: monolingüismo, plurilingüismo, panhispanismo, purismo

El reconocimiento y la reflexión sobre las lenguas mundiales, nacionales y minoritarias en la actualidad. Esto supone el análisis y la discusión de los conceptos de:

- Lengua y nación: perspectiva histórica y evoluciones recientes del ordenamiento lingüístico en los procesos de integración regional.
- Etnicidad y fenómenos migratorios.
- La globalización: la difusión del inglés desde distintas perspectivas. La acción de otras lenguas globales.
- La emergencia de las lenguas de minorías; su visibilización y promoción.
- La reorganización del espacio lingüístico.

La reflexión sobre las diversas actitudes que existen frente a las lenguas. El dispositivo normativo y su función social.

La reflexión sobre la política lingüística y la planificación. Esto supone:

- el análisis de los fenómenos de las lenguas en conflicto¨: "normalización" vs. "sustitución" y los cuestionamientos actuales
- el tratamiento de la legislación lingüística en la Argentina
- el reconocimiento de los derechos y deberes lingüísticos individuales y colectivos en la Argentina.

El abordaje de la historia y de la actualidad de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras en la Argentina.

La comprensión de la incidencia de los procesos sociales en el espacio del lenguaje hoy y la impronta de las tecnologías de la palabra.

TALLER DE COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

Propósitos

- Promover la reflexión sobre las distintas corrientes de pensamiento respecto al concepto de interculturalidad
- Favorecer el posicionamiento en una perspectiva "intercultural crítica", desde la reposición de epistemologías decoloniales, prácticas y pedagogías alternativas, para generar nuevos conocimientos, relaciones y prácticas en el contexto social y territorial y para deconstruir el modo de ver, ser y conocer, así como las corporalidades y estereotipos coloniales vigentes
- Propiciar el diseño y la puesta en práctica de estrategias de mediación intercultural para superar prejuicios y obstáculos en clave social, educativa y comunicacional en diversos formatos comunicativos (radio, realizaciones audiovisuales, prensa gráfica, TIC.)
- Favorecer el acercamiento a otras cosmovisiones y filosofías, a través del cine, la música, la fotografía, la literatura y otras manifestaciones artíticas.

Saberes

La reflexión sobre conceptos tales como:

- Interculturalidad, sus múltiples definiciones y corrientes ideológicas que las sustentan.
- Multiculturalisimo, pluriculturalismo y plurilingüismo.

El acercamiento a la aplicación de la interculturalidad en diversas legislaciones a nivel de América Latina, a nivel nacional, provincial y municipal. Conocer los casos de Bolivia y Ecuador y algunas experiencias de pueblos originarios y/o poblaciones migrantes en Argentina.

La promoción de lenguas y culturas como instrumento de comunicación y producción de contenidos en soportes multimediales a través de medios audiovisuales (radio, tv cine, prensa escrita), la multialfabetización y cultura digital, uso de TIC e Internet, medios digitales.

La exploración de estrategias de traducción y mediación intercultural en los ámbitos institucionales educativos escolares y comunitarios a fin de poner en diálogo distintos sistemas de transmisión de conocimiento y de comunicación verbal simbólica y del entorno natural, espacio territorial, espacio narrativo simbólico.

La reflexión sobre la palabra, tanto oral como escrita, en diversos contextos de circulación producción y transmisión.

La promoción y crítica reflexiva sobre el arte verbal en las diferentes lenguas y culturas tanto antiguas como contemporáneas y sus relaciones con la literatura y las concepciones de género occidental

El desarrollo de habilidades de escucha, comprensión e interpretación para la producción discursiva y conversatorios.

SEMINARIO DE ORIENTACIÓN PARA ESTUDIOS SUPERIORES (cuatrimestral)

Propósitos

- Promover la aproximación a los campos de intervención inherentes al área de las LC
- Propiciar la adquisición de herramientas con vistas a estudios superiores en el área
- Vincular en perspectiva práctica conceptos vistos en otros módulos de la orientación con vistas al diseño de una investigación original en el campo

Saberes

● La diferenciación entre subcampos disciplinarios vinculados y a la vez específicos como: la descripción lingüística, los estudios sociales sobre las lenguas, la enseñanza de lenguas, la traducción e interpretación, y la comunicación social. Esto supone el análisis y la discusión de:

- Conceptos operativos para el análisis en los distintos niveles lingüísticos
- Estrategias de mediación lingüístico- cultural actuales e históricas
- Utilización estratégica de variedades y registros para la expresión de posicionamientos y expresiones identitarias.

● La adquisición y construcción de conocimientos e informaciones que les posibiliten el acceso a y el uso crítico de diversos instrumentos lingüísticos, tradicionales y de TIC (diferentes tipos de diccionarios y gramáticas, buscadores, traductores, correctores, entre otros)

● La incorporación práctica y reflexiva de estrategias de alfabetización académica. Esto supone el análisis y la discusión de:

- La escritura personal y pública
- Los modelos genéricos y pautas para la comunicación académica: informes, monografías, textos de divulgación, textos multimediales
- Los recursos gramaticales y léxicos que proporcionan o favorecen la cohesión textual
- La revisión y reescritura de borradores
- El diálogo entre los datos, los marcos de análisis y la bibliografía

● La aproximación a la construcción de un proyecto de investigación o intervención.

PROYECTO MULTI/INTERDISCIPLINARIO DE INVESTIGACIÓN E INSERCIÓN COMUNITARIA (cuatrimestral)

Uno de los objetivos de este espacio curricular es impulsar un trabajo en el que confluyen los saberes escolares respecto al área y su relevancia en el contexto social de las y los jóvenes. "Proyecto…" guarda relación y continuidad con el "Seminario de orientación para estudios superiores", pues incluso estaría a cargo del mismo equipo docente.

Resulta necesario definir claramente los conceptos que dan nombre a este taller, "interdisciplinariedad" y "multidisciplinariedad" ya que uno y otro implican formas diferentes de encarar la tarea.

Se entiende por interdisciplinariedad una forma de organización de los conocimientos en la que los métodos que han sido utilizados con éxito dentro de una disciplina se transfieren a otra con la pretensión de ampliar los descubrimientos posibles o la fundamentación de los mismos. Como resultado, se puede obtener una ampliación y cambio en el método transferido o, incluso, un cambio disciplinario total. La multidisciplinariedad, en cambio, no altera los campos y objetos de estudio disciplinarios, ni los enfoques metodológicos, sino que reune varias disciplinas para que cada una proyecte una visión específica sobre un campo determinado. Pese a que no genera nuevas formas metodológicas, se avanza en el trabajo colectivo entre diversas disciplinas y se comienza a trascender las fronteras de cada una de las disciplinas involucradas.

El formato taller permite el ingreso de distintas perspectivas metodológicas puestas en práctica a partir del propio recorrido de la/ el docente. El taller es una instancia de aprendizaje y construcción de saberes que promueve un rol protagónico para el/la estudiante durante todo el proceso, así como propicia experiencias novedosas para el grupo de docentes pues la dinámica de trabajo es única. El proceso presenta desafíos particulares de acuerdo a quiénes sean actores partícipes de la tarea, es decir que se generará una instancia de aprendizajes compartidos entre docentes y estudiantes.

A modo de sugerencia y para dar continuidad al eje de interculturalidad crítica reflexiva del ciclo básico que plantea "la sensibilidad hacia la diversidad lingüística que circula en su comunidad y en la región y en el país" y en consonancia con la valoración de la diversidad lingüística que se promueve desde este documento, se podría realizar en este espacio curricular un taller-proyecto interdisciplinario de acercamiento a la lengua mapuzungun y a la cultura del pueblo mapuche a partir del estudio de las toponimias que aún perduran en el territorio provincial, con el aporte que puedan brindar desde el área de Historia y Geografía para una comprensión más amplia del mismo.

En este espacio curricular se podría realizar también un trabajo colaborativo entre las distintas LC, desde la perspectiva de repertorios comunicativos. Sería un modo más de fomentar la diversidad lingüística al descubrir las diversas cosmovisiones culturales que guarda cada lengua. En absoluta coherencia con la premisa de reflexionar sobre las lenguas que se aprenden, en tanto sistemas lingüísticos y prácticas discursivas situadas.

Propósitos

- Desarrollar propuestas de inserción socio-comunitaria a partir de la integración de saberes y la búsqueda de comprensión de problemas complejos vinculados con las lenguas para la construcción de compromiso social
- Propiciar la puesta en práctica de los saberes del área y de la/s Lengua/s y Cultura/s estudiadas para crear propuestas discursivas que sean significativas por su función social en la comunidad.
- Valorar positivamente la construcción de conocimiento en el trabajo realizado en conjunto desde diversas disciplinas.
- Fomentar la creatividad de las y los jóvenes desde distintas áreas de conocimiento.

- Permitir el acercamiento para ampliar horizontes y espacios potenciales de desempeño, ya sea ámbitos culturales, artísticos, educativo, científico, tecnológico, comunicacional, económicos.

Saberes

La reflexión crítica acerca de los modos en que se pone en juego, en distintas instancias de la vida personal, social y política, el vínculo entre lengua, cultura e identidad.

El reconocimiento de la coexistencia de diversas lenguas-culturas y sus variedades en nuestro país, en la región y en el mundo en diferentes relaciones de poder a fin de explorar nuevos vínculos que favorezcan una mejor convivencia;

La concientización y construcción de un juicio crítico que les permita a los / las estudiantes cuestionar las representaciones sociales que se asocian con determinadas lenguas-culturas y sus variedades antes que tomarlas como descripciones objetivas.

La sensibilización hacia la necesidad de mediación lingüístico-cultural en situaciones sociales y/o en marcos institucionales, apropiándose de saberes y prácticas que les permitan contribuir a una mejor comunicación.

La apropiación de estrategias diversas para resolver problemas de comprensión y producción de textos orales y escritos de diferentes géneros discursivos en la(s) lengua(s)-cultura(s) estudiada(s).

La apropiación y puesta en uso de un conjunto de técnicas básicas de investigación social. Esto supone el análisis y la discusión de:

- las principales técnicas de investigación cualitativa: entrevistas, encuestas, observación participante y externa, grupos focales
- las metodologías para el relevamiento sistemático y la interpretación de datos cuantitativos
- los interlocutores en la investigación
- la contextualización de las estrategias de investigación e intervención
- los efectos generados por la intervención del investigador en la comunidad
- los recursos multimediales apropiados para el tipo de relevamiento.

Bibliografia

Alexopolou, Angélica (2011). El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva en Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE / coord. Por Javier de Santiago Guervós, Hanne

Anacalao, Liliana (2010) "El idioma silenciado" en Feminismo y poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América latina. Karina Bidaseca y Vanesa Vazquez Laba Comps. Ed. Godot, Bs. As.

Anijovich, Rebeca (comp) (2010). La Evaluación Significativa. Buenos Aires: Paidós.

Area Moreira, Manuel. (2015). La alfabetización digital y la formación de la ciudadanía del siglo XXI. Revista Integra Educativa, 7(3), 21-33. Extraído el 10 de noviembre de 2016, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432014000300002&lng=es&tlng=es
Arfuch, L. (2010). El espacio biográfico. Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica.

Armendáriz, Ana María; "Política y planificación lingüística en Argentina con proyección al MERCOSUR educativo: multilingüismo y equidad" en inguagem & Ensino, Vol. 3, No. 1, 2000 (139-156), Ministerio de Cultura y Educación, Argentina

Augustowsky, G. (2012). El arte en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós

Banegas, D. (2016). Teachers develop CLIL materials in Argentina: A workshop experience. LACLIL, 9(1), 17-36. doi:10.5294/laclil.2016.9.1.2

Bein, Roberto (1999). El plurilingüismo como realidad lingüística, como representación sociolingüística y como estrategia glotopolítica. En: Elvira Arnoux y Roberto Bein (comp.) Prácticas y representaciones del lenguaje. Buenos Aires: EUDEBA, 191-216.

Bhabha H.K. (2010). Nación y Narración. Entre la ilusión de una identidad y las diferencias culturales. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Blommaert, Jan y Ad Backus (2013) "Repertoires revisited: 'knowing language' in superdiversity". En: Working Papers in Urban Language & Literacies, 67, 1-26.

Bongaerts, Jorge Juan Sánchez Iglesias, Marta Seseña Gómez, Vol. 1, 2011

Byram, M., B. Gribkova, and H. Starkey (2002). Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers. Strasbourg: Council of Europe. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_EN.pdf

Cassany, D. y Castellá, J.M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. Perspectiva, Florianópolis, v. 28, n. 2, 353-374.

Consejo Federal de Educación (2011). Marcos de referencia. Educación Secundaria Orientada: Bachiller en Lenguas. Resolución Nª 142/11. Buenos Aires, Ministerio de Educación. Extraído el 2 de julio de 2013 desde http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res11/142-11_lenguas.pdf

Consejo Federal de Educación (2012). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Lenguas Extranjeras. Edu-

cación Primaria y Secundaria. Resolución Nº 181/12. Extraído el 2 de julio de 2013 desde http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/181-12_01.pdf

Coll, C y Monereo, C (eds.). (2008). Psicología de la Educación Virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la –Información y la Comunicación. Madrid: Ed. Morata.

Consejo Federal de Educación (2011). Marcos de referencia. Educación Secundaria Orientada: Bachiller en Lenguas. Resolución Nº 142/11. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Extraído el 2 de julio de 2013 desde
http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res11/142-11_lenguas.pdf

Consejo Federal de Educación (2012). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y Secundaria. Resolución Nº 181/12. Extraído el 2 de julio de 2013 desde http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/181-12_01.pdf

Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. Pedagogies: An International Journal, 4: 164-195, Routledge. En https://www.researchgate.net/publication/242352947_Multiliteracies_New_Literacies_New_Learning

Dussel, Enrique, Mendieta, Eduardo y Bohórquez, Carmen [eds.], El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "Latino" (1300-2000). Historias, corrientes, temas y filósofos, México, CREFAL/Siglo XXI, 2009,

Fernández, Sonsoles (2001). Tareas y Proyectos en Clase. Madrid: Edinumen.

Fornet-Betancourt, Raúl (2005). Lo intercultural: El problema de su definición. En: http://aulaintercultural.org/2005/07/21/lo-intercultural-el-problema-de-su-definicion

Gómez Rodríguez, L.F. 2015. Critical intercultural learning through topics of deep culture in an EFL classroom. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 20 (1), 43-59. doi:10.17533/udea.ikala.v20n1a03
Hall. E.T. (1976). Beyond Culture. Nueva York: Doubleday

Hirmas, Carolina (2009). Educar en la diversidad cultural: aprendizajes desde la experiencia innovadora en América Latina. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 3(2), pp. 91-108. Extraído el 1 de octubre de 2016 de
http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art6.pdf

Janks, H. (2016) Foreword. En Kumagia, Y., López-Sánchez, A. y Wu, S. Multiliteracies in World Language Education. New York: Routledge.

Kramsch, C. (2001): "El privilegio del hablante intercultural". En M. Byram y M. Fleming: Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía. Madrid. Cambridge University Press, pp. 23-37.

Lluch Balaguer, X. (2005). Diversidad cultural y escuela: ¿Es posible hoy un proyecto intercultural? Revista Pueblos. Extraído el 2 de julio de 2013:
http://www.aulaintercultural.org/IMG/article_PDF/article_a3067.pd

Llamin, Segundo, Llancaqueo Marilen y Salazar Andrea,(2015) "Segundo Llamin Ñi Kuyfike nütram, las antiguas conversaciones de Segundo LLamin".edición, Organización comunitaria Pewvley taíñ rakizuam.

Financia Fondo Nacional de Desarrolllo Cultural y las Artes .Fondart. Chile.

https://issuu.com/pewvleytainrakizuam/docs/libro-maketa-web?e=15270420/11081094

López García, María (2013) El otro yo: la identidad lingüística argentina como conflicto. Amerika [En ligne], 9 | 2013, mis en ligne le 20 décembre 2013, consulté le 20 novembre 2016. URL: http://amerika.revues.org/4387; DOI: 10.4000/amerika.4387

Malvestitti, Marisa (2015); Desplazamiento y mantenimiento lingüístico de dos lenguas indígenas en la meseta norpatagónica. En: Cristina Messineo y Ana Carolina Hecht (eds.) Lenguas indígenas y lenguas minorizadas. Estudios sobre la diversidad (socio)lingüística en la Argentina y países limítrofes. Buenos Aires: EUDEBA, 71-88.

Marsh, D. 2002. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension Actions, Trends and Foresight Potential. http://europa.eu.int/comm/education/languages/index/html

McEwan, H. & Egan K. (comps.) (2005). La Narrativa en la Enseñanza, el Aprendizaje y la Investigación. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Melis, Rolando Poblete (2009). Educación Intercultural en la escuela de hoy: Reformas y Desafíos para su Implementación, en Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 3 (2), pp. 181-200. Extraído el 1 de octubre de 2016 de http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art11.pdf

Ministerio de Educación de Río Negro (2012) Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro en:http://www3.educacion.rionegro.gov.ar/contenidosmultimedia/wp-content/uploads/2013/01/Nueva_Ley_de_Organica_de_Educacion.pdf

Ministerio de Educación de Río Negro (). Marco teórico Escuela Secundaria de Río Negro - Versión 1
Moyano, Adrian (2013) Komütuan, Descolonizar la historia mapuche en Patagonia, Ed Alum mapu.
Norton, B. 2013. Identity and Language Learning. Extending the conversation (2nd ed). UK and Canada: Multilingual Matters.

Paricio, M. S. (2014). Dimensión Intercultural en la Enseñanza de las Lenguas y en la Formación del Profesorado, en Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).

Perrenoud, P. (2010). La Evaluación de los alumnos. De la Producción de la Excelencia a la Regulación de los Aprendizajes. Entre Dos Lógicas. Buenos Aires: Colihue.

Ricoeur, P. (2003). Life in Quest of Narrative. En D. Wood (ed.) On Paul Ricoeur. Narrative and Interpretation (pp.20-33). New York: Routledge.

Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) e Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) (2011). Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario. Áreas: Geografía, Historia, Lengua y Literatura y Lenguas Extranjeras. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
Serafini, F. (2014). Reading the Visual. An introduction to teaching multimodal literacy. New York and London: Teachers College, Columbia University.

Trujillo Sáez, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. España: Porta Linguarium, pp. 23-39, (ISSN: 1697-7467).

Varela, Lía; "Política Lingüística: ¿Qué está pasando en la Argentina?"

Vázquez, María José (2010), "Lo intercultural: un análisis crítico. La subjetividad que me sujeta". En: https://alfarcolectivo.files.wordpress.com/2010/01/vc3a1zquez_2010.pdf

Vega García. P. & Merchán Jaramillo, A. (2011). La revolución educativa del modelo 1 a 1: Condiciones de posibilidad. Revista Iberoamericana de Educación, N.º 56 (2011), pp. 95-111 (ISSN: 1022-6508).

Vez, J.M. (2011). Didáctica de las Lenguas Extranjeras: Paradigmas de investigación. España: Observatorio Atrium Linguarum, Universidad de Santiago de Compostela.

Walsh, Catherine (2009); "Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir". En: Patricia Melgarejo (comp) Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas,). México: Universidad Pedagógica Nacional–CONACIT/Plaza y Valdés. En: http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582.PDF

Walsh, Catherine (2010) "Interculturalidad crítica y Educación intercultural" en Construyendo interculturalidad crítica, Ed. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolivia

Orientación
ARTE / ARTES VISUALES

Fundamentación

¿De qué hablamos?

Una visión actual de las prácticas estéticas, implica reconocer que las mismas, han dejado de ser sólo el clásico dominio de lo sensible (como opuesto a lo inteligible) para dar lugar a un vasto y rico campo de conocimiento, alejándose de los criterios que admiraban las "Bellas Artes", el arte "culto", el talento como factor determinante para la creación, el "genio", el artista demiurgo como modelo a seguir, o la "buena" técnica como el único modo de hacer. Estos enfoques, reducían los objetivos de la educación artística al desarrollo de destrezas, o solamente a las respuestas emocionales y afectivas. En diferentes épocas, la enseñanza de lo artístico encontró categorías de la techné (el dominio del buen hacer) en el dibujo, la pintura, la escultura, el grabado y otras artes. Estas etapas formativas de origen académico, aseguraban con cierto cuestionable criterio de verdad, el valor artístico del hacer, el encuentro con la belleza y la superioridad civilizada del "maestro" artista.

Recién con la formulación de "La educación por el arte" se prioriza la creatividad y la libre expresión. Pero el espacio destinado a la enseñanza en las escuelas quedó atrapado por la antinomia "saber inútil" versus "creatividad", por lo que la necesidad de este espacio curricular se convirtió en un terreno confuso. Hemos escuchado numerosas veces a padres (y por qué no, también a colegas) poner en duda el sentido de la enseñanza artística, reduciéndola a su aspecto manual, donde lo cognitivo no parecía tener ningún protagonismo.

Como dice Terigi (2002), desde comienzos de la década del 70, la sociología del currículum señala las relaciones de poder que subyacen en la determinación de lo que debe ser el conocimiento escolar. Estamos hablando entonces, de la construcción de un hacer poético que pueda trascender las ideas de mímesis y de expresividad, tan propias de la enseñanza plástico-visual.

De este modo, es menester atender a un punto básico sobre los docentes:

> *"Más allá de que fuera de la escuela sean ellos mismos artistas, productores de arte, dentro de la misma los docentes deben considerarse a sí mismos como productores de enseñanza, y en tanto tales son ellos quienes se enfrentan, día a día, a los diversos problemas que provienen de la educación de los lenguajes artísticos en el contexto escolar." (Spravkin, 2002)*

Esto significa que la educación artística deja a un lado la concepción de la inteligencia sólo desde aspectos lógico-matemáticos y permite ampliar el desarrollo de múltiples modos de experimentar y simbolizar.

Las Artes Visuales y sus prácticas derivadas, pertenecen a un campo de conocimiento donde intervienen procesos cognitivos, de planificación, racionalización e interpretación. Estas experiencias y procesos específicos relacionados con la percepción, la creación de materialidades, así como la producción de distintos formatos simbólicos estéticamente comunicables, dan origen a imágenes y procesos estéticos o sensitivos.

Quiere decir que no sólo se limitará al estudio de las técnicas, materialidades, soportes, sino también a las reflexiones sobre estas prácticas, a su forma de comunicarlas o distribuirlas, pues la recepción estética es pensar aquello percibido y poder nombrarlo, crear un diálogo con aquello que me interroga acerca de su existencia. Es necesario que los chicos "se ensucien las manos", claro está, pero también habilitar la

reflexión sobre esa acción de producir. Se trata de interrogarnos sobre esa presencia que irrumpe, cargada de sentidos, interpelando nuestra existencia y lo que podemos crear como discurso acerca de ella.

¿Quiénes hablamos?

Acha (1988) define la sensibilidad como la capacidad que tienen los seres humanos de apreciar, valorar y producir belleza, sin la necesidad de ir a lugares donde se exponen obras de arte, pues en todas partes se puede encontrar productos y procesos estéticos. Lo estético y lo artístico constituyen dos mundos que se comportan dialécticamente según las circunstancias: lo estético involucra lo artístico, pero también a la inversa, sin ser idénticos.

Entonces, pensemos las prácticas artísticas como formas de intersección de lo propio y lo común, que expresan una tensión particular entre la producción cultural identitaria y la realidad socio-histórica. Las mismas promueven un pensamiento activo que hace visible la diversidad, la divergencia, la alteridad. Entendemos que, la generación de sentido se da a través de una mirada posible del mundo, ya sea retrospectiva, actual o prospectiva. En este marco, participar y apropiarse de los saberes específicos de las artes visuales supone la aparición plena del sujeto de aprendizaje, lo que implica habilitar su visibilidad y existencia como también la de su propio capital cultural. No se trata de dejar de lado la realidad biográfica y simbólica para que en su lugar surjan los valores estéticos instituidos: necesitamos que exista el estudiante, que esté presente con su singularidad, sus hábitos, sus múltiples dimensiones, su bagaje de experiencias y conocimientos que, la mayoría de las veces, han resultado modos placenteros y significativos de apropiación.

Podemos pensar:

> *"¿No será que convivir consiste en interrogar aquello que nos pasa con los demás, entre los demás? (...) La convivencia es, ante todo, una pregunta que sólo adquiere sentido —un sentido interminable, es cierto— al interior de sí misma, cuando la convivencia es, cuando la convivencia está, cuando ella existe. " (Skliar, 2010)*

Será fundamental el reconocimiento y la valoración de los rasgos identitarios y de producción subjetiva que portan los sujetos en relación con los otros integrantes de la comunidad y sus respectivos capitales culturales. Se trata de valorizar la historia viva, incluir sensibilidades que han permanecido silenciadas y dejar de lado la indiferencia cultural que impide reconstruir nuestro tejido social.

Problemas actuales

La producción estética posee una estructura compleja. Es importante percibir el fenómeno desde un punto de vista relacional, donde el proceso estético no existe aislado, sino como parte de la cultura y en íntima relación con la tecnología y la ciencia y otras formas de conocimiento. Los criterios formalistas o morfológicos, tan frecuentes en los análisis plásticos, ya no resultan eficaces para acercarnos a las nuevas manifestaciones, que evidencian cambios profundos en qué, dónde y cómo comunican. De manera que se producen objetos, pero también ideas y acciones: se producen imágenes.

Las artes visuales han mutado los recorridos culturales tradicionales, generando espacios alternativos -como podría ser lo urbano y lo virtual- donde las sensibilidades ampliaron las categorías de belleza que caracterizaron la producción artística moderna. Textos, hipertextualidades, acciones, medios mixtos, se han convertido en superficies lumínicas que cruzan tecnologías de información con el entretenimiento.

La imagen como condensación de significados del mercado, nos hace consumir, opinar, mirar. La estetización de la vida cotidiana, nos obliga a preguntarnos sobre "la función que cumplen las industrias culturales que, en muchos casos, se ocupan no sólo de homogeneizar sino de trabajar simplificadamente con las diferencias, mientras las comunicaciones electrónicas, las migraciones y la globalización de los mercados complican más que en cualquier otro tiempo la coexistencia entre los pueblos" (Canclini, 1995).

La interactividad que hoy proponen la mayoría de las plataformas y/o soportes, la falta de límite entre lo público y lo privado, los nuevos territorios simbólicos que permiten experiencias significativas y colaborativas, la velocidad de transformación o mutación de los valores, no hacen sino interrogarnos acerca de la fragmentación de la percepción, la pérdida de la unidad, las nuevas formas de escritura, la "muerte del autor" como consecuencia de la aparición de un espectador-productor, la utopía de la copia y una concepción de memoria que escribe y borra permanentemente, supuesto básico del lenguaje binario.

Estas son las problemáticas medulares que le interesa abordar a este campo disciplinar.En este sentido, será función de la enseñanza de las artes visuales contribuir al desarrollo de capacidades para interpretar los nuevos discursos como manifestaciones de la compleja realidad, ofreciendo herramientas que posibiliten construir significados; manifestarse, comprender y participar del mundo actual para ser capaces de elegir, tomar decisiones e intervenir activamente en su comunidad como ciudadanos, sujetos de derecho y protagonistas de nuestra historia y vida social.

La apropiación de saberes significativos, en el hacer estético, implica transitar fenómenos emocionales, perceptuales, intuitivos y expresivos, además de otros ligados a lógicas no matemáticas. Estas características lo diferencian de otros tipos de discursos sociales, como el tecnológico o el científico. Podríamos decir que lo propio de las artes visuales es la producción simbólica, siendo ésta multirreferencial, ambigua, autorreflexiva, expresiva y comunicativa.

La enseñanza ya no es lo que era. Es fundamental experimentar fuera del marco que tradicionalmente se ha propuesto desde la enseñanza plástico-visual, la cual usualmente partía desde razones idealistas-románticas, donde se lograba la creación (habitualmente un objeto) mediante un conjunto de procedimientos más o menos estandarizados (técnica) y se le confería valores de belleza como fin último. Y quizá sea otro el destino: crear conciencia del propio hacer y evitar la domesticación cultural. Crear el ambiente posible para la expansión de la experiencia, la familiaridad (quizás ese sea un término que acerque lo vincular) que haga presente lo singular, lo imprescindible, el ánimo suficiente que nos permita mostrar, al decir de Skliar, lo frágil y vulnerable de ese registro humano.

Un cambio en la experiencia educativa

El trabajo en taller propiciará una resignificación del espacio escolar. Los chicos suelen considerar experiencias sin sentido a los "contenidos escolares" de casi todas las áreas disciplinares. Como si la búsqueda de conocimiento no tuviese como destino la escuela. Se repite una y otra vez la escena donde alumno y docente no logran el disfrute y fracasan en la tarea para la cual, supuestamente, se han encontrado: generar una chispa, un saber que desencadene preguntas, algo que asombre y merezca la atención de los protagonistas. Es que lo escolar siempre -o casi siempre- tuvo características disciplinarias: ordenar el tiempo, el espacio, trabajar con esfuerzo (como si el placer estuviera fuera), la meritocracia como forma de esterilizar lo significativo de lo humano.
Al espacio es fundamental habitarlo. Y Heidegger nos enseña una curiosidad: el origen de "habitar" es permanecer y residir, e indirectamente, abrigar y cuidar.
Para habitar entonces precisamos seres vivos, y para habitar, necesitamos construir.

¿Qué construye un docente? Construye puentes, un medio entre un conocimiento precario y otro sucesivo, quizá superador en asombro. El puente nos conduce de un lugar a otro. Y no está construido para encerrar cosas: el puente abre el espacio de la posibilidad. Es el puente el verdadero generador de espacio. Elegimos esta caracterización, pues las artes visuales son artes espaciales.

Y proponemos que ese momento de encuentro genere:

- La aparición del sujeto de aprendizaje con su bagaje cultural en diálogo (logos como discurso) con muchos otros.
- Cierta producción simbólica en formatos diferentes, materiales o inmateriales.
- Una recepción sensible del fenómeno, aquello que aparece y se transforma en experiencia. Una exploración.
- Un momento donde la producción se transforme en discurso colectivo, y se valore y respete las distintas miradas, pues la aparición de esas miradas es la imagen misma.
- El cuerpo como instrumento de dicción. El cuerpo que habla. El cuerpo comunal, compartiendo. Subrayar el sentido de invención.
- Y por sobre todo, facilitar las condiciones para la circulación de la palabra, la propia voz, el propio signo.

EJES ORGANIZADORES DE LA ORIENTACIÓN

El lenguaje visual nos permite sentir, explorar, conocer, comunicar y representar el mundo que vivimos. Estas experiencias suponen una interacción crítica, creativa, donde la realidad se modifica y nos modifica.

Los Ejes Organizadores son parte de una línea curricular que condensan, sintetizan, vertebran y orientan por qué y desde qué concepción se propone esta orientación. Su enunciación refleja la articulación que debería darse desde los enfoques de enseñanza y aprendizaje, así como también de los saberes que se trabajan en los distintos niveles.

EJES ORGANIZADORES GENERALES	**• El Lenguaje específico** Este eje comprende saberes vinculados a los procedimientos que permiten el análisis, la realización, la interpretación y la comprensión de las producciones, sus componentes, modos de organización y relación con diversos contextos estéticos. **• La Producción** Este eje implica la praxis estética propiamente dicha, tomando en cuenta la diversidad de soportes: materialidades, ideas, conceptos, acciones así como procedimientos, promoviendo alternativas de producción, tanto de naturaleza objetual como intelectual que contemplen la construcción de sentido. **• La Contextualización socio-histórica** Este eje comprende el análisis del hacer estético en sus contextos de producción analizando las políticas de la mirada y del cuerpo a través de la historia.

Propósitos

Los propósitos expresan la intencionalidad de la tarea educativa. Orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje, son caminos a recorrer y no metas inexorables que se deben alcanzar. Permiten tomar decisiones en torno a la selección de saberes y a las experiencias de aprendizaje. Su formulación plantea qué enseñar y cómo lo que implica una postura en la cual el docente está profundamente involucrado y comprometido.

Propósitos

- Experimentar lo sensible como acontecimiento, propiciando la reflexión.
- Producir y contextualizar las prácticas artísticas en relación con la comunidad o grupo de pertenencia.
- Incentivar el trabajo cooperativo fortaleciendo la capacidad de argumentación y propiciando la autoestima.
- Brindar oportunidades para que los alumnos participen en la planificación, desarrollo y evaluación de producciones visuales individuales y/o colectivas, con creciente autonomía.
- Promover la expresión verbal y no verbal como estrategia para desarrollar un discurso propio.

Saberes

Se consideran saberes al conjunto de valores, actitudes, normas, conceptos, principios y procedimientos, que se enseñan y se aprenden en la escuela. Los saberes refieren a los problemas, temas, preguntas principales del lenguaje visual/audiovisual y a sus formas distintivas de descubrimiento, razonamiento, expresión, dotadas de validez y aplicabilidad general. Son relevantes para la comprensión de temas y preguntas del mundo actual donde los jóvenes se desenvuelven. Son una condición para la adquisición de otros aprendizajes en procesos de profundización creciente.

Los saberes seleccionados intentan proponer verdaderos desafíos cognitivos que favorezcan la comprensión de procesos en un nivel de complejidad adecuado. Con diferentes puntos de vista y que constituyan, en contextos diferenciados, herramientas potentes para promover el sentido crítico y la creatividad estética.

EJES ESTRUCTURANTES DE SABERES

3° AÑO	
EJES ESPECÍFICOS	EL LENGUAJE ESPECÍFICO
	SUB EJES: ▪ La experimentación a través de lo lúdico, expresivo y afectivo para identificar e incorporar los elementos del lenguaje visual. ▪ La materia sensible y el cuerpo sensibilizado.
	LA PRODUCCIÓN SUB EJES:

	▪ Los nuevos materiales, soportes y procedimientos en las obras estético-expresivas. ▪ Las relaciones y transiciones entre los planos, volúmenes, formas, el espacio y los puntos de vista. ▪ Las posibilidades del espacio como generador de sentido. ▪ La producción individual y el colectivo de artistas.
	LA CONTEXTUALIZACIÓN SOCIO-HISTÓRICA
	SUB EJES: ▪ Las prácticas artísticas en su contexto y su vinculación con la comunidad. ▪ El arte, las tecnologías, la comunicación y la información. ▪ El original y la copia en las Artes Visuales y su circulación en el campo cultural.
4° AÑO	
EJES ESPECÍFICOS	EL LENGUAJE ESPECÍFICO
	SUB EJES: ▪ Los elementos del lenguaje visual involucrados en los procesos de simbolización y sus relaciones. ▪ La ampliación del universo corporal, visual, audiovisual y sonoro.
	LA PRODUCCIÓN
	SUB EJES: ▪ La producción de la imagen contemporánea en el universo visual. ▪ La comprensión y el análisis de los procesos de producción: las funciones de lo estético. ▪ Las innovaciones tecnológicas en la historia como determinantes de las producciones.
	LA CONTEXTUALIZACIÓN SOCIO-HISTÓRICA
	SUB EJES: ▪ El espacio urbano y el arte. ▪ Los criterios de representación del arte en la historia. ▪ El cuerpo y su representación en la historia. ▪ El análisis y la valoración de producciones, propias, de sus pares y de artistas, dentro y/o fuera de la escuela.
5° AÑO	
EJES ESPECÍFICOS	EL LENGUAJE ESPECÍFICO
	SUB EJES: ▪ La selección y organización de materiales y herramientas. ▪ La observación y análisis de las nuevas configuraciones en el uso del lenguaje visual.

	▪ Las dimensiones sensibles de lo material.
	LA PRODUCCIÓN
	SUB EJES: ▪ La sensorialidad como generadora de sentido. ▪ Las relaciones de los lenguajes artísticos con los medios de comunicación y las tecnologías. ▪ La construcción de la propia poética y su relación con otras poéticas del grupo. ▪ El carácter conceptual de la producción estética.
LA CONTEXTUALIZACIÓN SOCIO-HISTÓRICA	
	SUB EJES: ▪ El sistema del Arte y sus agentes. ▪ El objeto artístico entre el discurso social hegemónico y contra hegemónico. ▪ La obra plural: el espectador como creador.

UNIDADES CURRICULARES

IMAGEN Y NUEVOS MEDIOS
Fundamentación

La sociedad contemporánea está atravesada por un nuevo entorno multimedial global. Éste no sólo interviene traduciendo mediáticamente la realidad, sino que expande dinámicamente, las fronteras de lo que entendemos por estético y ético.

Podríamos pensar que se manifiesta como fluido, variable y en permanente dispersión. Esta característica contribuye a una percepción de una realidad volátil, efímera y precaria, en su dimensión material pero también en su dimensión afectiva.

No obstante, este entorno virtual nos ofrece un gran espacio de creación potencial.
Esta unidad curricular se propone trabajar con los espacios virtuales que los estudiantes poseen, incorporándolas a las prácticas escolares, poner en tensión las nuevas formas de lo visual y sus representaciones, con las producciones de las otras áreas: pintura, grabado y arte impreso, escultura, dibujo.

Este nuevo espacio tiende a la experimentación de formatos, discursos y materialidades, así como al estudio de los objetos/ideas estéticas/as que provengan de la innovación e investigación de los estudiantes.

Se realizarán producciones que cuestionen las funciones de "lo artístico" y posibiliten debates sobre la legitimidad de aquello que se hace presente y no puede ser clasificado fácilmente.

Propósitos

- Experimentar el espacio real o virtual con diferentes materiales y herramientas.
- Pensar las subjetividades en relación al uso de las tecnologías.
- Analizar la imagen a partir de diferentes discursos disciplinares.
- Problematizar el concepto de original y copia a partir de los avances tecnológicos.
- Cuestionar y distinguir la noción de verdad en el entorno web.
- Realizar procesos exploratorios y compositivos personales y/o grupales en la producción de las artes visuales.
- Favorecer el debate acerca de cuáles son los límites de esta nueva disciplina que se está generando a partir del arte y los nuevos medios.
- Reflexionar acerca de las prácticas estéticas y las nuevas formas de representación y de producción de sentido.
- Comprender las producciones visuales, sonoras y audiovisuales como una totalidad, que articulan componentes del lenguaje y modos de producción en contextos determinados.

Saberes

- Los distintos procedimientos de los saberes disciplinares para utilizarlos en la construcción del propio discurso.
- El uso del concepto de tecnología en la historia del pensamiento para comprender las relaciones que la constituyen.

- El análisis de las producciones gráficas y/o impresas en relación a la evolución tecnológica para comprender las técnicas tradicionales, contemporáneas y mixtas.
- Los usos de las tecnologías y las operaciones que conllevan para entender los procesos de representación de la realidad.
- La investigación sobre los límites de lo legal en internet (crackers, hackers) para pensar las nociones de copyright y copyleft.
- La realización de proyectos individuales y colectivos en distintos formatos, soportes y entorno para:
  - visualizar las nuevas escenas de lo real y el simulacro de lo virtual como matrices generadoras de sentido.
  - comprender los procesos discursivos de legitimación de lo simbólico.
  - indagar maneras de imaginar lo posible.

IMAGEN Y REPRESENTACIÓN
Fundamentación

Desde los inicios de la humanidad, el hombre construyó imágenes en función de la realidad que habitaba y su concepción sobre la verdad de lo que pensaba sobre ella. Así, cada cultura visual constituye los sustentos teóricos de las imágenes, definiendo lo visible y lo opaco en las luchas entre lo instituyente y lo instituido. Por esto, las ideas de copia, mímesis, simulacro, virtualidad, lo real y presentación, permiten analizar el funcionamiento de las imágenes en cada grupo humano.

Habitamos una sociedad donde la circulación de imágenes instituye y deja afuera determinados valores y modos de distribución de la información. Los mensajes visuales utilizan distintas capas de significado que se entremezclan convirtiéndose en híbridos y enriqueciendo los modos de representar.
La idea de este espacio curricular es analizar el problema de la representación en distintos formatos y materialidades para posibilitar la generación de imágenes propias.

Propósitos

- Investigar los problemas relacionados al vínculo entre imagen y realidad.
- Diferenciar los conceptos de mímesis, presentación, representación, virtualidad, simulacro y realidad.
- Analizar, contextualizar e interpretar los modos de representación.
- Identificar los usos y funciones de la imagen.
- Relacionar los modos de representar con la espesura de sentidos que propone la hibridación y el sincretismo.
- Reconocer el funcionamiento de la imagen en la visibilización u opacidad de los elementos culturales.
- Reconocer e interpretar la información visual de las producciones que intervienen en la batalla simbólica por la legitimidad cultural.

Saberes

- La comparación de los conceptos de mímesis, representación, presentación, simulacro, virtualidad y realidad para analizar los modos de la imagen de las distintas culturas visuales.

- La contextualización de los modos de representar para interpretar las imágenes.
- El desarrollo de la lectura visual de las cualidades materiales para crear significaciones en las obras estético-expresivas.
- El reconocimiento de las capas de significación en las imágenes mediáticas para evidenciar los sentidos en los procesos de hibridación y sincretismo.
- El conocimiento de los modos de representar a través de la historia para analizar los agentes de las batallas simbólicas y la función de la imagen en las mismas.
- La realización de composiciones propias parala experimentación con diferentes formas de representación y usos simbólicos.

DIBUJO
Fundamentación

Fundamentación
Este espacio curricular nos permite revisar las concepciones academicistas aún vigentes en torno a la enseñanza del dibujo y los presupuestos histórico-culturales.
El dibujo ha sido una disciplina que priorizó la función descriptiva de la representación (la gran tradición mimética), fijando metodologías de representación y técnicas fundamentales y específicas.
Sin embargo, el dibujo es una práctica, que refiere a procedimientos espaciales que implican movimientos, conductas y comportamientos. Se establece como una fijación del gesto, que concreta una estructura, que implica una exploración sensible del espacio.

Podríamos afirmar que su valor fundamental es instituirse como descubrimiento, en diferentes dimensiones:

- En su dimensión de representación mimética, es una forma de aprehensión sensible de las ideas y de los objetos, confiriéndoles multiplicidad de sentidos. Así, hace presente la idea que tenemos de algo que aconteció. Podemos pensarlo como esquema de lo real.
- En su dimensión conceptual, define un tipo de imagen científica, técnica o artística, otorgándole valores de conocimiento.
- También, desde el Renacimiento a la actualidad, sabemos que dibujar se corresponde con pensar, planificar, proyectar y organizar.
- Existen representaciones de representaciones, donde la figura humana ha sido el gran tema y quizá todavía lo sea. Se configura así, la idea como discurso, como estructura compleja entre el modo de representar y su modelo.

Por otro lado, podríamos pensar el dibujo como ese lugar en donde se despliegan:

- Las posibilidades de un relato, la aparición de una huella que nos permita construir una historia, o dudar de ella.
- Aquello que irrumpe y establece una relación real o imaginaria, cierto aire de semejanza, cierto de réplica sismográfica.
- El dibujo puede ser un juego donde uno esté inmerso. Algo sucede en el soporte, un incidente manifiesto de la interioridad del que hace: la experiencia y su proceso.
- Un momento técnico, como una práctica dominada. Una escalera para seguir subiendo, tratando de superar lo que construye el oficio.

Dibujar no es un problema de representar objetos o de hacer presente lo real, sino de transformar la realidad desde la modificación de lo imaginario.

Propósitos

- Experimentar materiales y soportes diferentes recorriendo el espacio en todas sus dimensiones.
- Conocer de los instrumentos y métodos de experimentación de lo artístico.
- Investigar y conocer diferentes modos de hacer del dibujo.
- Indagar las relaciones y transiciones entre los planos, volúmenes, formas, el espacio y los diferentes modos de representar.
- Crear diferentes situaciones de orden y desorden.
- Abordar las nociones perceptivas del espacio considerando todas variables.
- Adquirir y desarrollar hábitos de reflexión y destrezas representativas.

Saberes

- La observación de la iluminación y luminosidad de las superficies para lograr representarla.
- La iniciación al conocimiento de las relaciones formales, históricas, conceptuales y procesuales, derivadas de la representación a partir del dibujo para pensar los modos de representación y consumo de lo figurativo y lo abstracto.
- Los principios y fundamentos de los procesos analíticos de representación simple y compleja para su organización en la bidimensión y la tridimensión.
- La apropiación sensible del espacio para reconocer las relaciones entre percepción, representación analítica y las técnicas del dibujo.
- La percepción visual: ver y mirar; realidad y para entender al dibujo como idea y representación.
- Relaciones formales: medidas, proporción, posición, escala y dirección para visualizar líneas directrices en formas complejas y en la composición.
- El formato del soporte y el modelo para utilizar como recursos de representación del espacio sobre el plano.
- La relación escala: la realidad y su representación para la definición de proporción.
- La síntesis perceptiva, la captación y selección de datos visuales para diferenciar la parte y el todo.
- Sistemas de visión del conjunto, esquema, encuadre y encaje, las proporciones de las formas para trazar líneas auxiliares de configuración.
- El dibujo analítico de modelos de la estatuaria clásica de la figura humana para visualizar proporciones: los cánones clásicos.
- Los trazos y formas principales y secundarias en la representación, ejes, líneas de movimiento y equilibrio espacial para utilizarlos en los tipos de representación; analítica, sintética, representación e interpretación.
- La tipología de línea según su función para aplicar el carácter expresivo de la línea, las tipologías del trazo, etc.
- Las teorías de la luz y la sombra como definidores de volumen y espacios para la observación de la luz: natural y artificial.
- Los conceptos de fondo y figura, superficie dibujada y superficie vacía, lo explícito y lo sugerido, el contorno de las formas para plasmarlos en sus producciones.

HISTORIA DE LAS ARTES VISUALES
Fundamentación

Hace ya unos años, existe un pasaje de una historia de los relatos oficiales y canónicos a una historia de las sensibilidades estéticas, apartándose del reporte ilustrado de una sucesión de objetos considerados como obras de arte. El objetivo principal de esta unidad curricular es el análisis, contextualización e interpretación de los procesos estéticos.

La propuesta consiste en historizar la producción, distribución y recepción de los diferentes modos de representar a partir del uso de herramientas teóricas que permitan comprender las culturas visuales en relación a las diferentes prácticas culturales. Para esto será necesario abordar esta asignatura a partir de conceptos que permitan dar cuenta de las rupturas y/o continuidades de estos modos de representar lo simbólico en distintos momentos de la historia en Argentina, Latinoamérica y el resto del mundo.

Pensar en esta urdimbre de relaciones en que las producciones estéticas se gestan, tiene como objetivo poder problematizar la propia imagen como construcción social que visibiliza y oculta las diferentes dimensiones de lo cultural.

Propósitos

- Adquirir herramientas de análisis cultural de las producciones estéticas.
- Comprender las batallas simbólicas implicadas en la imagen como territorio de disputa entre diferentes actores políticos.
- Relacionar las producciones estéticas de los distintos momentos históricos con las diferentes dimensiones culturales.
- Comparar las diferentes modalidades de representación como soluciones culturales de lo visible.

Saberes

- La historia de los modos de representación para analizar, contextualizar e interpretar las imágenes en contextos diferentes.
- La adquisición de herramientas de análisis cultural para comparar los modos de construir lo simbólico en cada cultura visual.
- El análisis de las rupturas y continuidades de los modos de representación para construir los modos en que las sensibilidades se hacen visibles.
- El pasaje de una historiografía oficial y canónica a una historiografía de la sensibilidad para dar cuenta de la potencia de los diferentes modos de representación en diversos contextos.
- La historia de las imágenes para construir una memoria visual de lo humano.

GRABADO Y ARTE IMPRESO
Fundamentación

El grabado corresponde a uno de los espacios estético-visuales con gran tradición. En él se conjugan técnicas y materiales considerados "nobles" y ha consistido en el diseño y confección de superficies

(maderas, chapas, piedras) que hacía las veces de matriz única, que luego de ser entintada, posibilita la impresión de numerosas copias.

Los aportes que este lenguaje ha brindado a la manifestación artística visual son invalorables en la historia de las artes, caracterizándose hoy en día por su gran flexibilidad a la hora de permitir la producción de imágenes de diversas resoluciones técnicas y visuales tanto antes como después de su impresión.

A partir de las técnicas tradicionales y como consecuencia de desarrollos tecnológicos, existen las llamadas "técnicas no tradicionales" o "alternativas" o "experimentales", por lo cual se ha producido un cambio de denominación, institucionalizando un marco más amplio y justo, que abarque las prácticas contemporáneas que utilizan materiales "poco nobles" como acetatos, cartones, collagraph, hojalata, plástico para la confección de matrices efímeras. También se cuenta con recursos que permiten trabajar con fotografías, como son la serigrafía, la fotocopia o la heliografía.La experimentación en la introducción y en la realización de los componentes propios de este lenguaje y su producción artística permiten a los estudiantes lograr versátiles características de representación visual para que cada uno logre una cómoda relación entre sus materiales, sus procedimientos y sus intereses.

Propósitos

- Conocer de los instrumentos y métodos de experimentación de lo artístico.
- Experimentar con materiales que permitan crear matrices para reproducción.
- Interpretar las diferentes concepciones de la gráfica.
- Construir un marco de reflexión propia.
- Planificar individualmente las fases del proceso de realización.
- Investigar materiales y técnicas del grabado, por medio de la experimentación.
- Representar el cuerpo en las distintas áreas expresivas.

Saberes

- La experimentación de las cualidades de los materiales en sus diferentes técnicas para crear significaciones en las obras estético-expresivas.
- Los principios y fundamentos analíticos de los procesos de representación simple y compleja para su organización estética.
- El uso de dispositivos que integran la realización de imágenes, tales como: transparencias, superposiciones y encuadres para la realización de imágenes gráficas.
- Las técnicas como monocopia, stencil, imitación al lápiz y punta seca, entre otras para la realización de impresiones en función de distintos tipos de imágenes.
- La utilización de acetatos, cartones, collagraph, hojalata, plástico para la confección de matrices efímeras y posterior impresión.
- La experimentación con técnicas como la serigrafía, la fotocopia o la heliografía para lograr producciones grupales con distintos fines.

ESCULTURA
Fundamentación

La escultura siempre estuvo relacionada, por lo menos, con cuatro elementos fundamentales: gravedad, color, espacio y tiempo.

Un tiempo-época a su vez, ha dotado a esta palabra de cierto imaginario particular, que tiene mucho de reseña histórica: hemos conocido por fotos, la mayoría de las veces, grandes obras de otros tiempos, obras diseñadas para ser emplazadas en lugares que todavía no existían.

Sin embargo, esta disciplina artística y estética, no fue ajena a los cambios que se produjeron en otros campos: las formas de representar cambiaron y se expandieron, así como se modificaron los lugares para los cuales se producía.

Si entendíamos la escultura en relación al monumento o al arte funerario, ésta tenía un emplazamiento fijo. A fines de la modernidad, comenzaron a realizarse una serie de producciones sin un espacio definido y con múltiples ejemplares, modificando el concepto de espacialidad al aparecer el contexto como variable determinante. De esta manera, las artes espaciales comienzan a incluir otra noción de espectador y otro concepto respecto al modo de producción de la obra. Surgen también nuevas materialidades, generando profundos cambios en los modos de concebir lo escultórico.

En esta unidad curricular se pretende dotar a los estudiantes de conocimientos básicos relativos al proceso creativo, las técnicas, los materiales y las herramientas que se utilizan en el ámbito escultórico: tanto en procesos aditivos, sustractivos, constructivos o conceptuales.

Se desarrollarán ejercicios que propongan la percepción del espacio-materia, el espacio ocupado, lo matérico en relación al vacío, la luz como materia; resaltando el carácter experimental en la utilización del espacio y los materiales.

Pensaremos a Fundamentos de la Escultura como el espacio donde se despliegan las posibilidades de la tridimensión, así como aquellas habilidades y recursos técnicos que conduzcan a la experimentación poética.

Propósitos

- Conocer los instrumentos y métodos de experimentación de lo estético-expresivo.
- Adquirir conocimiento del vocabulario y de los conceptos inherentes a la creación en la tridimensión.
- Hacer uso de materiales, procedimientos y técnicas que se asocian a la práctica escultórica.
- Adquirir habilidades para el diseño, la creación y construcción de la obra en el espacio tridimensional.
- Vincular la producción escultórica, objetual y multimedial a través de un proyecto de apropiación y resignificación.
- Representar el cuerpo a través de distintas formas y técnicas expresivas.
- Experimentar con diferentes materiales al alcance, tanto bidimensionalmente como tridimensionalmente.
- Diseñar y crear un objeto donde esté predeterminado su emplazamiento.
- Crear obras tridimensionales que estén dotadas de función. Crear obras inútiles.

Saberes

- La experimentación con distintos materiales para evaluar las cualidades expresivas de los mismos.
- La realización de un objeto inútil para analizar los procesos que intervienen en la significación del mismo.

- La comprensión de la representación/transformación del espacio tridimensional para la realización de producciones.
- La observación, la sintetización y la concreción de los diferentes planos que conforman la tridimensión para relacionarlos con los valores de luz.
- La observación del modelo de una forma ordenada y precisa para facilitar la comprensión de los valores escultóricos fundamentales (volumen y espacio).
- El conocimiento de los métodos de estudio sobre estructura, encaje, proporción, y movimiento para producir obras.
- El estudio del espacio tridimensional para reconocer el resultado de la tensión formal entre opuestos: lo positivo y negativo, la masa y el espacio vacío, lo texturado y lo pulido, el plano recto y el curvado, etc.
- La expresividad del material y del lenguaje plástico para traducir una realidad tanto externa como interna.
- El reconocimiento de las cualidades de los materiales en los diferentes contextos para crear significaciones en las obras estético-expresivas.
- La experimentación y realización de composiciones propias del lenguaje para:

    - Su organización en la bidimensión y la tridimensión.
    - La comprensión de las nuevas formas de representación y su estructura.
    - La construcción de una estética y una imagen propia.

PINTURA
Fundamentación

Cuando nombramos pintura hacemos referencia a muchos conceptos: materiales, soportes, formas de representación, presentación, lugares de exposición, géneros, estilos, etc. No obstante, pensaremos la pintura como un modo particular de utilizar el cuerpo, de enfrentarnos a un espacio vacío que retiene todos nuestros prejuicios acerca de lo que debe ser el acto de pintar. Sucede que, en ese abismo en se convierte el espacio desocupado, acecha expectante lo inesperado de una acción.
Ese instante previo, condensa la tensión que interroga sobre la estrategia a desarrollar.

Quiere decir que no sólo se trata de conocer técnicas y materiales, sino que el fin último es poder desarrollar una actitud emotiva, pero a la vez reflexiva. Que produzca respuestas pero que se interrogue. Que comprenda la trasmutación de la materia pero que logre relacionarse con los vehículos que hacen posible la representación, cualquiera sea el modo o estilo en que esa presencia permanece.

La unidad curricular posibilitará acceso a un conjunto de conocimientos iniciales en relación al ámbito de producción de las imágenes pictóricas.

Se hará hincapié en el conocimiento del color, la espacialidad del mismo, las acciones, procedimientos y materiales que están involucradas. Así como las combinaciones con soportes no tradicionales, poéticas contemporáneas propias del arte urbano, registros fotográficos como modos de transferencia de la imagen.

También se entenderá la pintura como un espacio que nos permita reflexionar sobre el hacer individual pero que propicie la lectura de las obras de los propios compañeros, interrogándonos sobre nociones sobre la belleza, la verdad, la razón, el conocimiento.

Desde lo técnico, nos aproximaremos al estudio de la percepción, y de las maneras de representar, las síntesis cromáticas, las interacciones, las armonías y los contrastes. Consideraremos los materiales, herramientas y técnicas de los distintos procedimientos empleados que permitan la experimentación en producción estética.

Propósitos

- Conocer los instrumentos y métodos de experimentación de lo pictórico.
- Investigar estrategias y métodos de experimentación de lo artístico.
- Diferenciar en las representaciones pictóricas estrategias miméticas, alegóricas y metafóricas.
- Elaborar proyectos individuales o colectivos que evidencien las ideas, reflexiones, análisis y estructuras que se dan a partir del lenguaje.
- Adquirir conocimiento del vocabulario y de los conceptos propios del espacio curricular.
- Conocer los fundamentos físicos y perceptivos del color y su funcionamiento en técnicas pictóricas básicas.
- Adquirir habilidades relacionadas al uso de la espacialidad en la representación: cómo generar sensación de profundidad, atmósferas, zonas de luz y sombra, volúmenes y sus diferentes posibilidades de significación, a través de diferentes elementos compositivos.

Saberes

- El reconocimiento del instante previo a la acción para lograr la propiocepción que facilite la creación.
- El disfrute de lo matérico para investigar las posibilidades de los materiales.
- El procedimiento de la mezcla óptica y sus efectos de vibración, asimilación y fusión cromática y su aplicación para realizar ejercicios a partir de una composición.
- La aplicación de alguno de los principios estructurales en que se fundamentan las armonías y los contrastes para la configuración de ejercicios libres.
- Los fundamentos de la representación en el ámbito pictórico mediante trabajos realizados con técnicas mixtas, para imbricar los conocimientos adquiridos anteriormente.
- El análisis de las relaciones de complementariedad y analogía mediante el establecimiento de los complementarios sustractivos para la determinación de lo cromático.
- El pensamiento y la producción de la imagen no sólo desde lo estético y lo artístico sino desde los parámetros de la comunicación propios para insertarla en un contexto que va cambiando constantemente y que determina la producción y la circulación de esas imágenes.
- La experimentación y realización de composiciones propias del lenguaje para:
  - Su organización en la bidimensión.
  - La comprensión de las nuevas formas de representación y su estructura.
  - La construcción de una estética y una imagen propia.

PROYECTO DE PRODUCCIÓN EN ARTES VISUALES
Fundamentación

En este espacio los alumnos aprenden a construir modelos para comprender distintos problemas complejos y poder actuar sobre ellos, a partir de conocimientos provenientes de los espacios curriculares como también de saberes de la vida cotidiana.

En la materia Proyecto de producción en Artes Visuales se promoverá la comprensión de la relación de los estudiantes con el espacio que habitan y cómo sus acciones lo modifican.

Se reflexionará sobre la circulación de la producción visual, intentando generar proyectos que utilicen las herramientas adquiridas para volcarlas en los espacios comunes, ya sea el barrio y la escuela, o eventos que articulen otras instituciones.

En el taller de producción es relevante profundizar acerca de la reflexión sobre la producción visual (bidimensional, tridimensional, seriada, virtual), la identificación de soportes, materiales y herramientas utilizados para la resolución de problemas técnicos y expresivos; y la utilización de las destrezas y habilidades desarrolladas en la resolución de nuevos problemas compositivos, discursivos y expresivos; y la participación en prácticas grupales que exigen el alcance de acuerdos y la distribución de roles; y la utilización de diversas técnicas (tradicionales y no tradicionales) en función de la intencionalidad de la producción, como así el análisis del contexto de producción de obras tradicionales y contemporáneas y la comprensión de las prácticas artísticas como producciones simbólicas metafóricas.

Propósitos

- Experimentar con materialidades que sean significativas para los estudiantes.
- Propiciar la autonomía y la expresión crítica de los estudiantes en situaciones comunicativas diversas.
- Reconocer al sujeto y su encuentro con la idea o la materia, como punto de partida del propio hacer artístico.
- Participar en procesos de producción que favorezcan la reflexión sobre los mismos.
- Posibilitar la expresión oral y la circulación de la palabra.
- Realizar un producto visual o audiovisual cualquiera sea naturaleza, formato, exhibición o distribución.

Saberes

- La utilización experimental de los componentes propios del lenguaje artístico para:
    - La producción de diferentes sentidos, objetos, materiales y/o nuevas tecnologías o derivados.
    - El desarrollo de la propia poética.
- La selección y organización de materiales y herramientas para crear significaciones en el espacio-tiempo.
- El análisis y la producción de la imagen estética para modificar el contexto que determina la producción y la circulación de esas imágenes.
- La observación del entorno para establecer relaciones que den cuenta de nuevos sentidos.
- La construcción de un objeto significante con una función estética para posibilitar el análisis de la estructura de la obra artística.
- El reconocimiento de los modos de comunicar lo bello para pensar los modos de consumo y formación de estereotipos.

Bibliografía

Acha, J. en "El consumo artístico y sus efectos." México, D.F., Trillas.

Carli, Sandra. "Este tiempo. Las formas de lo real" en "Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen" por Dussel, I. y Gutierrez, D. (comps.) Buenos Aires. Manantial: OSDE, 2006

Dussel, I. y Gutierrez, D. (comps.) "Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen" por Buenos Aires. Manantial: OSDE, 2006

Debord, Guy. La sociedad del espectáculo. Buenos Aires: La marca, 1995.

Didi-Huberman, Georges et al. Cuando las imágenes tocan lo real. Madrid: Ediciones
Arte y Estética, 2013.

Del Estal, E. 2014. "Historia de la mirada" Buenos Aires. Ed. Atuel.

Brea, J.L., 2007, "Cultura_RAM". Madrid, Editorial Gedisa.

Bourriaud, N. 2007. "Postproducción". Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Bunz, M. 2007. "La utopía de la copia: el pop como irritación". Buenos Aires: Interzona Editora.

Farocki, H. 2013. "Desconfiar de las imágenes". Buenos Aires: Caja Negra.

GarciaCanclini, N. 2010. "La sociedad sin relato. Antropología y estética de la inminencia". Uruguay: Katz Editores.

Gómez Molina, J.J. (2002) Estrategias del dibujo en el arte contemporáneo. Madrid: Editorial Anaya
Heidegger, M. 2001. "Conferencias y artículos" Cap. "Construir, habitar, pensar". Madrid: Ediciones del Serbal.

Joly, M. 2012. "Introducción al análisis de la imagen". Buenos Aires: La Marca.

Laddaga, R. 2010. "Estética de la emergencia". Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Laddaga, R. 2010. "Estética de laboratorio". Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Lipovestky, G. y Serroy, J. 2015. "La estetización del mundo: vivir en la época del capitalismo artístico". Buenos Aires: Anagrama.

Merleau-Ponty, Maurice. Lo visible y lo invisible. Barcelona: Seix Barral, 1970.

Mitchell, W.J.T. Teoría de la imagen. Madrid: Akal, 2009.

Skliar, C. 2010. "Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación". Revista Educación y Pedagogía, Buenos Aires. Vol. 22, núm. 56.

Spravkin, M. en "Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen" por Dussel, I. y Gutierrez, D.

(comps.) Buenos Aires. Manantial: OSDE, 2006

Usubiaga, V. 2012. "Imágenes inestables: artes visuales, dictadura y democracia en Argentina". Buenos Aires: Edhasa.

Spravkin, M. en "Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen" por Dussel, I. y Gutierrez, D. (comps.) Buenos Aires. Manantial: OSDE, 2006

Fuentes consultadas:

Del Estal, E. 2015. "Sobre lo Visible y lo Legible", de Revista Experimenta Sitio web: http://experimenta.biz/revistaexperimenta/sobre-lo-visible-y-lo-legible/
Resolución CFE 111/10.
Resolución CFE 120/10.
Resolución CFE 142/11.
Resolución CFE 179/12.
Resolución CFE 180/12.
Resolución CPE 235/08

Orientación
ARTE / ARTES AUDIOVISUALES

Fundamentación

> *"(…) nunca la imagen se ha impuesto con tanta fuerza en nuestro universo estético, técnico, cotidiano, político, histórico. Nunca ha mostrado verdades tan crudas; nunca, sin embargo, nos ha mentido tanto solicitando nuestra credulidad"*
> *Georges DidiHuberman*

El fenómeno audiovisual es un campo de creación relativamente nuevo si hablamos de los modos de "retención" de experiencias de simples acciones, representaciones escenográficas, registros documentales. Así como los primeros daguerrotipos ampliaron la posibilidad de registro de situaciones con la incorporación del sonido y el movimiento, la representación que propusieron estas formas de organizar registros que provenían de diferentes orígenes, fueron tan efectivas y contundentes que generaron nuevos modos de recepción y circulación, no sólo de los productos sino del modo en que el "público" comenzó a moverse.

Si pensamos que "el hombre ve en un Mundo y habla en otro" (Del Estal, 2015), queremos significar que al hacer presente una imagen, se produce la irrupción de la mirada, del sujeto que "lee". En el caso de imagen audiovisual, se manifiestan en ella, múltiples dimensiones que la imagen fija no posee: tiempo y sonido como la propiedad más evidente, pero también la amplificación de lo háptico, las nuevas posibilidades de las sintaxis que los encuadres proponen, la iluminación dinámica como el legado que la pintura dejó, entre otros.

Luego, los avances tecnológicos hicieron de lo audiovisual, un cotidiano: los adolescentes no pueden pensarse sin la utilización de tecnologías que "fijen" o "retengan" escenas de su vida, tornándose este lenguaje, en fundamental para la creación de subjetividad de los chicos.

En este sentido, la educación audiovisual, tiene un interés fundamental para el desarrollo de capacidades de producción y análisis crítico, implicando la comprensión de las diversas formas de comunicación, expresión y difusión de las manifestaciones artísticas contemporáneas, entre las cuales intervienen, con importancia preponderante, los desarrollos tecnológicos.

Es que la imagen, el sonido, el movimiento y el uso de las nuevas tecnologías, son parte constitutiva de la vida de los jóvenes, pues les permiten hacerse visibles, comunicarse, construir significados, entender y participar en el mundo actual.

> *"La pregunta por las formas es la pregunta por los modos de construcción de lo real, de la representación de la realidad" (Carli, 2006:87)*

Asistimos al impacto de grandes cambios perceptivos, de las formas de construcción de conocimiento, de los procesos de identificación, de los cambios en la cotidianeidad, de los modos de consumo.

> *"La nuestra es una sociedad saturada de imágenes, donde la tentativa de territorializar lo visual por sobre otros registros de la experiencia no deja, sin embargo, de evidenciar cierta anorexia de la mirada, cierta saturación que anestesia y que banaliza aún las imágenes más terribles, que nos insta como educadores a pensar una nueva pedagogía de la mirada." (Dussel y Gutiérrez, 2006:11)*

Por esto último, la mirada debería ser una mirada activa, propulsada tanto por las demandas como las autocríticas, la imaginación pedagógica y la innovación en la didáctica que contemple en su totalidad nuestro sujeto de aprendizaje.

De manera que, "más allá de los cuatro lenguajes artísticos con mayor presencia en el sistema educativo, reviste especial significación el abordaje de contenidos vinculados al lenguaje audiovisual y al multimedial", (CFE, 111/10) porque permiten el análisis de los productos culturales heterogéneos, del presente, que forman parte de las escenas actuales.

Nuevas prácticas, nuevas configuraciones, nuevos públicos, obligan a replantearnos modos de pensar. Si la ventana era el concepto que regía la representación de la imagen fija, la pantalla (de computadores, leds, tablets, celulares, etc.) es el lugar donde se hacen visibles los nuevos rituales, las nuevas narrativas, los nuevos entornos.

La globalización con su dispersión característica, ha promovido modos de consumo de lo visual, donde se naturalizan e instalan y equiparan realidades críticas (una muerte transmitida en directo, un partido de fútbol, un reality-show, por nombrar algunas) evidenciando la sustracción de sentido y negación de la experiencia "real".Es que si hablamos de leer, no es la palabra escrita la que hoy significa con mayor importancia: estamos en una cultura post-escritural, post-léxica, donde la velocidad de transferencia de datos obliga a operar en vez de conocer, a responder con formato de imagen en lugar de pensar cómo actuar.

¿Cómo pensar en esta vorágine multimedial?

En este sentido, el hacer estético-expresivo implica transitar fenómenos emocionales, perceptuales, intuitivos y expresivos, además de otros ligados a lógicas no matemáticas. Estas características lo diferencian de otros tipos de discursos sociales, como el tecnológico o el científico. Lo propio de las artes audiovisuales es la producción simbólica, siendo ésta multirreferencial, ambigua, autorreflexiva, expresiva y comunicativa.

EJES ORGANIZADORES

El lenguaje audiovisual nos permite concebir, interpretar y representar el mundo a partir de diferentes miradas; y así conocer y comprender la circulación del capital simbólico (hábitos, intereses, territorio), en diálogo con las demás producciones y manifestaciones.

Los Ejes Organizadores son parte de una línea curricular que condensan, sintetizan, vertebran y orientan por qué y desde qué concepción se propone esta orientación. Su enunciación refleja la articulación que debería darse desde los enfoques de enseñanza y aprendizaje, así como también, de los saberes que se trabajan en los distintos niveles.Estas formas de representación, revelan un amplio espectro donde conviven creaciones tradicionales junto a propuestas innovadoras, haciendo uso de múltiples formatos y tecnologías que a su vez, poseen funciones diversas y se desarrollan en los ámbitos de la gráfica, la producción audiovisual y digital, las intervenciones urbanas, los espectáculos multimediales, etc.

EJES ORGANIZADORES GENERALES

- **El Lenguaje específico**

Este eje comprende saberes vinculados a los procedimientos que permiten el análisis, la realización, la interpretación y la comprensión de las producciones, sus componentes, modos de organización y relación con diversos contextos estéticos.

- **La Producción**

Este eje implica la praxis estética propiamente dicha, tomando en cuenta la diversidad de soportes: materialidades, ideas, conceptos, acciones así como procedimientos, promoviendo alternativas de producción y postproducción, tanto de naturaleza objetual como intelectual.

EJES ORGANIZADORES GENERALES	• **La Contextualización socio-histórica** Este eje comprende el análisis del hacer estético en todas sus dimensiones, en sus contextos de producción y circulación analizando las políticas de la mirada a través de la historia.

Propósitos

Los propósitos expresan la intencionalidad de la tarea educativa. Orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje, son caminos a recorrer y no metas inexorables que se deben alcanzar. Permiten tomar decisiones en torno a la selección de saberes y a las experiencias de aprendizaje. Su formulación plantea qué enseñar y cómo, lo que implica una postura en la cual el docente está profundamente involucrado y comprometido.

Esta orientación prioriza la producción y la contextualización de las prácticas audiovisuales en vinculación con la comunidad. Esto implica una formación fundada en la experimentación y en la reflexión, con énfasis en la producción audiovisual contemporánea tendiente al trabajo colectivo, en una formación general no profesionalizante, atendiendo a:

Propósitos

- El hacer estético propio como punto de partida para el conocimiento y reconocimiento del sujeto de aprendizaje y su entorno.
- Generar estudiantes que sean críticos del rol del ciudadano consumidor para transformarse en ciudadanos realizadores contextualizados en su realidad socio-histórica.
- Problematizar la propia imagen como construcción social que visibiliza y oculta las diferentes dimensiones de lo cultural.
- Promover la expresión verbal y no verbal como estrategia para desarrollar un discurso propio.

Saberes

Se consideran saberes al conjunto de valores, actitudes, normas, conceptos, principios y procedimientos, que se enseñan y se aprenden en la escuela. Los saberes refieren a los problemas, temas, preguntas principales del lenguaje visual/audiovisual y a sus formas distintivas de descubrimiento, razonamiento, expresión, dotadas de validez y aplicabilidad general. Son relevantes para la comprensión de temas y preguntas del mundo actual donde los jóvenes se desenvuelven. Son una condición para la adquisición de otros aprendizajes en procesos de profundización creciente.

Los saberes seleccionados intentan proponer verdaderos desafíos cognitivos que favorezcan la comprensión de procesos en un nivel de complejidad adecuado. Con diferentes puntos de vista y que constituyan en contextos herramientas potentes para promover el sentido crítico y la creatividad estética.

EJES ESTRUCTURANTES DE SABERES

	3° AÑO
EJES	EL LENGUAJE ESPECÍFICO
	SUB EJE: ▪ La experimentación a través de lo lúdico, expresivo y afectivo para identificar e incorporar los elementos del lenguaje audiovisual.
	LA PRODUCCIÓN
	SUB EJE: ▪ Lo afectivo como proceso de autoaceptación y del reconocimiento del potencial de los estudiantes dentro del trabajo en equipo.
	LA CONTEXTUALIZACIÓN SOCIO-HISTÓRICA
	SUB EJE: ▪ El reconocimiento de los diferentes campos culturales, sus dinámicas y la identificación del rol de los sujetos. ▪ La identificación de sus intereses estéticos visuales y las ideas que los sustentan.
4° AÑO	
EJES	EL LENGUAJE ESPECÍFICO
	SUB EJE: ▪ La incorporación de la dimensión reflexiva y analítica para hacer uso de las nuevas herramientas del lenguaje audiovisual.
	LA PRODUCCIÓN
	SUB EJE: ▪ Lo proyectual y su proceso, desde la idea a la realización.
	LA CONTEXTUALIZACIÓN SOCIO-HISTÓRICA
	SUB EJES: ▪ La necesidad del lenguaje audiovisual en la historia del hombre. ▪ Lo analógico y lo digital.
5° AÑO	
	EL LENGUAJE ESPECÍFICO
	SUB EJES: ▪ La implementación del tratamiento estético de un proyecto de la idea a la distribución.

EJES	▪ La imagen como construcción de una mirada. ▪ Formatos: ficción, documental, video-arte, video-clip, y sus derivados.
	LA PRODUCCIÓN
	SUB EJES: ▪ El uso y empleo de la sintaxis audiovisual específico de cada formato. ▪ La producción y su gestión. ▪ La producción de un proyecto: de la idea a la distribución.
	LA CONTEXTUALIZACIÓN SOCIO-HISTÓRICA
	SUB EJES: ▪ Industrias culturales: la construcción de una política de la mirada. ▪ Los circuitos de legitimación: centro y periferia.

UNIDADES CURRICULARES

REALIZACIÓN AUDIOVISUAL
Fundamentación

La tecnología ha generado transformaciones en las formas de producir y por ende en sus productos. Así podemos observar que las tecnologías de la información, del esparcimiento y la audiovisual han estetizado sus propuestas a tal punto de ser referentes inevitables para la formación de ciudadanos consumidores.

Este espacio está vinculado a la experimentación con diferentes formas de producir sentido donde estén involucrados los registros visuales y sonoros.
Se deberá trabajar por proyectos que impliquen una clara organización de tareas y tiempos para lograr arribar a la elaboración final del producto.
La realización audiovisual implica una actividad colectiva diferenciada por tareas. Para ello, la participación de los estudiantes en los proyectos audiovisuales debe enfocarse en el ejercicio de distintos roles que les permitan experimentar diversas responsabilidades.

Se experimentará con el discurso gráfico, la producción comunicacional y el marketing como herramienta fundamental en la cadena de consumo. Otros formatos posibles serán: el reportaje documental, el fanzine, la presentación institucional, el producto didáctico, el testimonial, el videoclip, el corto publicitario, la ficción dramática, el informativo, el diseño web, la animación, entre otros. Comprenderá todos los aspectos de la producción y realización comunicacional (preproducción, producción y posproducción), así como nociones sobre el concepto de producto comunicacional.

Se problematizarán los modos de circulación simbólica en la industria cultural, así como los valores que surgen de los agentes que intervienen en cada campo.

Para la concreción de piezas audiovisuales de distintas intenciones (documentales, ensayísticas, ficcionales, de divulgación científica, experimentales, publicitarias y otras) se propone realizar tareas de edición, procesamiento y mezcla; compaginación, armado de materiales sonoros, visuales y escritos.

Propósitos

- Apropiarse del lenguaje audiovisual.
- Conocer la realización audiovisual y los instrumentos tecnológicos adecuados.
- Digitalizar sonidos, imágenes fijas y en movimiento.
- Editar, procesar y compaginar imágenes y sonidos.
- Diseñar y producir materiales gráficos en los distintos formatos sugeridos.
- Interpretar y producir mensajes audiovisuales con diversas intenciones comunicativas respetando la propia forma de expresión dentro del entorno social.
- Representar los signos del lenguaje audiovisual en un contexto real o virtual.
- Comprender todas las instancias de la producción audiovisual desde la idea hasta su distribución.
- Desarrollar saberes y habilidades en la producción de realizaciones audiovisuales que formarán parte de proyectos de construcción audiovisual en base a las propuestas didácticas que se aborden en los espacios curriculares afines.

Saberes

- La apropiación del lenguaje audiovisual para realizar producciones audiovisuales.
- La planificación de tareas de realización para arribar a la elaboración final del producto.
- La representación del espacio y el tiempo como herramientas del lenguaje audiovisual para expresar la narrativa.
- La relación espacio y tiempo, imagen y sonido para la comprensión del lenguaje audiovisual.
- El diseño comunicacional de una producción en sus múltiples formatos para comprender la formación de sentido.
- El estudio de la iconicidad como estrategia analógica en la imagen para identificar, describir, interpretar y resignificar mensajes visuales.
- El reconocimiento del público/receptor como intérprete activo y sujeto decisivo para la conformación de un discurso audiovisual.
- La valoración de la realización audiovisual como tarea de carácter colectivo para generar responsabilidad en los integrantes del trabajo en equipo.
- El acercamiento al diseño web para entender las estrategias de venta y consumo.

GUIÓN
Fundamentación

Una historia contada no solamente es una manera de darle sentido al mundo que habitamos, sino también poder indagar las posibilidades que el mismo presenta. Ese decir, interroga y potencia las múltiples dimensiones del comportamiento humano. Se convierte en un modo de comprenderlo, de reflexión sobre la existencia.

Contar pensando en imágenes audiovisuales, es más que la trasposición de un lenguaje a otro. Implica una manera de comunicación y de expresión. Experimentar con el lenguaje es necesario para permitir habilitar su objetivo final: la realización audiovisual.

Entender el guión como eslabón fundamental para el desarrollo de futuros proyectos, supone conocer y profundizar la narración y la narración audiovisual, teniendo en cuenta que esa escritura conlleva aprender sus fundamentos, mecanismos y procedimientos, que recalen en el propio lenguaje del espacio curricular.

El espacio se entiende como una zona de producción pero también de reflexión e interrogación permanente sobre la realidad y los procesos que la convierten en materia narrable.

Propósitos

- Conocer los fundamentos la narración en general.
- Conocer conceptos básicos de narrativa audiovisual.
- Entender el guión como punto de partida de la creación del relato audiovisual.
- Aprender los fundamentos, mecanismos y procedimientos de la técnica del guión audiovisual.
- Desarrollar la capacidad estético expresiva y la reflexión sobre el mundo y la propia producción.
- Producir guiones audiovisuales.
- Conocer modalidades narrativas tanto clásicas como contemporáneas

Saberes

- La narración como forma de pensar el mundo para dar cuenta de la experiencia.
- El estudio de la narración como sistema formal para reconocer distintas formas de representación.
- La comprensión del carácter procesual y proyectual de la elaboración narrativa para la concreción de una producción audiovisual.
- Las formas del relato audiovisual y sus particularidades para la elaboración de un proyecto.
- El proceso de construcción de lo narrado para entender las dimensiones de causalidad, espacialidad, temporalidad.
- La construcción de personajes ficcionales para la creación de conflictos.
- El proceso de construcción del relato para comprender la estructura narrativa y las piezas que intervienen en la misma.
- La imagen sonora y su valor narrativo para explorar las cualidades significativas del sonido.
- El conocimiento básico sobre la toma de sonido por cámara para aplicarla en los diferentes proyectos.

SONIDO
Fundamentación

Desde el comienzo el hombre ha convivido con el entorno sonoro y ha logrado percibirlo desde un sentido sonoro-musical, generando un nuevo lenguaje simbólico, sensible, que hoy se ha convertido en una fundamental herramienta de comunicación socio-cultural.

Esta unidad curricular propone la experimentación con el mundo sonoro que nos permite la apropiación y reflexión de los sonidos -musicales y no musicales- reconociéndolos como el material que utilizaremos para producciones audiovisuales.

En este espacio se desarrollará y ampliará la sensibilidad en relación al mundo sonoro, presentando de manera progresiva los elementos que lo componen para entenderlos en el procedimiento y el uso de herramientas tecnológicas aplicadas a distintas producciones sonoro-musicales en cine, radio, video juegos.

En esta introducción a lo sonoro se profundizarán capacidades comunes a otras áreas, fomentando la creación de un espacio en donde también se integren los diferentes lenguajes estéticos. Al establecer estos vínculos, se enriquece la propuesta de los contenidos propios del lenguaje sonoro musical.

Propósitos

- Conocer herramientas y procedimientos generales relativos a la postproducción digital.
- Comprender los registros sonoros a partir de la práctica y el análisis de tecnologías en uso, tanto analógico como digital.
- Manejar el equipamiento tecnológico para la captación de sonido en vivo y en estudio.
- Comprender el mundo sonoro y sus relaciones incorporando a los procesos las diferentes formas de escucha.
- Conocer los elementos técnicos del sonido.

Saberes

- El análisis de tecnologías analógicas y digitales a partir de la práctica para la captación del sonido.
- El manejo del equipamiento tecnológico y su software para la edición de registros de imagen y sonido.
- Los procedimientos generales sobre el uso de las herramientas para la producción sonoro-visual.
- El conocimiento de los diferentes dispositivos, consolas, conectores monitores, procesadores micrófonos para la captación directa de sonido, para la mezcla y edición.
- El conocimiento general sobre la captación de sonido por cámara para aplicarla en los diferentes proyectos.
- La concepción del sonido de forma general e interdisciplinaria para los procesos creativos.
- El análisis y comprensión de los elementos técnicos del sonido, amplitud, frecuencia, rango dinámico, decibel, ruido rosa, ruido blanco para el entendimiento propio del lenguaje sonoro musical.
- La construcción de métodos de observación y reflexión sobre los procedimientos de producciones sonoras-musicales para intervenir sobre las mismas.
- La apropiación de actitudes para la experimentación con herramientas analógica y digitales para la realización de consignas.

FOTOGRAFÍA
Fundamentación

Escribir con luz: ese fue el inicio, y esa sigue siendo, ahora en formas más sofisticadas, la idea central de la fotografía. La fotografía es un lenguaje, y como tal se constituye en herramienta de expresión y comunicación para transmitir nuestra visión, opinión o reflexión sobre lo que somos y lo que tenemos alrededor.

En este espacio curricular se intentará trabajar desde el deseo de conocer de los estudiantes, desde su capacidad de experimentación con lo visual y sus distintos registros y posibilidades, para ir profundizando dichas prácticas de manera que las mismas los interroguen sobre el qué hacer con ese producto. Se intentará priorizar lo perceptual, la reflexión sobre las vivencias de los procesos, como una necesidad inherente a la creación estética. Lo técnico devendrá significativo en tanto encuentre sentido como experiencia.

Partiendo desde el hacer, investigar su evolución histórica y técnica, y los diferentes usos que se la ha dado desde su origen hasta el día de hoy.

Propósitos

- Propiciar la experimentación a través de lo lúdico, expresivo y afectivo.
- Capturar instantes a través de dispositivos sensibles a la luz.
- Construir una poética singular a partir de la propia elección.
- Identificar e incorporar los elementos del lenguaje visual y fotográfico.
- Desarrollar el manejo de los elementos técnicos de producción y posproducción de imágenes.
- Introducir la lectura, la interpretación y la producción de imágenes a través del recorrido de sus múltiples expresiones técnicas, narrativas, estéticas e ideológicas.
- Elaborar proyectos donde interactúen saberes teóricos, estéticos y técnicos que den

cuenta de la propia realidad social.

- Incorporar los desarrollos de las nuevas tecnologías desde sus aspectos tecnológicos, lingüísticos, estéticos e ideológicos.

Saberes

- La imagen como registro sensible de la realidad para dar cuenta de la dimensión afectiva de la misma.
- La internalización de la imagen fotográfica para tensionar los conceptos de verdad, ficción, belleza.
- La realización de salidas a diferentes espacios para registrar la experiencia vivida del espacio.
- La elaboración de propuestas colectivas para reforzar lo vincular y relacionarse con el entorno natural y/o urbano.
- El conocimiento de los primeros mecanismos fotográficos para entender la génesis de la imagen a través del tiempo.
- El recorrido de la fotografía analógica a la fotografía digital para comprender la pérdida o ganancia de datos en la imagen.
- El uso del equipamiento tecnológico y su software para la edición de registros de imagen y sonido.
- Los procedimientos básicos de las herramientas de la edición de la imagen para la postproducción digital.

TALLER DE REALIZACIÓN AUDIOVISUAL
Fundamentación

Esta propuesta consiste en la producción de un proyecto que integre los procesos relacionados al uso de nuevas herramientas, materiales y soportes, y a su vez aborde las problemáticas de la interdisciplinariedad.

En este espacio de taller se trabajará desde la capacidad de experimentación con lo visual y sus distintos registros y posibilidades. Realizar un audiovisual no es solamente el registro de algo exterior al que está haciendo, significa construir una mirada sobre el hecho que se observa.

A su vez, se tendrá en cuenta que producir un audiovisual es algo que se planifica, se trabaja y se proyecta en el tiempo y debe obtener un resultado concreto. Los estudiantes desarrollarán capacidades de generar proyectos, construyendo una mirada acerca de los modos de representación y la producción de sentido en diferentes formatos, que componen lo específico del lenguaje audiovisual.

Se abordarán las diferentes narrativas, de la praxis a la teoría mediante la acción individual y la realización colectiva. El trabajo se orientará a incentivar la creación de relatos y miradas desde la realidad local (el barrio, la escuela, la comunidad), y el contexto vital donde se juegan sus intereses.

Propósitos

- Realizar y producir audiovisuales trabajando en equipo.

- Recorrer y reconocer el camino que transforma una idea, proyecto o inquietud artística, en una obra audiovisual concreta.
- Realizar un producto audiovisual de cualquier naturaleza, formato, exhibición o distribución.
- Construir una imagen en movimiento.
- Asumir responsabilidades individuales y colectivas en la toma de decisiones estéticas, y en el procedimiento de concreción de una obra audiovisual.
- Interpretar, fortalecer y sugerir, desde su rol específico, al relato audiovisual propuesto.
- Conocer las últimas tecnologías y la apropiación de las mismas, facilitando proyectos creativos e innovadores.
- Usar las redes sociales como canales de circulación y exhibición de productos.
- Usar las computadoras personales en los procesos de edición y postproducción.
- Conocer las etapas de producción propias de la realización audiovisual: preproducción, producción y postproducción.

Saberes

- La realización de prácticas de registro, edición, procesamiento de imágenes visuales y sonoras para la concreción de piezas audiovisuales con distintas intenciones (documentales, ensayísticas, ficcionales, de divulgación científica, experimentales, publicitarias y otras).
- La incidencia de los nuevos medios para comprender la comunicación y la construcción de las miradas.
- La elaboración de un proyecto audiovisual para comprender el circuito de producción, distribución y consumo de bienes culturales.
- La producción de un producto audiovisual para diseñar estrategias que permitan su difusión en diferentes contextos.
- Los sistemas de representación gráficos directos e indirectos para entender las distintas representaciones.
- El estudio de los formatos gráficos de representación digital para lograr un uso apropiado de las herramientas que intervienen en una producción gráfica.
- El conocimiento del hardware y el software específico para su aplicación en diferentes proyectos.
- La realización y gestión de obras individuales y colectivas, para realizar intervenciones en el espacio público, convencionales y no convencionales.
- Lo visual en la era de la globalización para comprender las formas de ocultamiento de lo visible.
- El análisis de los diferentes formatos de la imagen (televisión, internet, videojuegos, etc.) para entender los procesos de producción de sentido.

SEMIÓTICA DE LA IMAGEN
Fundamentación

La perspectiva de la Semiótica de la Imagen, entendida como la construcción social de los significados en lo visual puede ser, junto a otras asignaturas una instancia para reflexionar y pensar la producción y el análisis audiovisual.

Desde sus inicios -a fines del siglo XIX con Peirce, y a mediados de la década de 1910 con Saussure- la semiótica se ha preguntado sobre la significación y los modos en los que los sentidos circulan socialmente, y si bien la preponderancia de la palabra sobre la imagen ha marcado fuertemente gran parte del siglo XX, la imagen (fija y con movimiento) también ha ocupado un importante lugar en los estudios semióticos, especialmente luego de la década de 1970, con la revisión teórica que se conoce como Giro lingüístico y con el auge de los medios de comunicación visual.

Uno de los ejes que ha marcado fuertemente las distintas perspectivas teóricas que han abordado la temática de la significación en la imagen ha sido el lugar que tienen los dispositivos a la hora de condicionar los mensajes. Por otro lado, también se empezó a tener en cuenta la relación con el contexto social e histórico en el cual los signos circulan. Bajo diferentes modalidades, la materialidad del signo, la interpretación y el soporte han sido los ejes fundamentales para pensar en el modo en que nos comunicamos.

Con esto, se quiere decir que la semiótica no es una disciplina en sí misma, que se agota en la reflexión sobre el signo, y que construye teorías y modelos para explicarse a sí misma, sino que la semiótica es un modo de pensar cualquier actividad humana.

En este sentido, esta unidad curricular pretende explicitar lo naturalizado, problematizar el modo en que leemos (en el sentido amplio del término) y construimos discursos. Se apunta a ofrecer un modo de incluir otras variables para pensar la significación de un fenómeno social, en especial del lenguaje visual y audiovisual y también de sus respectivos soportes tecnológicos, al tiempo que se lo sitúa en un contexto histórico y social determinado.

Propósitos

- Colaborar con la desnaturalización de los mecanismos de construcción del sentido en los discursos visuales y audiovisuales.
- Desarrollar la reflexión y la mirada crítica a través del análisis semiótico tanto en la instancia de lectura como de producción.
- Propiciar una lectura que articule los factores culturales, sociales y técnicos en la construcción del sentido en los discursos visuales y audiovisuales.
- Describir e interpretar las operaciones semióticas en el campo de la imagen.
- Construir sentido a partir de la imagen como texto y del contexto donde fue producida.
- Vincular la retórica de la imagen con el discurso histórico, a través del análisis de las operaciones semióticas de connotación, construyendo sentido.

Saberes

- La distinción entre signo binario y ternario para entender dos modelos del lenguaje.
- La apropiación de los tres órdenes de la significación: ícono, índice y símbolo, para comprender las especificidades de cada tipo de signo.
- La noción de interpretante como construcción social para dar cuenta las convenciones instituidas e instituyentes y de las relaciones entre los medios de comunicación, las instituciones sociales y los actores individuales.
- El análisis de las figuras retóricas para construir y analizar distintos tipos de mensajes lingüísticos a partir de la denotación y la connotación.
- La construcción social del sentido para evidenciar los diferentes modos del discurso a partir del género/transgénero/transposición.
- El discurso de los dispositivos (cine, tv, foto, medios digitales) para entender los modos de representación de la realidad.
- La multimodalidad como la combinación de modos semióticos (visual, audio, verbal) a partir de la cual construye el sentido en los discursos, para comprender la especificidad de cada lenguaje y su articulación en el proceso de significación.

Bibliografía

Carli, Sandra. "Este tiempo. Las formas de lo real" en "Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen" por Dussel, I. y Gutierrez, D. (comps.) Buenos Aires. Manantial: OSDE, 2006.

Didi-Huberman, Georges. "Cuando las imágenes tocan lo real". Círculo de Bellas Artes, 2013. Web. 10 julio, 2015. http://www.macba.cat/uploads/20080408/Georges_Didi_Huberman_Cuando_las_imagenes_tocan_lo_real.pdf

Dussel, I. y Gutierrez, D. (comps.) "Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen" por Buenos Aires. Manantial: OSDE, 2006

Del Estal, E. 2014. "Historia de la mirada" Buenos Aires. Ed. Atuel.

Brea, J.L., 2007, "Cultura_RAM". Madrid, Editorial Gedisa.

Bourriaud, N. 2007. "Postproducción". Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Bunz, M. 2007. "La utopía de la copia: el pop como irritación". Buenos Aires: Interzona Editora.

Farocki, H. 2013. "Desconfiar de las imágenes". Buenos Aires: Caja Negra.

García Canclini, N. 2010. "La sociedad sin relato. Antropología y estética de la inminencia". Uruguay: Katz Editores.

Heidegger, M. 2001. "Conferencias y artículos" Cap. "Construir, habitar, pensar". Madrid: Ediciones del Serbal.

Jiménez, J. 2003. "Teoría del Arte". Madrid: Tecnos/Alianza Editorial.

Joly, M. 2012. "Introducción al análisis de la imagen". Buenos Aires: La Marca.

Laddaga, R. 2010. "Estética de la emergencia". Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Laddaga, R. 2010. "Estética de laboratorio". Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Lipovestky, G. y Serroy, J. 2015. "La estetización del mundo: vivir en la época del capitalismo artístico". Buenos Aires: Anagrama.

Skliar, C. 2010. "Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación". Revista Educación y Pedagogía, Buenos Aires. Vol. 22, núm. 56.

Spravkin, M. en "Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen" por Dussel, I. y Gutiérrez, D. (comps.) Buenos Aires. Manantial: OSDE, 2006

Usubiaga, V. 2012. "Imágenes inestables: artes visuales, dictadura y democracia en Argentina". Buenos Aires: Edhasa.

Spravkin, M. en "Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen" por Dussel, I. y Gutiérrez, D. (comps.) Buenos Aires. Manantial: OSDE, 2006

Fuentes consultadas:

Del Estal, E. 2015. "Sobre lo Visible y lo Legible", de Revista Experimenta Sitio web: http://experimenta.biz/revistaexperimenta/sobre-lo-visible-y-lo-legible/
Resolución CFE 111/10.
Resolución CFE 120/10.
Resolución CFE 142/11.
Resolución CFE 179/12...
Resolución CFE 180/12.
Resolución CFE 192/12.
Resolución CPE 235/08

Orientación
ARTE / MÚSICA

Fundamentación

Aportes a la Educación artística

La orientación en música en la escuela secundaria promueve una oportunidad de abordar aspectos esenciales para el desarrollo cognitivo a través de este lenguaje estético: la música, producto de su práctica y de su goce.

"En la actualidad se reconoce que el arte es un campo de conocimiento, productor de imágenes ficcionales y metafóricas, que portan de diversos sentidos sociales y culturales que se manifiestan a través de los procesos de realización y transmisión de sus producciones" (CFE Res 104/10).

En este sentido, como se observa en los marcos normativos fomentados desde la Ley Nacional de Educación 26.206 se evidencia un interesante desarrollo en la valoración de la Educación Artística (EA), y su progresiva jerarquización en los ámbitos de enseñanza. Estos propósitos le dan a la EA una función muy distante de la mirada enfocada en lo expresivo en exclusividad y por sobre esto, favorecedoramente complementaria.

"La educación artística no se define exclusivamente por la expresión y la creatividad, en tanto forma parte también de otras disciplinas tradicionalmente vinculadas al campo de las ciencias. En el arte intervienen procesos cognitivos, de planificación, racionalización e interpretación. Y como ocurre con otros campos del conocimiento y el desarrollo profesional, la producción artística está atravesada por aspectos sociales, éticos, políticos y económicos" (CFE Res 104/10).

Mirando hacia atrás

Al pensar en la enseñanza musical, es ilustrativo mirar hacia atrás, para observar un recorrido, un camino de experiencias construidas por docentes investigadores, de diseños escritos con afán renovador en otra época, similar y distinta a la nuestra. En este sentido, la Res 104/10 del Consejo Federal de Educación recordó los siguientes propósitos adjudicados a los espacios pedagógicos de música y plástica:

- Desarrolla, de modo central, aspectos emocionales y afectivos de los sujetos.
- Proporciona ocasiones para el entretenimiento y el buen uso del tiempo libre.
- Se constituye en un área de complemento terapéutico.
- Es considerada un área de apoyo a otras asignaturas del currículum escolar.
- Se define como el espacio educativo que permite acrecentar la creatividad individual.
- Ejercita las capacidades sensoriales y psicomotrices de las personas, centrándose en la enseñanza de técnicas, herramientas y destrezas.
- Está dirigida especialmente a los estudiantes que presentan determinadas condiciones para el arte, a fin de potenciar sus aptitudes y talentos naturales.

Estas posiciones teóricas, leídas y subrayadas desde nuestro presente, desde otros contextos, claramente diferentes a aquel que las escribió y divulgó, nos invitan a pensar críticamente estos argumentos, a observar y reconocer su vigencia en la actualidad y sobre todo a proponer otras finalidades y sentidos en la enseñanza de estos lenguajes en las escuelas secundarias. Si bien es posible reconocer la contribución de la EA al desarrollo de la sensibilidad, de la expresión, de los aspectos emocionales, cuando el interés recae sobre los procesos formales de enseñanza y de aprendizaje, estos enfoques presentan debilidades. Aunque parezca una obviedad la música existe al margen de la educación formal y es evi-

dente que los pibes traen una mochila cargada de bagajes y experiencias que, en relación a lo musical en particular, están vinculadas al placer, al escuchar-se, al compartir. Experiencias que refieren a lo expresivo, a las emociones, que la escuela puede potenciar y desplegar, como también considerar y desarrollar los aspectos cognitivos que conllevan. La clase de música en la escuela secundaria se presenta como un ámbito propicio para el desarrollode la subjetividad de las chicas/os y para que desde ellos se genere una resignificación del lenguaje musical. La música como objeto de estudio a través de la experiencia, en su sentido etimológico: "lo que nos pasa, nos acontece o lo que nos llega" (Larrosa, J. 2002), favorece actitudes afectivas e intelectuales de manera profunda, diferente a otras experiencias educativas, formativas. En la interacción con otros al cantar, al hacer palmas o percusión, al estudiar con otro un arreglo, o dejarse llevar por la improvisación, se "ex – periri: se pone a prueba" ese saber que viene del hacer, o de la práctica. En la contracción y esfuerzo técnico de aprender una parte, de tocar un solo, de desarrollar una técnica se ponen en juego otro número inmenso de procedimientos y actitudes valiosas que colaboran de manera directa con el desarrollo de la inteligencia, con la capacidad de comprensión y de disfrute.

> *"La música es cuerpo, y como él, incapaz de negación o contradicción. Como el sueño y el deseo, pura positividad. Como arte que se ofrece, pura generosidad también. Las palabras dan vida y pueden matar. Las imágenes, por su cualidad icónica, pueden embelesarnos o hacernos voltear la vista con horror. La música, en cambio, sólo puede darnos felicidad, es aquel jardín de ensoñación en que podemos entregarnos al juego, como cuando niños."*

Estas poéticas palabras que nos ofrece Amparo Rocha Alonso, pueden sonar algo pedantes, pero explican con justeza esa sensación que el momento, el instante de "jugar con la música" nos dispensa. La nueva propuesta curricular asigna un espacio específico para el desarrollo de proyectos artísticos, de confluencia de lenguajes estéticos. Es decir, una estrategia didáctica para canalizar la interrelación entre los distintos campos de la educación artística. Un bloque artístico que se inicia en primer año y llega hasta cuarto. En dicho espacio interdisciplinario, el trabajo sobre la música, deberá centrarse en saberes que le son propios y que se vincularán junto a las artes visuales y al teatro como las herramientas que el lenguaje de la música aporta. En este sentido, el aporte de la música al área de Lenguajes Estéticos o Educación Artística se materializa desde las siguientes afirmaciones:

- La música es experiencia.
- La música es cuerpo. Es imagen
- La música es movimiento, sin movimiento no hay sonido.

Estas afirmaciones hacen anclaje tanto en atender al paisaje sonoro "La vida cotidiana tiene una banda sonora. Si no la escuchamos es porque ya estamos acostumbrados a oírla", nos sugiere el musicólogo Ramón Pelinski (2003) como al concepto de lenguaje, en cuanto aporte material, directo, práctico, visible, tanto de la obra/discurso que se analiza como el que se construye, por ello:

- La música es lenguaje, es discurso.
- La música desarrolla funciones cognitivas, selecciona y organiza información del entorno.

En definitiva, el conocimiento que aporta el estudio de los distintos lenguajes artísticos da a los estudiantes un sentido crítico y además la comprensión del entorno, a través de la percepción sonora y visual, tenderá a lograr también que puedan desarrollar actitudes para mejorarlo.

En esta nueva propuesta a través del dispositivo: "la clase de música", se pondrán en juego tanto las tradiciones en la enseñanza de la música como los distintos modelos de enseñanza que hemos sabido

construir a lo largo del tiempo, fruto de nuestra formación como estudiantes de música (nuestras biografías de estudiantes) y/o como profesores, ejerciendo esa clase de música en un contexto histórico determinado. También, claro está sumando, en muchos casos, el multifacético ejercicio de la profesión de músico.

La educación musical, en este sentido, posee un extenso y por de más variado recorrido histórico que nos da referencias concretas de las tendencias dominantes de la formación. En paralelo a las épocas o etapas en la historia de la música y en particular como se puede leer en "Música y Educación" Costa y Mardones (1997), las que se describen tan exhaustivamente sobre nuestra región y país, remontándose al inicio del sistema educativo argentino hasta los finales del siglo XX.

Seguimos escribiendo la historia, no tenemos alternativa. Escojamos qué escribir.

El material y sus posibilidades

El material con el que se compone la música es el sonido, producido por diversas fuentes sonoras, y es en un formato de aula taller como espacio donde debería ser "manipulado" por el estudiante. Estamos considerando un estudiante activo porque deberá trabajar sobre una única estructura, la que genera la obra/discurso mediante distintos procedimientos. En este sentido es que se pueden observar tres macro estructuras que siempre estarán presentes:

- Una que ordena la dimensión espacial de la música, llamada textura, que organiza los distintos planos sonoros según relaciones de jerarquía.
- Otra que ordena la dimensión temporal, llamada ritmo, que organiza las duraciones y las relaciones en el transcurrir temporal.
- Y una tercera que ordena las partes de la obra y sus relaciones, llamada forma, que da cuenta de lo que permanece, lo que varía y lo que cambia.

Consideramos que la apropiación de determinados saberes en la experiencia musical es profunda solo a partir del trabajo en formato de taller.

Procesos tales como la comprensión y la valoración de producciones artísticas, la construcción de una identidad, el desarrollar la capacidad de trabajar de manera articulada, con actores involucrados en una producción multidisciplinar, son posibles si son abordados desde un marco teórico y un proceso creativo concreto, real. Consideramos fundamental experimentar a partir de esta metodología que nos propone salir del marco teórico anclado y resuelto. La posibilidad de establecer un recorrido de exploración y experimentación nos lleva indefectiblemente a poder conocer las capacidades artísticas genuinas de los chicos. Conocer este abanico de posibilidades es el punto de partida ideal para generar producciones.

EJE ORGANIZADOR DE LA ORIENTACIÓN

La música es conocimiento, es expresión, es tarea y pasión. Si bien es un lenguaje que puede componerse en absoluta soledad, siempre hay un otro que dialoga con el texto musical y en esta instancia de escuela secundaria nuestra mirada apuntará insistentemente al trabajo colaborativo y al escuchar.

EJES ESTRUCTURANTES DE LOS SABERES

EL LENGUAJE: Las músicas como práctica social y discursiva

Este eje comprende saberes vinculados a los procedimientos que permiten el análisis, la realización, la interpretación y la comprensión de las producciones, sus componentes, modos de organización y relación con diversos contextos estéticos. Las músicas son un campo de conocimiento, que se diferencia de otros tipos de discursos sociales, como el científico, por los objetos que formaliza y las subjetividades que construye. Los modos de conocer artísticos se caracterizan por el uso de soportes materiales y simbólicos que se estructuran en un lenguaje propio, además de producir sentidos y certezas sobre las razones de la emoción y la autenticidad. La realidad que construye es estética y se manifiesta expresivamente. Desde este lugar, el objeto artístico, el músico y el espectador componen una situación, una escena, que en la actualidad está puesta en cuestión, producto fundamentalmente de la irrupción de las nuevas tecnologías de red y de pantalla. Abordar estos discursos y estas situaciones desde la reflexión, el análisis y la crítica es propio de este eje.
En un sentido general, podemos decir que lo que define la musicalidad de un sonido (es decir, su pertenencia al sistema música) es su inserción en un discurso musical. El término discurso, reorienta el sentido del análisis de la obra. Toda música puede ser traducida a texto, a discurso, a sistema. La escuela, nuestra escuela, hace esto con la obra, la convierte en un objeto de estudio pedagógico a la vez que musical.

LA PRODUCCIÓN: La música es cuerpo: origen y destino

Este eje implica la praxis artística propiamente dicha, tomando en cuenta la diversidad de soportes: materialidades, actitudes, ideas, conceptos, acciones, así como procedimientos, promoviendo alternativas de producción, tanto de naturaleza objetual como intelectual. La afirmación: la música es cuerpo, como origen y como destino, supone pensarse en primer lugar como instrumento del hacer.

> *"Durante mucho tiempo, la educación musical ha estado originando marcos teóricos que fundamentan la inclusión de la música en la educación desde sus características de objeto medible, cuantificable y susceptible, por ende, de ser estudiado; buscando ubicarla en un pie de igualdad con el resto de las asignaturas, mediante la ponderación de sus aspectos analíticos. Pues bien, aquí es donde se pierde lo perceptivo, lo vivencial, lo expresivo y lo creativo. Mi propuesta no reniega del análisis, no elude lo conceptual, no saltea lo sistemático, sino que lo utiliza como herramientas, como un medio para un fin: tocar, hacer, vivenciar, percibir y sentir" De "África en el aula Una propuesta de educación musical" (Pérez Guarneri, 2007).*

Este diseño invita a hacer música: a conocerla, a disfrutarla, a apasionarse…la escuela secundaria debería cuidar a los talentos, y esto se hace dejándolos mostrarse.

¿Qué talentos tienen nuestros estudiantes? A partir de la labor que ejercemos los músicos, se nos presenta un abanico de variantes, de posibilidades para participar de lo musical, para ofrecerle a las chicas/os que tenemos hoy en el aula. Si nuestra escuela puede colaborar en el encuentro de cada estudiante con su talento seguramente sería muy interesante. El Otro en la escuela, con mayúsculas, es tanto un Sujeto como el Saber puesto en esa relación; es decir los docentes nos asumimos profesores por la experiencia de intercambio con los estudiantes, pero también por la experiencia con el saber. El saber construido en vastos recorridos por trayectos formativos: escolares y profesionales. El saber que nos marca como trabajadores de la educación.

Nos componemos como docentes en relación a un saber construido históricamente, socialmente acumulado, que forma parte del capital cultural de la sociedad en general y de la comunidad en que nos incluimos, la conjunción entre el conocimiento didáctico y el conocimiento práctico que se construye en base a necesidades e intereses que van más allá de los sujetos mismos. Por ejemplo, en la música popular es común que los músicos adquieran ductilidad para tocar varios instrumentos, y si bien se dedican al estudio pormenorizado o virtuoso de un único instrumento, al mismo tiempo van desarrollando diferentes capacidades para dominar las posibilidades de tocar un instrumento melódico (muchas veces la voz al cantar), uno armónico y otro percusivo. Así sucede en las experiencias de talleres de banda, las chicas y chicos rotan naturalmente por los instrumentos, sin indicación explícita del docente. En esta metodología se resalta principalmente el ámbito del ensayo, que contiene: producción y realización, y en este marco educativo de la escuela secundaria con orientación en música sumamos a esta modalidad de producción y realización, el análisis y la investigación sobre dichas prácticas, es decir, la praxis.

La técnica como tendencia

En cuanto a las tendencias que colocaron el acento en la transmisión de técnicas y en el desarrollo de destrezas corresponde decir que tampoco lograron colocar a la Educación Artística en un lugar prioritario dentro del currículum escolar. Aunque los contenidos referidos a las cuestiones técnicas resulten necesarios para el aprendizaje artístico, una educación centrada casi exclusivamente en ellos limita la comprensión de las producciones artísticas al dominio de lo técnico, dejando escaso margen para abordar aspectos vinculados a la interpretación contextualizada de dichas manifestaciones y, consecuentemente, para el desarrollo del pensamiento crítico y divergente. Asimismo, algunas de las posturas relacionadas con estas tendencias, sostienen que no todos los sujetos poseen capacidades suficientes para dedicarse a la actividad artística y, por tanto, deben someterse a pruebas de selección. Más allá de las discusiones ideológicas al respecto, lo que resulta importante señalar aquí es que estas concepciones han encontrado serias dificultades para responder a los proyectos educativos de enseñanza artística destinados al conjunto de la población, para la permanencia y terminalidad de estudios. En este sentido, hacemos nuestro lo expresado muy acertadamente por el equipo que redactó la Res. 235/08 "El conocimiento de la producción artística en la situación en que se realiza adquiere una especial significación para los estudiantes, ya que permite comprender y valorar los procesos de cambio artístico y transformación cultural sucedidos durante las distintas épocas y la relación que actualmente los vincula con los desafíos del mundo globalizado." Esto implica que se debe seguir un recorrido variado para las experiencias que se producen durante la clase. Es a partir de la experiencia docente y los posicionamientos frente al proceso de enseñanza - aprendizaje que consideramos que en este espacio curricular son importantes la implementación de estrategias que favorezcan o propicien el intercambio, la discusión, la fundamentación de las opiniones, la gestión de proyectos de diversas facturas, el debate y el abordaje de procedimientos vinculados a la búsqueda de información.

El Contexto Socio-Histórico: Levare y Coda

Este eje comprende el análisis del hacer musical en sus contextos de producción analizando tanto las problemáticas que atañen a los músicos como las concepciones sobre la música a través de la historia. En este sentido pensamos que el docente no debe imponer sus preferencias estéticas sino promover la opinión del estudiante de manera tal que pueda seleccionar los recursos a utilizar. Es importante que consideremos su cultura de referencia y la de origen; para así abrir posibilidades de estudio hacia otros géneros y tipos musicales, lo que sin duda implicará no usar exclusivamente música de repertorio académico o escolarizado, además el contexto de la producción musical y de nuestros estudiantes está claramente determinado por las nuevas tecnologías. Es sencillo para nosotros afirmar que es conveniente incorporar distintos géneros escuchados por los estudiantes, incluso materiales musicales que se difun-

den en los medios de comunicación para problematizar aspectos musicales concretos. Más complejo y sin duda más valioso es construir esa experiencia.

Es valioso considerar que, en el desarrollo de habilidades instrumentales musicales, no siempre media la explicación verbal, sino que también se pone en marcha la imitación, la ejemplificación desde la ejecución. Si nos remitimos a estudios sobre el modo en que las personas aprenden de modo informal (no institucionalizado) a tocar diferentes instrumentos, particularmente sobre música popular, estos contextos de práctica instrumental/vocal suelen ser caóticos (con desfasajes armónicos y rítmicos), no secuenciados (no importa aprender primero algo 'más simple' y luego algo 'más complejo'), discontinuos (con interrupciones y retomes), pero sí contienen características expresivas y están motivados por un práctica en conjunto. En ese marco, la articulación entre medios analógicos (por ejemplo, en este caso los instrumentos convencionales) con los medios digitales disponibles en la actualidad es de uso frecuente en la práctica musical en los ámbitos popular y académico. La incorporación de pistas pregrabadas, así como de modificaciones en vivo de los materiales sonoros coexiste con la ejecución de instrumentos convencionales. Esto constituye prácticas musicales que difieren tanto a nivel técnico como estético, las cuales formulan nuevas dimensiones de los procedimientos compositivos, así como de la ejecución. Asimismo, la incorporación de soportes para la grabación sonora, en diversos dispositivos de uso cada vez más creciente, favorece a la inclusión rápida de dicha tecnología en las aulas.

Propósitos

- Ejecutar algún instrumento (no con solvencia profesional), cantar, analizar obras relacionando sus componentes, contextualizando la producción.
- Considerar la realización musical con calidad sonora, no como mirada profesional, sino que pueda apreciarse con ajustes, donde los estudiantes comprendan que la preparación y ensayo de los trabajos es parte del aprendizaje de la producción musical
- Estimular el conocimiento de las obras musicales a partir de su comprensión formal, expresiva, comunicativa y estética, en base a su contextualización histórica, social, cultural y política.
- Promover la producción e interpretación musical sólo y/o con otros, utilizando las herramientas lingüísticas que provee el lenguaje musical, como soporte para la expresión y la comunicación.
- Desarrollar actitudes que se vivencian en el quehacer musical con otros; tales como la escucha, el respeto, la tolerancia y el compañerismo.
- Promover actitudes acerca del cuidado de los instrumentos, en especial el propio cuerpo y la voz.

Saberes

El desarrollo de las capacidades implicadas en la interpretación musical para cantar y acompañarse.

- La ejecución de músicas cercanas a los consumos culturales de los estudiantes y de sus contextos atendiendo a la coordinación grupal y la ampliación de técnicas de ejecución instrumental para darle sentido a la actividad.
- El uso de medios digitales en la composición musical, incorporando software informático para incorporarlas a la producción.
- El dominio de estrategias compositivas en producciones propias y ajenas que impliquen el uso de la repetición, la reaparición, la variación y el cambio para sus relaciones y búsquedas de sentido estético.
- El conocimiento, desarrollo y puesta en práctica de los elementos de la música para aplicarlos a la producción musical.

- El manejo de los distintos elementos del lenguaje para utilizarlos como una herramienta fundamental en la práctica.
- El conocimiento de los modos de producción, actuales e históricos, de la música en relación con el cine, la radio, la TV y los nuevos formatos audiovisuales para entenderlos como parte del mismo proceso creativo
- La reflexión crítica sobre las estrategias de difusión y promoción que utilizan la industria cultural para generar posturas y estrategias tendientes a profesionalizarlas.
- La comprensión de procesos sociales y culturales –en términos de continuidad y ruptura– relativos a las prácticas musicales del pasado reciente y de la actualidad para desarrollar un pensamiento crítico.
- La comprensión de las funciones que cumple la música en los medios de comunicación local, nacional, regional y mundial para entenderse como parte de una estructura compleja.
- El tratamiento de los temas relativos a las culturas juveniles en relación a la práctica musical para desarrollar producciones pensadas desde allí.
- La reflexión, tendiendo a la igualdad de oportunidades, sobre actitudes discriminatorias y estigmatizadoras vinculadas a la realización musical para la no discriminación por los gustos musicales, las formas de habla y de canto, las formas de ejecución según las culturas de procedencia, etc.

TERCER AÑO / Ejes

En tercer año inicia el Ciclo Orientado con la oportunidad de re-significar los conocimientos y experiencias realizadas en los primeros años y con la firme intención de profundizar en los aspectos específicos de la Música.

	3° AÑO
EJES	EL LENGUAJE
	SUB EJE: ● Los elementos del lenguaje estructurados en relación a la práctica instrumental ● Los discursos musicales como material de análisis.
	LA PRODUCCIÓN
	SUB EJE: ● Elementos técnicos, materiales y procedimientos en las producciones estéticas. ● Los cuerpos, las voces, los instrumentos
	LA CONTEXTUALIZACIÓN SOCIO-HISTÓRICA
	SUB EJE: ● Las músicas en su contexto y sus identificaciones e intereses ● La música en el entramado de los expresiones artísticas: la dependencia de la imagen

Propósitos

- Favorecer la comprensión del lenguaje musical en torno a una práctica concreta.
- Promover el intercambio de roles, la cooperación y el respeto por el otro mediante diferentes dinámicas que favorezcan la integración grupal, la expresión oral y la circulación de la palabra.
- Reconocer en los procesos de producción sus identificaciones, gustos e intereses
- Comprender las posibilidades rítmicas corporales e instrumentales.
- Promover la apropiación de las herramientas del análisis musical mediante la exploración y el hacer.
- Fomentar el acercamiento de los estudiantes a las realizaciones locales.
- Reconocer los materiales y procedimientos como elementos necesarios para una producción de un discurso musical determinado.
- Visualizar e identificar los rasgos culturales propios con especial énfasis en la producción simbólica popular dentro del barrio, la comunidad, la ciudad, en relación con otras manifestaciones contemporáneas.

Saberes

- La ejecución de músicas cercanas a los consumos culturales de los estudiantes y de sus contextos para la vinculación a los elementos técnicos de ejecución instrumental
- La investigación de distintas capacidades auditivas para el reconocimiento de sus posibilidades expresivas.
- La exploración del cuerpo y la voz como productores de ritmos y sonidos para la percepción y comunicación.
- La comprensión de las funciones que cumple la música en los medios de comunicación local, nacional, regional y mundial para entenderse como parte de una estructura compleja.

CUARTO AÑO / Ejes

El cuarto año de la orientación presenta como eje estructurante la práctica. Cantar, tocar instrumentos, la formación de ensambles y el lenguaje como hilo articulador para favorecer la comprensión de los procesos y el análisis.

	4° AÑO
EJES	EL LENGUAJE
	SUB EJE: ● Los elementos del lenguaje en relación a la práctica de conjunto, instrumental y vocal
	LA PRODUCCIÓN
	SUB EJE: ● Hacer música: tocar, cantar

	LA CONTEXTUALIZACIÓN SOCIO-HISTÓRICA
EJES	SUB EJE: ● El reconocimiento de los diferentes campos culturales, sus dinámicas y la identificación del rol de los sujetos.

Propósitos

- Comprender las dinámicas que hacen a la práctica de la ejecución musical
- Desarrollar habilidades técnicas propias de la ejecución vocal e instrumental
- Incorporar los conocimientos básicos del lenguaje a la práctica de la ejecución musical
- Encontrar en la práctica de la música un espacio en el cual manifestarse desde sus propios recorridos
- Reconocer la importancia de la utilización del lenguaje musical, como herramienta de comunicación indispensable, en la práctica musical
- Encontrar canales de aporte individual a las dinámicas de las prácticas grupal

Saberes

- El desarrollo de la propia seguridad para aplicarla a la práctica vocal e instrumental.
- La comprensión de los elementos técnicos del lenguaje musical para utilizarlos como herramientas en la práctica.
- El desarrollo de actitudes de participación individual en las dinámicas grupales para aplicarlas a la producción
- La complejidad gradual en la realización de arreglos en forma grupal de músicas seleccionadas por los estudiantes o por el docente para ejercitarse en la búsqueda de un sonido propio.

QUINTO AÑO / EJES

La unidad curricular Tecnología e Informática aplicada a la producción musical/Práctica de conjunto es el espacio estructurante de quinto año en cuanto se le asigna la posibilidad de sintetizar la orientación y esté pensado desde la coordinación pedagógica de tres profesores.

	5° AÑO
EJES	EL LENGUAJE
	SUB EJES: • La práctica de conjunto, instrumental y vocal en la escena musical • Usos y aplicaciones tecnológicas
	LA PRODUCCIÓN
	SUB EJES:

	• Hacer música en el marco de una producción estética • Las características de una producción musical
	LA CONTEXTUALIZACIÓN SOCIO-HISTÓRICA
EJES	SUB EJES: • La música de consumo e industrias culturales. • Los procesos históricos, políticos, sociales y económicos en las producciones musicales.

Propósitos

- Comprender las dinámicas que hacen a la práctica de la ejecución musical.
- Desarrollar habilidades técnicas propias de la ejecución vocal e instrumental.
- Incorporar los conocimientos básicos del lenguaje a la práctica de la ejecución musical.
- Encontrar en la práctica de la música un espacio en el cual manifestarse desde sus propios recorridos.
- Reconocer la importancia de la utilización de las nuevas tecnologías como herramienta de producción indispensable en la práctica musical.
- Impulsar proyectos educativos que tengan por finalidad el acercamiento a la cultura de la comunidad y a otras formas culturales.
- Propiciar la elaboración de reflexiones y juicios sobre la propia producción y la de los otros fundamentado en el conocimiento de la música y el respeto a la diversidad.
- Promover la producción e interpretación musical sólo y/o con otros, utilizando las herramientas lingüísticas que provee el lenguaje musical, como soporte para la expresión y la comunicación.
- Estimular el conocimiento de las obras musicales a partir de su comprensión formal, expresiva, comunicativa y estética, en base a su contextualización histórica, social, cultural y política
- Encontrar canales de aporte individual a las dinámicas de las prácticas grupales.

Saberes

- El desarrollo de la propia seguridad para aplicarla a la práctica vocal e instrumental.
- La comprensión de los elementos técnicos del lenguaje musical para utilizarlos en la práctica como herramienta.
- El desenvolvimiento en dinámicas de trabajo grupal para lograr generar un clima ameno de trabajo.
- El reconocimiento y la valoración del aporte de todos los integrantes del trabajo en una producción para entenderlas como parte conformadora.
- El conocimiento de los distintos aportes, en diferentes contextos históricos a la música actual para comprender el momento en que se desarrollan sus propias vivencias musicales.
- El manejo de las distintas herramientas tecnológicas para aplicarlas a la producción y a la práctica musical.

UNIDADES CURRICULARES

APRECIACIÓN MUSICAL
Fundamentación

Esta unidad curricular remite tradicionalmente a la percepción de una obra musical mediante la ejercitación de la audición activa, para lo cual los estudiantes deben poder involucrarse, con progresivo nivel de compromiso, en la tarea de percibir y valorar.
El concepto de audiopercepción que proponemos considera a esta ejercitación auditiva formando parte del proceso de producción musical y del proceso reflexivo de análisis de dicha producción.
Consideramos que la audición de una obra musical activa en el oyente un conjunto de procesos que le permiten comprender el fenómeno sonoro. Aunque una obra musical pueda escucharse en ciertas ocasiones como música de fondo, una audición comprensiva estaría implicando mucho más.
Coincidimos con Sloboda al afirmar que la música siempre define un punto de encuentro entre los aspectos cognitivos y emocionales de la conducta humana (Sloboda 1999), es por ello que una audición comprensiva de la música supone una escucha activa que abarca una audición analítica tanto como una audición afectiva.
En la definición de la pedagoga musical Violeta H Gainza sobre el concepto de apreciación musical podemos ver incluidos estos aspectos "… percepción sensorial (auditiva) acompañada por una respuesta de tipo afectivo y de una cierta participación de la conciencia mental." (Gainza, 1977, pp.84).
La ejecución se entrelaza con la comprensión auditiva. Cierra el círculo y lo retroalimenta. Toco en función de lo que escucho y escucho lo que toco.
En tal sentido, hacer música podría ser entendido como un punto intermedio en el camino desde que el sujeto comprende a través de la audición hasta que puede verbalizar aquello que comprendió. De este modo, el proceso de audición y ejecución es activo.
Este espacio propone también tomar como punto de partida el recorrido propio que traen los estudiantes al aula. El abordaje de temáticas complejas desde la música que ellos disfrutan y conocen. Este punto de partida es fundamental para vincular la propuesta de este espacio con la curiosidad del conocimiento por parte de los estudiantes. La complejidad estilística, tímbrica y armónica de los estilos populares latinoamericanos es parte de ese recorrido.
En el ejercicio de hacer música escuchándola, se ven involucrados procesos cognitivos que van desde lo sensoperceptivo al pensamiento lógico. "Escuchar haciendo música".

Propósitos

- Analizar a través de una audición comprensiva diversas relaciones de los procesos musicales.
- Identificar en diferentes producciones musicales formas y estructuras dentro de un contexto específico: género o estilo.
- Reconocer y valorar la importancia de los parámetros estructurales en distintas expresiones musicales y en la interpretación instrumental.
- Conocer a través de un análisis comparativo distintos procesos de composición.
- Comparar distintas respuestas culturales a un mismo problema a través del tiempo.
- Valorizar en manifestaciones musicales de otras culturas, géneros o época los elementos técnicos que conforman el lenguaje musical.
- Apreciar y reconocer las características de las distintas formas tímbricas y estilísticas de Latinoamérica
- Hacer música escuchándola. Como solista, en grupo o acompañando una melodía estableciendo un vínculo directo entre lo que se escucha y lo que se ejecuta.

Saberes

- El conocimiento del sonido como fenómeno físico, sus propiedades y la idea de entenderlo como materia prima para hacer música
- El funcionamiento del oído, su desarrollo, que nos dice y cómo cuidarlo para el desarrollo de la audición
- El conocimiento de la música que escuchamos, que conocemos, que nos gusta, y que disfrutamos para comenzar a entender los elementos técnicos que la conforman.
- El entendimiento del rol que puede ocupar la música en nuestras vidas como parte de nuestra identidad, como algo recreativo, de culto, comercial-laboral, etc. para poder abordar el amplio espectro en que está presente.
- La audición y la corporización del "tempo", el "pulso" y la "división" para desarrollar el sentido del "groove" al hacer música individual y grupalmente
- El entendimiento de los elementos de la música ritmo, melodía y armonía, para reconocerlos y aplicarlos dentro del discurso musical
- El reconocimiento de las sensaciones de "tensión y reposo" para poder comprender y abordar los principios de la armonía básica funcional.
- La clasificación de instrumentos, identificar las diferentes familias de instrumentos para su reconocimiento y su aplicación en el discurso musical.
- El reconocimiento de características históricas, de estilo, y de geografías diversas, de las "distintas músicas" para el entendimiento de la diversidad de recorridos e influencias, en la música actual
- El reconocimiento de las distintas texturas: Monodia, Monodia acompañada, polifonía. acompañamientos planos, fondo y forma. Primeros planos para poderlo aplicar en la práctica musical.
- El reconocimiento de la Forma. Motivo, miembro, frase, periódo, sección para encontrar el sentido y el relato en discurso musical.

LENGUAJE MUSICAL Y PRÁCTICA INSTRUMENTAL
Fundamentación

El lenguaje musical es el espacio troncal de la formación específica de esta orientación. Es el lugar donde se nombra lo que la práctica musical y la producción en particulares contextos socio-históricos construye desde la materia prima el sonido.
En el sentido lingüístico del término, los sonidos, tienen significado en cuanto representan en el sentido en que lo hace todo signo según Peirce: es decir que están en lugar de un objeto (una fuente sonora) y generan un efecto interpretante.
Con carácter general, podemos decir que lo que define la musicalidad de un sonido (es decir, su pertenencia al sistema música) es su inserción en un discurso musical.
No hay arte sin convención, sin leyes que regulen la disposición de las materias según diversas tradiciones o presupuestos estéticos. La cultura de masas y su producción en serie de discursos para el consumo rápido muestra la dimensión fuertemente convencionalizada de los mismos. Ya se trate de las bandas sonoras para cine y televisión, de los jingles, de la canción popular-masiva, o aún en la obra más autorreferencial e introspectiva, hallaremos convenciones condicionantes del discurso y de su audición.

No es pretensión formar expertos en los términos del lenguaje musical, sin embargo, hablar de la música tiene un alto valor comunicacional y educativo, porque permite acercarnos a su entendimiento. De este

modo, hablar acerca de la música es algo insoslayable que ejercemos cotidianamente con gran interés. Nos esforzamos por hablar de música, y en ese esfuerzo nos enfrentamos a dos problemas importantes. El primero tiene que ver con la intención de ser objetivos, aunque toda descripción que hacemos de la música es en realidad una descripción de nuestra experiencia subjetiva en la música.
El segundo se vincula al problema de los recursos de los que disponemos para hablar acerca de la música en tanto lenguaje. Los músicos recurrimos a cantar o tocar, es decir a hacer música, cuando se nos pide hablar de ella. De hecho, escuchar una simple melodía pide menos esfuerzo que explicarla. Por otra parte, la ejecución encierra conceptualizaciones realizadas por el ejecutante y que, de este modo, una interpretación puede entenderse como un discurso erudito acerca de la música en la medida de que se basa en un conjunto de tomas de decisiones realizadas sobre la base de determinados criterios.
El lenguaje musical es una disciplina que produce, construye y acumula su conocimiento no sólo para interpretar los problemas de la práctica musical sino fundamentalmente para intervenir en ella, teniendo en cuenta el objeto, los sujetos, contextos, contenidos, recursos metodología y evaluación.
Deberá tomar como punto de partida los saberes previos de los estudiantes, a través de la práctica instrumental, es decir: escuchando, cantando y tocando, componiendo, y conociendo el código de notación. Esto se hará de manera activa, enfrentándose a problemas que requieran poner en práctica las distintas habilidades del quehacer musical, y partiendo de la premisa de que la música puede ser practicada, conocida y aprendida, por todo aquel que lo intente y trabaje para ello.

Propósitos

- Contribuir en la capacidad de los estudiantes de expresarse a través de la música con mayor cantidad de elementos técnico-musicales
- Brindar herramientas conceptuales y marcos teóricos para comprender la música como lenguaje y como fenómeno cultural y artístico abordable desde diversas perspectivas.
- Acercar al estudiante el conocimiento de aspectos constructivos técnicos de la música, considerando su sintaxis, los contextos históricos y culturales y el rol del sujeto como productor, intérprete y público.
- Propiciar la apropiación de estas características del discurso musical que posibilita a los estudiantes acercarse a este lenguaje, para que pueda comprenderlo e internalizarlo.
- Desarrollar habilidades de audición como un modo de conocimiento musical, que sustente prácticas musicales significativas
- Generar un ámbito que propicie la adquisición de habilidades que favorezcan, a su vez, un desempeño fluido en el resto de los espacios curriculares, con un manejo del código que les permita sortear obstáculos semánticos y sintáctico-expresivos como así también generar una actitud crítica hacia la propia producción musical.
- Percibir y reproducir la sensación de los distintos niveles de pulsación (pulso, división y subdivisión del pulso, acento), conozca y utilice el concepto de compás, así como ritmos organizados a partir de los elementos precedentes.
- Dominar la representación gráfica de los elementos rítmicos, melódicos y armónicos conocidos.
- Comprender el concepto de acorde, sus denominaciones en cifrado tradicional y americano, su encadenamiento en una armonía y perciba la relación de ésta con el discurso melódico.
- Vincular todos los puntos precedentes entre sí enmarcándolos en el contexto de un discurso musical.

Saberes

- El conocimiento y el análisis de la música para relacionarlo con el contexto, asegurando las particularidades de cada género, forma, estilo o manifestación musical sin por ello, reducir sus diferencias o similitudes.
- La música como lenguaje. Parámetros constitutivos de la gramática musical: sonido, textura, ritmo, forma para vincular a los contextos del lenguaje musical.
- El conocimiento de los elementos básicos del discurso musical (Sonido - Silencio); elementos estructurales (Ritmo, Melodía, Armonía, Forma, Textura); elementos expresivos (Carácter, Expresividad, etc.) para producir y expresarse musicalmente con creciente grado de autonomía y complejidad.
- La interpretación de nuevos discursos como manifestaciones de un mundo complejo, portadores de planteos estéticos y culturales que contienen valores e ideologías, para luego ser capaces de elegir y tomar decisiones.
- El manejo de las herramientas teóricas, técnicas y artísticas disponibles para desarrollar proyectos musicales grupales o individuales autogestionados.
- El reconocimiento de los instrumentos, su funcionamiento, técnicas, ejecución, interpretación y grabación de los mismos, acordes al nivel del estudiante, para ser capaces de poder explicar, considerar y evaluar variables al interior de las tareas que se vinculen con dichas prácticas.

PRÁCTICA DE CONJUNTO
Fundamentación

Este es un espacio de vital importancia como parte del recorrido de la orientación. Es una oportunidad para que se pongan de manifiesto, los saberes adquiridos. Los puntos fuertes y los débiles que debemos reforzar. Al hacer música en el formato de conjunto como sucede en las actividades lúdicas, nada permanece oculto, ya que queda expuesto de manera tangible el recorrido personal de cada uno de los integrantes del grupo y el vínculo legítimo de cada uno de ellos con la actividad de hacer música, sea cantando, ejecutando un instrumento, o en tareas más reflexivas como componiendo, interpretando una partitura, improvisando; pues se trata de saber escuchar y analizar esa escucha. En este marco, las dinámicas no son para nada estancas, pues cada integrante del grupo va descubriéndose como parte imprescindible dentro del conjunto, obteniendo seguridad y confianza, como consecuencia resultante de esa exploración. Así mismo, cada uno de los integrantes se encuentra en situación de explorar las propias posibilidades que tiene de aportar al grupo; rotando instrumentos, proponiendo ideas, asumiendo diferentes roles y funciones en la dinámica del conjunto.

La posibilidad de conformar agrupaciones y realizar prácticas musicales concretas, en un desarrollo progresivo, de creciente complejidad tanto a nivel de repertorio como de experiencia situacional, va, de manera gradual consolidando los saberes y los recorridos de cada estudiante. La identidad misma del grupo depende de atender como punto de partida los recorridos previos que traen los estudiantes.

El tránsito por la escuela coincide con el interés en poder armar sus grupos de música y esta asignatura puede colaborar con este interés genuino, facilitando herramientas y técnicas específicas.

Propósitos

- Incentivar experiencias que fomenten el aprendizaje entre pares y las distintas posibilidades de desarrollo musical individual dentro de un conjunto.
- Propiciar situaciones de aprendizaje que permitan la imitación, la ejemplificación desde la ejecución, donde los estudiantes puedan desarrollar el sentido del tempo, el ritmo y el groove.
- Promover actitudes de respeto y compromiso inherentes a cumplir diferentes roles dentro de una formación grupal musical.
- Apreciar y analizar las distintas producciones musicales grupales, propias y ajenas
- Habilitar en este espacio cuestiones de su propio recorrido musical personal aportando a la identidad del sonido de su grupo.
- Poner en práctica los conocimientos técnicos particulares de cada ejecución (vocal, instrumental) dentro de la práctica musical.
- Conocer y ejercitar técnicas sencillas de improvisación aplicadas a un grupo instrumental, atendiendo a diversos criterios de organización del discurso musical.
- Interpretar música escrita (partitura, cifrado, u otros) pudiendo atender, tanto indicaciones explícitas (altura, ritmo, dinámica, tempo, etc.) como otras cuestiones implícitas que se deduzcan de la misma (agógica, forma, inflexiones discursivas, etc.).
- Participar y disfrutar en forma grupal de la realización de producciones musicales incorporando elementos propios del lenguaje musical y la interpretación, atendiendo la precisión rítmico-métrica, la afinación, el timbre, las características propias de las obras (teniendo en cuenta estilos, raíces, periodos, etc.) y, especialmente, al "discurso musical".

Saberes

- La sensibilización de una interpretación integral que incluya, no solo ritmo y alturas sino también, articulación, fraseo, etc, para distinguir e interpretar los "planos" en la música.
- La apropiación de los recursos básicos de la interpretación grupal popular, la orquestación e instrumentación, para identificarlos y ejecutarlos entendiendo la función y los planos específicos a cada parte cuidando cuestiones de identidad y unicidad: Ritmo, afinación, timbre, articulación, etc,
- La escucha de lo que suena para que el acompañamiento o segundo plano sea coherente con el fraseo de la línea principal.
- La identificación de las características propias de cada tipo de acompañamiento para desarrollar y resolver las dificultades técnicas e interpretativas de acuerdo a criterios varios (época, estilo, etc.).
- El desarrollo de las capacidades audioperceptivas más allá de la propia ejecución, y el desarrollo del oído armónico para aplicarlas a la práctica musical grupal.
- El desarrollo de la creatividad para aportar a la construcción de composiciones grupales junto a los demás participantes del conjunto.
- La organización del trabajo en equipo para optimizar el tiempo de ensayo.
- La capacidad de proponer soluciones, adecuaciones, y/o aportes para resolver problemas de concertación.
- El estudio de la realización musical individual y/o grupal, de las capacidades para cantar y acompañarse, de las técnicas de ensayo o de dirección.
- El desarrollo de la capacidad reflexiva para advertir dichas situaciones en calidad de público.
- El conocimiento de los conceptos de homofonía rítmica simple, tiempos y subdivisiones y ritmos libres de la música latinoamericana, intensidad, matices independencia de voces para aplicarlos al discurso técnico en la práctica musical en grupo.

PRÁCTICA VOCAL
Fundamentación

La música popular nos da un maravilloso campo de acción donde aparecen para el análisis, tanto individual como grupal y colectivo, puntos de partida para la creación y la interpretación por su variedad de rítmicas y de estilos. La multiplicidad de roles posibles nos permite la inclusión de todos los estudiantes, respetando sus potencialidades y particularidades, apuntando a una formación centrada en la estimulación y el desarrollo de capacidades múltiples.

La Práctica Vocal se propone como unidad curricular para el cuarto y quinto año de la formación orientada, por su posibilidad de contribuir a la formación musical, afectiva y social de los estudiantes en lo que atañe al desarrollo de sus capacidades expresivas, reflejado en la voz y en la aproximación a los recursos de la estructura coral como modos de elaboración y comunicación del discurso musical.
Se trata de un espacio privilegiado en cuanta herramienta reflexiva y creativa, que permite procesos de evaluación y autoevaluación constantes. Su abordaje lúdico favorece la flexibilidad para comprender, adaptarse y transformar distintas propuestas. La posibilidad de jugar con la voz y la conducción en un clima de trabajo donde se hace imprescindible transitar la experiencia real para luego poder reflexionar sobre la misma; desarrollar trabajos libres y pautados de manera grupal e individual procurando mejorar la calidad expresiva y técnica y fundamentar la toma de decisiones sobre la marcha y en dimensión temporal.

El espacio de la práctica vocal debe ser un lugar para que todos los estudiantes se sientan capaces de expresarse cantando, más allá del interés particular de los que han elegido la voz como instrumento de expresión, por lo tanto, es necesario resaltar en esta materia el desarrollo del canto grupal a través del desarrollo del canto individual y viceversa, y el relacionarse en términos musicales con las demás voces. Realizando además un análisis musical, poético, histórico y estilístico de las obras, atendiendo a la progresiva suma de voces reales, desde la monodia a la polifonía, pasando por los distintos estilos étnicos y folklóricos y sus derivaciones clásicas y populares, y a las diferentes dificultades expresivas que las obras presentan.

Propósitos

- Escuchar obras ejecutadas por diversas agrupaciones vocales, de diversos estilos y de características diferentes en cuanto a la escritura coral.
- Emplear la voz como medio de producción utilizando la técnica como herramienta facilitadora de la expresión y la expresión como herramienta generadora de recursos técnicos.
- Integrar la voz y el cuerpo de manera técnica, expresiva y dramática.
- Adquirir actitudes y valores vinculados con el trabajo compartido y solidario, propio de la actividad grupal.
- Iniciarse en la práctica musical de diversos estilos específicos de la música coral.
- Analizar, comprender, identificar y ejecutar obras que reflejen diversos estilos.
- Participar de presentaciones frente a público, que resulten una experiencia artística y formativa.
- Comprender el valor de los gestos de dirección y los acuerdos gestuales para facilitar la interpretación de conjunto y lograr ajustes en la concertación.

Saberes

- El aprendizaje de un arreglo vocal "de oído" para obligar a ejercitar la memoria y a concentrar la atención no solo en el aprendizaje de la parte propia, sino también en las relaciones que se establecen entre las diversas voces.
- Laoptimización del funcionamiento corporal y fonoarticulatorio, integrando la respiración, la relajación y la percepción de procesos internos y la postura como fundamento para el desarrollo vocal.
- El ámbito y las características melódicas de un repertorio variado determinado, la ampliación de la tesitura y la resolución de intervalos melódicos para una correcta afinación.
- Las dificultades rítmicas y métricas que surjan, y su resolución desde la lectura, el compromiso corporal para desarrollar el acompañamiento a líneas melódicas
- El reconocimiento de las posibilidades y dificultades en el manejo de la propia voz para desarrollar tendencias a mejorarla.
- La comprensión del texto, el análisis poético, la inserción histórica, análisis estilístico, fonética del idioma, aspectos musicales de la expresión para volcarlas al canto expresivo.

MÚSICA Y CONTEXTO HISTÓRICO SOCIAL
Fundamentación

En primer lugar, partimos de reconocer que cada contexto histórico y cultural inscribe, a través de los materiales y procedimientos musicales, sus características y rasgos que los identifican y los diferencian. La pertenencia a un determinado contexto y el entorno sociocultural en que las músicas son producidas, representa un necesario análisis que complementa las lecturas estructurales y morfológicas de las obras o discurso musical. Así también, permite dar contexto tanto a los sentidos cómo fue compuesta y a cómo fue y es escuchada, en tanto fenómeno polisémico.

Por otro lado, si hablamos de contexto histórico en relación a la música, deberíamos poder entender que coexistieron muchos contextos de manera simultánea a lo largo de la historia. Cada uno de esos contextos aportó sus propias características a la música actual.

Esta mirada apuntaría a atender todos estos recorridos, y no sólo uno. Es común encontrarnos en la educación formal, con este tipo de mirada de "una única versión", una sola historia. Lo cierto es que la música actual está nutrida de muchos recorridos diversos, "muchas músicas".

Este análisis propiciará "el acercamiento a obras musicales de diferente género y estilo que podrán ser apreciadas y/o recreadas musicalmente". (Res 179/12 CFE) Cada época determina un modelo de músico y de formación musical que es retroalimentado por la sociedad que lo acredita. En cada cultura, se han dado modos particulares de utilización de los materiales y procedimientos que llegan a ser diferentes según el tipo de música que se trate. Por lo tanto, las características compositivas y estructurales de la música también son particulares y diferentes.

Este tipo de forma de planteo debería ser el que nos da una mirada auténtica de los formatos actuales de música. La función social de la música y los músicos inscribe una deuda pendiente en la educación musical del nivel obligatorio. Reflexionar sobre los diversos usos que de la música se hacen en la actualidad resulta indispensable para una educación crítica que promueva el ejercicio ciudadano consciente en torno a los usos y prácticas musicales.

Propósitos

- Reflexionar sobre los diversos usos que de la música se hacen en la actualidad y que poseen significancia social.
- Abordar problemáticas del contexto actual desde el entendimiento de distintos contextos histórico.
- Identificar las relaciones entre los textos, las músicas y el entorno sociocultural en que son producidas.
- Analizar las producciones musicales que se promueven y que se generan, así como la industria cultural y sus circuitos de distribución y comercialización.
- Realizar lecturas críticas del capital cultural de los distintos planos de realización (regional, nacional y latinoamericano) en relación al eurocentrismo y su influencia.
- Comprender los fundamentos que instituyeron el modelo conservatorio a lo largo del tiempo y sus implicancias en la producción musical y en el imaginario social sobre la música y la profesión.

Saberes

- La importancia de abordar las manifestaciones musicales en su desarrollo histórico, según el contexto social, en el que se gestaron para comprenderlas como producto de prácticas significativas de los sujetos.
- La práctica y los usos musicales actuales formando parte de un recorrido histórico,
- La revisión de la formación musical que restringe la mirada de lo musical en tanto comunicación y expresión para poder pensarla como una disciplina de desarrollo de pensamiento.
- El estudio del marco social, de la funcionalidad, de la organología en las músicas de las distintas culturas para ampliar el bagaje cultural y entender el propio capital.
- Los diversos usos que de la música se hacen en la actualidad, en particular las características que adoptan las prácticas de la circulación y el consumo de bienes simbólicos para promover una educación crítica
- El análisis de los roles estandarizados que son propios a un género y no a otro para aportar a la igualdad de oportunidades para mujeres y varones en la práctica artística y musical.

TECNOLOGÍA E INFORMÁTICA APLICADA A LA PRODUCCIÓN MUSICAL / PRÁCTICA DE CONJUNTO

Fundamentación

Este taller propone abordar la idea de la práctica de conjunto y su interacción con las nuevas tecnologías en un marco de producción que sintetice la propuesta general de la orientación.

El tratamiento estético del sonido desde la utilización de la tecnología analógica y digital orienta la construcción de saberes para esta unidad curricular, mientras que la noción de práctica de conjunto la reviste con las características del trabajo colaborativo, que se construye en base a la experiencia. La producción musical está atravesada por la tecnología desde hace décadas. Hoy es una herramienta indispensable en todas sus etapas. Desde el simple hecho de contar con la aplicación en un teléfono que permite afinar un instrumento, hasta la digitalización de puestas en vivo controladas por un software determinado, las distintas etapas en la producción se ven afectadas por estas tecnologías.

El abanico de posibilidades de uso tecnológico que va desde herramientas de medición, sistemas de amplificación, sistemas de distribución espacial de la acústica y el sonido, sistemas de grabación y edición de audio, sistemas de reproducción, sistemas de asistencia a la puesta en vivo, soportes de registro, formatos de almacenamiento de archivos, herramientas de difusión, etc.

"El desarrollo de las interfaces digitales aplicadas al sonido, así como la cantidad y diversidad estética de manifestaciones sonoras o musicales que se sustentan sobre soporte digital han logrado no soplo un amito específico de conocimiento pragmático sino también un importante campo teorice. Y si consideramos las transformaciones y permanencias de la producción musical desde la existencia de la grabación, entonces ademaos hay mas de cien años de trayectoria en ese campo disciplinar." ---RES CFE 179/12

Propósitos

- Reconocer el sonido como un elemento físico, manipulable con herramientas tecnológicas en función de discurso musical.
- Comprender el lugar que ocupa la tecnología en las producciones musicales y sus implicancias.
- Adquirir el acercamiento a diversos elementos tecnológicos de vanguardia.
- Desarrollar diversos tipos de producciones desde una propuesta multimedia.
- Abordar la práctica de conjunto: vocal y/o instrumental, considerando y aprovechando estas tecnologías.
- Resolver problemas relativos a las prácticas musicales que involucren dispositivos o instrumentos electrónicos.
- Comprender los aspectos técnicos del uso de sistemas de amplificación de instrumentos, micrófonos, y sistemas de PA (Public address system, PA system) y sistemas de Monitoreo
- Conocer aspectos propios de las situaciones de grabación y las tecnologías que se aplican.

Saberes

- El abordaje de la práctica de conjunto incorporando las herramientas tecnológicas para el enriquecimiento de la producción musical.
- El conocimiento de las distintas etapas de la producción de una obra musical y los distintos tipos de tecnologías aplicables a cada una de estas, para identificar cuándo y cómo aprovecharlas.
- La utilización de las herramientas tecnológicas para la resolución de problemáticas emergentes durante los distintos procesos de producción musical
- El conocimiento particular de los instrumentos eléctricos/ electrónicos disponibles para aplicarlos a la ejecución de piezas musicales.
- La comprensión de la dinámica de trabajo en grupo para aportar de la mejor manera a la producción de obras musicales en conjunto.
- La problematización de producciones artísticas desde los conocimientos teóricos prácticos para intentar generar en ellos una apreciación crítica más fundamentada.

Bibliografía

Beillerot, J. 1996. "La formación de formadores". Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas y Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

Benveniste, E., "Semiología de la lengua", en Problemas de Lingüística General, Tomo II, México, Siglo XXI, 1985.

Costa y Mardones, M. "Música y Educación". Buenos Aires. Revista Novedades Educativas N° 83
Espel, G., Escuchar y escribir música popular, Buenos Aires, Melos, 2009.

Fischerman, D., La Música del Siglo XX, Buenos Aires, Paidós, 2000.

Fischerman, D., Efecto Beethoven, Buenos Aires, Paidós, 2004.

Gabis, C. 2006. "Armonía funcional". Buenos Aires. Riccordi Americana.

Gainza, V. 1995. "Puentes hacia la comunicación musical". Buenos Aires. Lumen
Gainza, V. 2002. "Pedagogía Musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa". Buenos Aires. Ed. Guadalupe.

Gardner, H. 1994. "Educación Artística y Desarrollo Humano". Barcelona. Paidós

Garmendia, E. 1981. "Educación Audioperceptiva I". Buenos Aires. Ricordi.

Green, L. 2001. "Música, género y educación" Madrid. Morata

Hennion, A., La pasión musical, Barcelona, Paidós, 2002.

Larrosa, J. 2002 "Experiencia y pasión" en Entre las Lenguas.Lenguaje y Educación después de Babel. Barcelona. Laertes, 2003, pg 165-178

Malbrán, S. 2007. "El oído de la mente. Teoría musical y Cognición." Madrid. España. Editorial Akal.

Marchi, S., El Rock Perdido. De los hippies a la cultura chabona, Buenos Aires, Ediciones Le Monde Diplomatique, 2005.

Ministerio de Educación y DD HH de Rio Negro 2011 "Suena Música"

Pérez Guarnieri, A. 2007. "África en el aula". Buenos Aires. Editorial UNLP.

Rocha Alonso, A., "La música/las músicas: cuerpo y discurso musical", mimeo, 2004.

Schaefer; M. 1965. "El compositor en el aula". Buenos Aires. Riccordi Americana.

Schaefer; M. 1975. "El Rinoceronte en el aula". Buenos Aires. Riccordi Americana.

Schaefer; M. 1975. "El nuevo paisaje sonoro", Buenos Aires. Riccordi Americana.

Shifres, F. y Holguin Tovar, P. 2015 El desarrollo de las habilidades auditivas de los músicos: teoría e investigación - La Plata: GITeV - Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal.

Swanwick K, 1991. "Música, pensamiento y educación". Buenos Aires. Editorial Morata.

Fuentes consultadas

Pelinski, R. 2003. "El oído alerta: modos de escuchar el entorno sonoro", de Centro Virtual Cervantes. Sitio web: http://cvc.cervantes.es/artes/paisajes_sonoros/p_sonoros01/pelinski/pelinski_01.htm
Resolución CFE 111/10.
Resolución CFE 120/10.
Resolución CFE 142/11.
Resolución CFE 179/12...
Resolución CFE 180/12.
Resolución CFE 192/12
Resolución CPE 235/08

Orientación
ARTE / TEATRO

Fundamentación

La inclusión de teatro dentro de la nueva escuela secundaria rionegrina nos abre una serie de posibilidades de exploración en la construcción del conocimiento, como necesidades de replantearnos algunas relaciones fundamentales entre este lenguaje y la enseñanza escolar. Teniendo en cuenta que el lenguaje teatral se fundamenta en la expresión del cuerpo en movimiento y en su puesta en acción, esas preguntas también nos permiten ahondar en las nuevas perspectivas que el lenguaje teatral pone a disposición (Trozzo, 2003).

Comenzaremos por dos interrogantes que son necesarios abordar: ¿cuál es el lugar que se le otorga al cuerpo como un todo integrado dentro del proceso de generación del conocimiento? y ¿cuál es la relación entre el cuerpo y el espacio dentro de las instituciones de educativas?

Cuerpos y espacios en la escuela secundaria

La escuela desde su surgimiento tiene rasgos particulares que la definen y la caracterizan como un "espacio social especializado recortado y separado del ámbito social más amplio" (Basabe y Cols, 2007: 10). Su fisonomía y la distribución de espacios relacionan su funcionalidad educativa con una determinada arquitectura y una composición temporal. Esa organización delimita actividades, jerarquiza prácticas y las circunscribe en determinados tiempos y espacios, distribuyendo a las personas de acuerdo con ciertas funciones a cumplir. Veamos a qué nos referimos.

Desde su planteo pedagógico se fomenta el estatismo antes que el movimiento espontáneo. La jornada escolar dividida en coordenadas espacio-temporales, fragmenta horarios y establece por dónde y cómo pueden desplazarse estudiantes y docentes. Institucionalmente, los espacios-tiempos en la escuela están reglados y estructurados con clases que duran un bloque horario dividido por recreos con una duración de tiempo que condicionan las actividades. Esa distribución horaria determina que, una vez que toca un timbre, los estudiantes y docentes deben concluir sin considerar si el tema de clase tuvo un cierre. El tiempo-espacio del recreo es dentro de la jornada escolar el momento destinado al movimiento y la distensión corporal de las personas.

Desde la educación clásica, tanto privada como pública, el cuerpo como instrumento de expresividad y creatividad se encuentra limitado, obligado a permanecer dentro de las aulas durante cinco o más horas. Transcurrido ese tiempo, es válido preguntarse: ¿son cuerpos presentes durante el proceso de generación de conocimiento?

Pensemos en las aulas de las escuelas con bancos colocados mirando al frente, en filas de a dos, con el escritorio del profesor al centro o a un costado, pero siempre adelante. En esta distribución espacial hay escaso margen de desplazamiento, tanto para estudiantes como para profesores.

La mayor parte de la jornada escolar desestima así la importancia de la conciencia corporal, de las habilidades que podrían conectarnos con otra manera de relacionarnos como seres holísticos, cuyas capacidades y destrezas podrían ser ampliamente desarrolladas en pos de la generación del conocimiento desde una concepción integral.

La distribución del espacio físico no fue planificada para la experiencia artística, por eso es que, sin duda, será un desafío transformar un espacio en lugar. Como dice Renzo Fabiani al contar la experiencia del teatro en la cárcel y refiriéndose al espacio físico:

> *"Si los alumnos y docentes trabajan en un espacio convenido, sin interrupciones o intimidaciones, ese espacio, a partir del juego (...), deja de ser sólo espacio y se transforma en lugar." (Fabiani, 2008: 37).*

A lo que nos referimos es que al proponer otro modo de acceder al conocimiento se requiere enmarcar las acciones en un espacio construido grupalmente y con sentido estético. Transformarlo en un lugar significa darle identidad. Esa identidad es la que el área artística no posee hoy en las instituciones educativas (Sinay, 2004: 318), pero que comienza a construirse.

Por un cuerpo creativo en las escuelas

Retomemos ahora la idea del cuerpo como una construcción cultural. No hay un solo modelo de cuerpo, sino tantos como representaciones de ellos existan. Pero esto que puede parecer hasta obvio requerirá de una labor continua con los adolescentes y jóvenes que han sido educados en un modelo socio-cultural excluyente de las diferencias, con un inconsciente colectivo que a veces resulta traumático, exigente y cruel.
Será necesario entonces en nuestro rol de facilitadores recordar que no todos se sienten a gusto con su corporalidad, que la idea de belleza que hegemoniza la sociedad no es alcanzable para la totalidad, que hace falta valorar nuestro cuerpo desde sus posibilidades, pero también reconocer sus limitaciones. Esa tarea va de la mano con jerarquizar el espacio lúdico para liberarnos y romper estereotipos de roles inamovibles en una sociedad que los refuerza.
Nuestro cuerpo reconoce pulsiones, acciona, tiene intencionalidad, gestualidad. Según el antropólogo y sociólogo David Le bretón, para la sociedad occidental el cuerpo es el límite entre uno y el todo, un territorio que nos pertenece, un objeto que exhibimos, modificamos, contemplamos como algo escindido de nuestro ser (Le Bretón, 2002: 13). Pero, ¿cuándo ocurre esa división?
En la infancia el cuerpo está vinculado a la sensorialidad, al placer y al dolor. El niño no separa sus vivencias del mundo que lo rodea, se conecta a través de los sentidos y en sus juegos compromete su totalidad. Desde la pubertad y en la adolescencia la búsqueda de pertenencia lo expondrá a los dictámenes del medio, de la moda, demandándole una imagen deseable e impuesta. Para nuestros estudiantes, estos cambios que se producen como parte de su crecimiento y desarrollo los colocarán en una situación de vulnerabilidad y afán de reconocimiento.
La mirada de los otros desempeñará un papel importante en la construcción de su propio perfil, con seguridades e inseguridades, actitudes desafiantes o introspectivas y surgirán como respuesta hacia el medio, la desfachatez, la invisibilidad o la vergüenza, o la escisión.
El lenguaje teatral como experiencia vivencial plantea un estudiante activo que necesita explorar la expresividad en otros registros que no se limitan al lenguaje verbal y que despierten otras sensorialidades. Su cuerpo comunica y es un cuerpo junto a otros. Comprendemos que la llegada del Teatro a la escuela implica un cambio en ciertas actitudes, normas, rituales y hábitos impuestos o adquiridos que vienen a ser desafiados por una nueva manera de acceso a la educación.
La exploración de las sensaciones, el placer y las emociones, permiten conectar la propia afectividad con las propuestas pedagógicas que brinda el sistema educativo. La inclusión de la educación artística, en general, y el lenguaje teatral, en particular, colabora con recrear situaciones de la vida cotidiana que pongan en valor las subjetividades de los estudiantes, con sus preocupaciones y sus expectativas.
Asimismo, se busca profundizar en el trabajo de la confianza a través de lo lúdico y la exploración del juego como experiencia cognitiva, superando la limitación que impone la sanción al error. Finalmente, se plantea que desde las prácticas artísticas se indague en las realidades que involucran a las personas, a partir de un cuestionamiento permanente a los temas de interés que comparten estudiantes y docentes.

El teatro en la educación

En el lenguaje teatral podemos hablar de una construcción del conocimiento conjunta y vivencial en la que, mediante la experimentación y el ensayo, el estudiante pueda simbolizar situaciones. Dice Sonia Martí que los estudiantes "a través del juego teatral, escenifican los polos del conflicto y su yo se enriquece en su esfuerzo por resolver contradicciones" (Martí, 1998: 31).

A partir de las experiencias de teatro en las escuelas secundarias de la provincia, hemos podido conocer que en las improvisaciones teatrales entran en juego situaciones de la vida cotidiana de los y las estudiantes, vividas o presenciadas, donde se privilegia el abordaje de temas que les preocupan o que desean exponer y confrontar. Algunos de los temas que surgen son el autoritarismo, las identidades (de clase, étnicas, de género, territoriales, nacionales), los consumos de elementos entendidos como bienes transaccionales (desde las modas hasta las sustancias legalmente prohibidas), las violencias (familiares, de género, institucionales, entre otras), el sexo y la sexualidad, los sistemas de inclusión y exclusión en diferentes ámbitos (incluyendo la propia escuela, los laborales, los culturales, los políticos, etc.).

Esa posibilidad de cuestionar y ser cuestionado, la comunicación y valoración de distintas interpretaciones de la realidad, el abordaje de situaciones que impliquen una apertura a otros espacios, la utilización de signos propios y específicos, nos acercan a una didáctica que implica un modo de conocimiento dialéctico que incorpore todas las dimensiones del aprendizaje crítico del arte (Eisner, 1995).

La incorporación del lenguaje teatral dentro de la enseñanza de los lenguajes artísticos en la Escuela Secundaria rionegrina con la Ley Orgánica de Educación N° 4819, significa una apertura a la construcción de alternativas en la construcción del conocimiento. Es una oportunidad para cuestionarnos qué, cómo y a quién vamos a enseñar (Trozzo y Sampedro, 2004; Viggiani, 2004).

No se trata ya de homogeneizar en una caracterización totalizadora a la juventud, sino tomar a las juventudes que conviven dentro del sistema escolar. Es decir, considerar que hay diferentes maneras de experimentar y vivir esa experiencia por parte de quienes se definen como "jóvenes" (Chávez et. al., 2009). Teniendo en cuenta esta heterogeneidad, será fundamental que los docentes tengamos un ejercicio permanente de autoevaluación y de un trabajo interdisciplinario para participar en otras formas de explorar en la construcción del conocimiento desde los lenguajes artísticos.

A través de la percepción y la representación en un espacio determinado, el teatro restituye la comunicación interpersonal en un presente fuertemente permeado por los medios de comunicación y por las redes sociales por donde circulan una amplia diversidad de significados. A partir de valorar las temáticas que surjan de los intereses y las prácticas de los jóvenes en cada grupo, se visibilizarán identidades que recuperen las memorias sociales y los sentidos de pertenencia de los jóvenes.

Pero en este punto, también será importante poner en evidencia la trayectoria social de los adultos que se encuentran en las escuelas. Es en la conexión -y en las distancias- que se plantean en el espacio y el tiempo de la experimentación y creación teatral donde las biografías toman relevancia dentro del proceso educativo.

Los lenguajes artísticos históricamente han asumido lo no dicho en la sociedad y expresado la voz de los silenciados, constituyendo una de sus posibilidades a nivel social. Esto genera la necesidad de docentes comprometidos ético-profesionalmente y con formación específica para poder acompañar a los estudiantes en el análisis y la producción escénica. Es necesario que los profesores de teatro estén dispuestos a organizar y diseñar actividades creativas que tomen en cuenta el contexto socio-cultural en el que se desarrolla su tarea pedagógica.

Por un lado, tendremos que ser críticos y autocríticos, flexibles, auténticos al estilo del "docente facilitador" que plantea Rogers y Freiberg (1996) para crecer y poder construir saberes entre todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por eso que se propone que el diseño pedagógico tenga un carácter procesual. Por otro lado, y dado que la estética teatral condensa en su producción otros lenguajes, se irán incorporando herramientas de la danza, las artes visuales, la música, que fortalezcan las producciones de los estudiantes. Será fundamental que, en términos metodológicos, se trabaje en equipo y en diálogo interdisciplinario con los docentes de otras áreas.

Entre los propósitos primordiales podemos mencionar la construcción y desarrollo de saberes que incentiven la imaginación, la creatividad, la comprensión del lenguaje y sus formas específicas de construir sentido promoviendo en los jóvenes un rol activo, tanto en la producción artística como en la interpretación crítica. Así, se colaborará con la formación de sujetos capaces de enfrentar situaciones sociales complejas, pudiendo comprender y analizar otras posturas desprejuiciadas, abiertas a nuevas ideas. Compartimos la perspectiva de María Rosa Finchelman respecto a que:

> *"El teatro favorece el crecimiento de seres capaces de desarrollar: su percepción, a lo largo de todas sus vidas; sus competencias productivas en el campo artístico a niveles individual, grupal y social; y su contextualización y reflexión sobre sus propias producciones y las de sujetos de su entorno cercano y lejano." (Finchelman, 2006: 23).*

En ese sentido, es fundamental poner en valor la biografía de estudiantes y docentes en la construcción de saberes, así como las identidades del teatro regional, patagónico y sus dramaturgos. Sin desmerecer el aporte fundamental que realiza el teatro llamado "universal", es importante visibilizar esas historias que, como dice Mauricio Tossi, abarcan

> *"...dramaturgias que por sus horizontes de sentido y estrategias de producción nos permiten conocer y comprender qué lugar se le asignó al teatro en los procesos histórico políticos desarrollados en la región durante la posdictadura." (Tossi, 2015:18).*

Hemos hablado de jóvenes, de espacios, de tiempos, de cuerpos, de lenguajes, de vivencias y memorias. Es decir que hemos hablado de quiénes, dónde, con qué y cómo podemos construir, aún queda pendiente que entre todos decidamos "el para qué". Ese será el desafío y la representación que nos espera.

EJES ORGANIZADORES DE LA ORIENTACIÓN

Los ejes que se detallan a continuación se articularán de manera secuencial y dialógica. Es decir, que se podrán retomar aspectos abordados en cada uno de los ejes cada vez que sea necesario analizar y reflexionar sobre la práctica.

EL LENGUAJE CORPORAL

Este primer eje alentará la profundización del trabajo corporal desarrollado durante el ciclo básico incentivando a los estudiantes a desarrollar una sensibilidad estética ficcional capaz de narrar de manera subjetiva y singular desde el hecho escénico. Para ello, se propondrá experimentar de forma vivencial con las diversas poéticas existentes desarrollando sus diferentes capacidades de interpretación.

LA PRÁCTICA TEATRAL

El segundo eje abordará los elementos visuales, sonoros, textuales, cinéticos, es decir, todos lo que constituye la puesta en escena desde una mirada integral apuntada a la comprensión del lenguaje y sus procedimientos constructivos.

LA PRODUCCIÓN TEATRAL

Finalmente, este tercer eje promoverá la indagación en producciones grupales, revisando y reformulando los sentidos y el discurso metafórico de las mismas. Fomentará el acceso a producciones espectaculares locales, regionales, nacionales e internacionales en vivo y/o en diversos soportes tecnológicos para construir una mirada crítica y reflexiva sobre los hechos teatrales producidos en diferentes contextos históricos.

Propósitos

Será importante tener en cuenta que el Ciclo Orientado no tiene como finalidad formar actores, sino brindar herramientas generales de un lenguaje artístico específico para que los jóvenes conozcan la disciplina y para fomentar otros modos de producir conocimiento. En ese sentido, los propósitos generales son:

- Hacer presente, visibilizar y poner en diálogo el capital cultural de los estudiantes y de los docentes.
- Analizar los modos de distribución y los agentes que están involucrados en la producción teatral, así como sus circuitos y sus instituyentes.
- Propiciar el desarrollo de saberes vinculados a la situacionalidad cultural, social e histórica de las manifestaciones estéticas y los modos de producción de los diversos lenguajes.
- Estimular el desarrollo de las capacidades propias de cada estudiante a partir de la experimentación y el ensayo-error.
- Diseñar estrategias que permitan ampliar la percepción corporal y fortalecer la autoestima.
- Estimular la práctica de procedimientos compositivos metafóricos y de representaciones subjetivas como parte del proceso de construcción de su identidad.
- Elaborar y mostrar sus producciones como parte del proceso creativo que se completa con la evaluación experiencial.
- Promover la reflexión creativa para fortalecer y valorar las manifestaciones estéticas en su contexto socio- histórico-cultural.
- Fomentar el acceso a producciones espectaculares locales, regionales, nacionales e internacionales en vivo y/o en diversos soportes tecnológicos.
- Conocer los espacios habilitados para la producción espectacular dentro su comunidad, los circuitos artísticos regionales y la interacción con los hacedores teatrales.
- Construir con los estudiantes criterios de evaluación que tengan en cuenta la responsabilidad individual y de grupo, la aplicación de diferentes elementos y técnicas según las temáticas y las intencionalidades de cada producción, la responsabilidad en las tareas asumidas, la reflexión, la crítica y la autocrítica procesual.

Saberes

Los saberes a construir durante los tres años de la orientación, no implican un orden inamovible, sólo se intenta didácticamente establecer una posible secuencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a las unidades curriculares implicadas.
Se enfatiza en la importancia de que los docentes, al momento de planificar su práctica, prioricen al grupo de estudiantes con el que se trabaja y sus intereses, así como el contexto escolar y la realidad socio-histórica en la que estos saberes se desplegarán.

TERCER AÑO / EJES

	3er AÑO
EJES	EL LENGUAJE CORPORAL
	SUB-EJES: • El cuerpo y el espacio.

EJES	• El cuerpo, el movimiento y la acción. • Conciencia corporal y autoestima.
	LA PRÁCTICA TEATRAL
	SUB-EJES: • Cuerpo, ritmo y expresión. • Proyección de la voz en el espacio. • La improvisación desde la acción.
	LA PRODUCCIÓN TEATRAL
	SUB-EJES: • La utilización de textos vivenciales originados en las improvisaciones o de obras cortas, para la puesta en escena de cuadros o escenas que requieran la construcción de un personaje.

Propósitos

Los propósitos expresan la intencionalidad de la tarea educativa. Orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje, son caminos a recorrer y no metas inexorables que se deben alcanzar. Permiten tomar decisiones en torno a la selección de saberes y a las experiencias de aprendizaje. Su formulación plantea qué enseñar y cómo, lo que implica una postura en la cual el docente está profundamente involucrado y comprometido.

- Favorecer la comprensión del lenguaje teatral y sus formas específicas de construir sentido.
- Promover el intercambio de roles, la cooperación y el respeto por el otro mediante diferentes dinámicas que favorezcan la integración grupal (Holovatuck y Astrosky, 2009).
- Profundizar en el trabajo corporal desarrollado durante el Ciclo Básico poniendo énfasis en el trabajo gestual del rostro, del cuerpo y en la simbólica corporal-social.
- Reconocer espacios personales, físicos, sociales y escénicos.
- Comprender el valor del movimiento, su diferencia con la acción, las posibilidades rítmicas corporales e instrumentales.
- Promover la apropiación de las herramientas teatrales mediante la exploración y la acción.
- Desarrollar el área de la creatividad por medio de la improvisación, las dramatizaciones y la construcción de personajes con eje en las acciones físicas. (Johnstone, 2004).
- Fomentar el acercamiento de los estudiantes a las realizaciones locales.
- Incentivar la búsqueda de posibles resoluciones de los conflictos identificando los modos particulares de percibir la realidad y sus posibles representaciones teatrales.

Saberes

Será importante tener en cuenta que el Ciclo Orientado no tiene como finalidad formar actores, sino brindar herramientas generales de un lenguaje artístico específico para que los jóvenes conozcan la disciplina y para fomentar otros modos de producir conocimiento.

• La investigación de distintas capacidades corporales para la sensibilización y reconocimiento de sus posibilidades expresivas.
• La exploración del cuerpo y la voz como productores de ritmos, gestualidades, movimientos, para la percepción y decodificación de mensajes.
• La utilización de pautas de improvisación para el acercamiento a los distintos tipos de conflictos: con el entorno con el otro, con uno mismo. (Serrano, 2004: 212).
• La indagación de la acción escénica desde la acción física para lograr conductas basadas en lo vivencial del rol-personaje.
• La representación con muestra a público, de escenas o cuadros para encarar la construcción del personaje en base a circunstancias dadas por un guión.

4° AÑO / EJES ESPECÍFICOS

PROPÓSITOS ESPECÍFICOS	EL LENGUAJE CORPORAL
	SUB-EJES: Mensajes explícitos e implícitos. Emisor-canal-receptor. Imágenes generadoras de movimiento. El teatro y el cuerpo. La voz en la actuación. Gestualidad de la voz. Corporización de los elementos de la música: ritmo, pulso y acento: improvisaciones como modo de desarrollar la sensibilidad.
	LA PRÁCTICA TEATRAL
	SUB-EJES: La vinculación física y expresiva con el cuerpo. La improvisación como entrada a la estructura dramática: sus elementos.
	LA PRODUCCIÓN TEATRAL
	SUB-EJES: El actor y su relación con los acontecimientos socio-políticos. Breve historia de la actuación nacional. Elaboración y representación de temáticas propias del grupo: Creación Colectiva.

Propósitos

Los propósitos expresan la intencionalidad de la tarea educativa. Orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje, son caminos a recorrer y no metas inexorables que se deben alcanzar. Permiten tomar decisiones en torno a la selección de saberes y a las experiencias de aprendizaje. Su formulación plantea qué enseñar y cómo, lo que implica una postura en la cual el docente está profundamente involucrado y comprometido.

- Favorecer la comprensión del lenguaje teatral y sus formas específicas de construir sentido.
- Promover el intercambio de roles, la cooperación y el respeto por el otro mediante diferentes dinámicas que favorezcan la integración grupal.
- Desarrollar el conocimiento del cuerpo y la voz como herramienta comunicativa y expresiva fundamental del actor mediante la sensopercepción, el gesto y las nociones de proxemia-convivio-poiesis.
- Incentivar la representación de manera subjetiva y singular desde el hecho escénico.
- Indagar la contextualización en textos teatrales representativos de distintas poéticas y estéticas.
- Abordar producciones grupales, revisando y reformulando los sentidos y el discurso metafórico de las mismas.
- Escenificar temas regionales, locales, nacionales que sean elegidos por los estudiantes.

Saberes

Será importante tener en cuenta que el Ciclo Orientado no tiene como finalidad formar actores, sino brindar herramientas generales de un lenguaje artístico específico para que los jóvenes conozcan la disciplina y para fomentar otros modos de producir conocimiento.

- La valorización de la experiencia lúdica como forma de socialización personal y grupal para reflexionar en conjunto sobre los cambios producidos en la disponibilidad física, emocional y el contacto interpersonal en las actividades que la incluyen.
- La utilización de la gestualidad corporal, la voz y sus matices para la comunicación en situaciones de representación.
- La incorporación de técnicas y/o métodos diversos relacionados con el entrenamiento corporal para ampliar la mirada sobre el cuerpo expresivo.
- La aplicación de los elementos de la estructura dramática en dramatizaciones grupales y/o improvisaciones para su comprensión.
- La búsqueda de distintas resoluciones de un mismo conflicto para potenciar alternativas, (al estilo del Teatro Foro de Augusto Boal).
- La profundización de las herramientas del ritmo y del movimiento, identificando diferentes tempos en el espacio (tensiones, silencios, reacciones, oposiciones y acciones) en la construcción teatral.
- La investigación de diferentes expresiones teatrales nacionales y sus características histórico-socio-culturales para comprender y fundamentar las estéticas, poéticas y procedimientos en relación a su espacio-tiempo.

QUINTO AÑO / EJES ESPECÍFICOS

	EL LENGUAJE CORPORAL
EJES	SUB-EJES: • El cuerpo y su expresividad. • La voz: segunda columna vertebral. • Construcción del personaje.
	LA PRÁCTICA TEATRAL
	SUB-EJES: • Génesis teatral: los rituales, festivales y ceremonias. • El Teatro como productor de discursos identitarios. • Del laboratorio teatral a la Creación Colectiva. • La dramaturgia del actor dentro de la Creación Colectiva.
	LA PRODUCCIÓN TEATRAL
	SUB-EJES: • Puesta en escena de un proyecto grupal: elección de la temática a representar. • Obra de autor o Creación colectiva: elaboración del guión y/o texto dramatúrgico. • Diseño escenográfico: elección de la poética y estética de la puesta. • Iluminación y sonido: lenguajes lumínico y sonoro. Guión de luces y de sonido. • Maquillaje y vestuario: elección de acuerdo a la estética.

Propósitos

Los propósitos expresan la intencionalidad de la tarea educativa. Orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje, son caminos a recorrer y no metas inexorables que se deben alcanzar. Permiten tomar decisiones en torno a la selección de saberes y a las experiencias de aprendizaje. Su formulación plantea qué enseñar y cómo, lo que implica una postura en la cual el docente está profundamente involucrado y comprometido.

PROPÓSITOS ESPECÍFICOS	• Favorecer la comprensión del lenguaje teatral y sus formas específicas de construir sentido. • Promover el intercambio de roles, la cooperación y el respeto por el otro mediante diferentes dinámicas que favorezcan la integración grupal. • Identificar y diferenciar los componentes del hecho teatral (actuación, dirección, dramaturgia, escenificación, iluminación, vestuario, maquillaje, etc.) desde una mirada integral apuntada a la comprensión del lenguaje y sus procedimientos constructivos. • Incorporar los elementos visuales, sonoros, textuales, cinéticos, es decir, todo lo que constituye la puesta en escena de manera conjunta y con el formato que la práctica requiere. • Participar en proyectos grupales, institucionales y comunitarios aplicando las herramientas propias del lenguaje teatral, incorporados a lo largo del ciclo. • Abordar un proyecto escénico de producción que contemple el avance progresivo del conocimiento y el empoderamiento del aprendizaje por parte de los estudiantes.

Saberes

Será importante tener en cuenta que el Ciclo Orientado no tiene como finalidad formar actores, sino brindar herramientas generales de un lenguaje artístico específico para que los jóvenes conozcan la disciplina y para fomentar otros modos de producir conocimiento.

SABERES ESPECÍFICOS	• El desarrollo de competencias cognitivas, expresivas y comunicativas de los estudiantes para potenciar la creación estética, tanto individual como grupal. • La exploración de las variables energéticas en relación al espacio-tiempo, vinculadas a la intención, para utilizarlos en situaciones de representación. • La apropiación de estrategias expresivas corporales y vocales, para la construcción de una producción teatral. • La reflexión acerca de diferentes actitudes y conductas frente a la realidad contextual para comprender la posibilidad de encarar su transformación objetiva y subjetiva desde la práctica comunitaria. • El despliegue de la imaginación para crear y recrear situaciones o circunstancias propias o ajenas mediante la composición de guiones que reflejen la identidad de los creadores. • La comprensión de las características sociales, culturales e históricas de las manifestaciones teatrales latinoamericanas para el análisis y reflexión de distintas poéticas y estéticas involucradas en su producción. • El conocimiento de diferentes expresiones teatrales desde su génesis abarcando los diversos continentes, para comprender su relación con los movimientos socio-políticos in situ y su influencia en las manifestaciones actuales tanto en nuestro país como en el mundo.

UNIDADES CURRICULARES

ENTRENAMIENTO CORPORAL Y VOCAL
Fundamentación

A través del entrenamiento se estimulará el desarrollo de las capacidades individuales, poniendo el acento en los procesos personales, no en la destreza, cuestionando estereotipos y propugnando desafíos para lograr una corporalidad sana, disponible y expresiva, fundante de un vínculo reparador de la autoestima como parte de la corporalidad expresiva.

Propósitos

- Indagar en la relación vinculante entre el cuerpo y sus capacidades expresivas.
- Lograr el respeto por el espacio propio y el de sus pares
- Adquirir herramientas para percibir y percibirse, ampliando así su registro corporal, vocal y emocional.
- Valorar la gestualidad de la palabra como medio comunicativo.
- Asumir la responsabilidad ética de su entrenamiento.

Saberes

- La exploración y el reconocimiento del cuerpo y su relación con el espacio, los objetos y los compañeros para identificar sus posibilidades expresivas.
- La implementación de técnicas de respiración, relajación y utilización de la voz para su aplicación en trabajos dramáticos.
- El reconocimiento de la diferencia entre movimiento y acción, flexibilidad y resistencia, disociación y coordinación para aplicarlos en juegos de representación.

ACTUACIÓN
Fundamentación

Se buscará potenciar la capacidad de imaginar, recrear y crear desde el rol al personaje mediante la investigación vivencial.
La improvisación será herramienta para la exploración de posibilidades en la génesis de personajes.
A partir de los ejercicios de improvisación se propiciará el conocimiento de los diferentes elementos de la estructura dramática para su apropiación desde la experiencia.

Propósitos

- Adquirir confianza en sí mismo y en los otros mediante el cambio de roles.
- Ampliar el horizonte referencial al reproducir escenarios sociales reales o imaginarios.
- Contrastar la propia realidad con otras posibles.

Saberes

- El desarrollo del área de la creatividad por medio de la improvisación, las dramatizaciones y la construcción de personajes con eje en las acciones físicas para el potenciamiento de la imaginación y de la comprensión de otras subjetividades.

PROCEDIMIENTOS RÍTMICOS DEL ACTOR
Fundamentación

Reconocer tanto la naturaleza rítmica de los fenómenos de nuestro entorno físico-emocional, como la de las diferentes manifestaciones artísticas y de la vida social.

Propósitos

- Propiciar el reconocimiento del carácter rítmico de los diferentes lenguajes artísticos, específicamente del teatro.
- Identificar tempos, ritmos y sus variaciones en las dramaturgias y en las representaciones teatrales.
- Reconocer en sus propias corporalidades, en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana, en su entorno social y en los diferentes contextos culturales los cambios rítmicos

Saberes

- La comprensión del valor del movimiento y su diferencia con la acción para explorar las posibilidades rítmicas corporales e instrumentales.
- La indagación en la rítmica de los textos y los hechos teatrales para la interrelación con el trabajo escénico.
- El reconocimiento del propio ritmo corporal y del entorno social para contrastar las variantes rítmicas que se producen en la vida cotidiana.

HISTORIA DEL TEATRO ARGENTINO
Fundamentación

Conocer y analizar la función social del teatro en las diferentes etapas de la historia argentina tales como el Circo Criollo, Sainete, Grotesco criollo y otros contemporáneos, como Teatro de experimentación, Teatro under, Teatro Independiente, Teatro Abierto, Teatro por la Identidad, Teatro empresarial, entre otros.

Propósitos

- Reconocer las poéticas y estéticas que ha desarrollado el teatro argentino como manifestaciones socio-políticas de diferentes etapas históricas.

- Analizar los contrastes entre distintas expresiones teatrales para identificar cómo se han producido rupturas y resistencias a modelos estéticos hegemónicos.

Saberes

- El abordaje de la evolución del teatro argentino en relación a los contextos políticos en los que fueron producidos para el conocimiento de sus poéticas, estéticas, procedimientos escénico-teatrales y las rupturas socio-estéticas planteadas en cada caso.

POÉTICAS Y ESTÉTICAS TEATRALES
Fundamentación

Abordar nociones y conceptos de la teoría teatral: drama, estructura dramática, ficción y trama, género, temas y tópicos, actuación y representación.

Se analizarán los elementos dramáticos particulares que permiten reconocer transformaciones socio-culturales en producciones teatrales situadas.

Propósitos

- Reconocer la forma en que se relacionan los elementos en la creación dramática y las características ideológicas de diferentes movimientos teatrales enmarcados en los períodos históricos de origen.

Saberes

- La reflexión sobre distintos procesos creativos en su marco histórico para establecer relaciones con la génesis teatral y el teatro como representación socio-cultural situada.

HISTORIA DEL TEATRO LATINOAMERICANO
Fundamentación

Abordar de manera general algunas de las manifestaciones que se consideran generadoras del lenguaje teatral.

Se estudiarán propuestas que expresen la diversidad de formas de producción teatral -tales como la Creación Colectiva, la del Grupo Yuyachkani en Perú y la del Grupo Malayerba de Ecuador, etc.-.

Propósitos

- Conocer las manifestaciones parateatrales, así como aquellos mitos y prácticas rituales en

los que se han fundamentado los orígenes del teatro.
- Conocer rasgos y características de distintas expresiones estético-teatrales latinoamericana en su génesis, su desarrollo y su vinculación con los de otros continentes.

Saberes
- El conocimiento de la evolución de las manifestaciones teatrales representativas de Latinoamérica para analizar sus características poéticas y relacionarlos con los factores socio-políticos que propiciaron su emergencia.

PRÁCTICAS DE TEATRO SOCIAL Y COMUNITARIO
Fundamentación

Analizar y trabajar en y con producciones que aborden problemáticas sociales desde la creación teatral colectiva y comunitaria.
Se analizarán las manifestaciones y el surgimiento del Teatro comunitario latinoamericano, Teatro de vecinos en Argentina y el Teatro Foro de Augusto Boal en Brasil.

Propósitos

- Valorar el bagaje cultural del que forman parte estudiantes y docentes para la contextualización de las producciones en las que se trabajen.
- Fomentar la reflexión en torno a la práctica y los principios de la creación colectiva como expresión situada en el ámbito local y regional.

Saberes

- El análisis de las manifestaciones populares teatrales para comprender su importancia en el desarrollo, transformación y cambio social, cultural y comunitario en las escalas locales, regionales y/o nacionales en las que se producen.
- La indagación en el teatro popular para la inclusión de elementos constitutivos de su poética y estética en los proyectos y las producciones teatrales creadas en relación con la comunidad.

PRODUCCIÓN DE GUIONES
Fundamentación

Emprender la escritura de una obra de creación colectiva o la adaptación de una obra de autor desde y con los estudiantes, teniendo en cuenta las características comunicacionales del género y reconociendo los contenidos textuales portadores de significado ideológico.

Propósitos

- Conocer la estructura y los elementos de un guión dramatúrgico.

- Desarrollar la capacidad imaginativa y descriptiva para la creación de diálogos, entornos y conflictos referidos al tema seleccionado.

Saberes

- La escritura de textos dramatúrgicos para comprender su estructura interna, los elementos que lo componen y sus diferentes características en relación a otros géneros narrativos.

PRODUCCIÓN ARTÍSTICA Y ESCÉNICA. ILUMINACIÓN Y SONIDO. DISEÑO DEL ESPACIO ESCÉNICO.
Fundamentación

En términos metodológicos, en el taller se integrarán dispositivos que requieren la división de tareas que involucran diferentes conocimientos. Su desarrollo demanda la acción conjunta de una Pareja Pedagógica, debido a que el Taller tendrá como objetivo la consolidación de una producción teatral que integre los saberes de cada una de las unidades curriculares del Bachillerato con Orientación en Arte-Teatro. El trabajo articulado posibilitará la apropiación de los saberes de dichas unidades curriculares.

Se incluyen en esta Unidad curricular maquillaje, vestuario y dispositivos tecnológicos.

Propósitos

- Concretar la producción de una obra de teatro que contenga una temática seleccionada por los estudiantes en base a los debates y trabajos realizados en función de esa búsqueda.
- Generar que los estudiantes participen activamente de cada una de las instancias que requiere el hecho teatral, poniendo de manifiesto sus intereses, necesidades, preferencias y deseos.
- Propiciar la generación de espacios colectivos de participación.
- Habilitar ámbitos de reflexión sobre el proceso a medida que se desarrolle y sobre el producto final una vez que se haya concretado.
- Incentivar en el taller las reflexiones asertivas antes que la realización de juicios de valor, en pos de realzar la práctica de producción estética entre los estudiantes, fomentando tanto la autoestima como el acto de creación por parte de los jóvenes.

Saberes

- La producción de un hecho teatral (sea una obra de creación colectiva o de autor) para la integración de los elementos requeridos en una construcción escénica.
- La realización de esa producción a partir de temáticas y materiales que resulten representativos de las subjetividades de los jóvenes para la vinculación de los lenguajes escénicos y la utilización de rasgos propios de diversas categorías estéticas en la construcción simbólica de las escenas.

Bibliografía

Basabe, L y Cols, E. 2007 "La enseñanza" En El saber didáctico Alicia R. W. de Camilloni (et.al). Buenos Aires. Editorial Paidós

Chapato, M.E .1998. "El lenguaje teatral en la escuela". En AA.VV. Artes y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística. España: Paidós, pp.133-172.

Chaves, M. 2009. Estudios sobre juventudes en Argentina 2007. La Plata: Universidad Nacional de La Plata y Red de Investigadora/es en Juventudes Argentinas.

Dubatti, J. 2002. "Teatro tosco y resistencia cultural: Catalinas SUR". En Conjunto. Revista de Teatro Latinoamericano, N° 126. La Habana: Casa de las Américas, pp. 82-86.

Eisner, E.1995. Educar la visión artística. Buenos Aires: Paidós.

Fabiani, R. 2008. Teatro en la cárcel. Córdoba. Ed. Comunicarte.

Finchelman, M. R. 2006. El teatro con recetas. Buenos Aires: Editorial Instituto Nacional del Teatro.

Holovatuck, J. y Astrosky, D. 2009. Manual de juegos y ejercicios teatrales. Buenos Aires: Atuel.

Johnstone, K. 2004. "Espontaneidad". En IMPRO, improvisación y teatro. Chile: Cuatro vientos, pp. 67-100.

Le Breton, D. 2002. Antropología del cuerpo y modernidad. Buenos Aires. Ed. Nueva Visión.

Martí, S. 1998. "Implementación pedagógica del teatro". En Teatro, adolescencia y escuela: fundamentos y práctica docente. Buenos Aires. Ed. Aique.

Rogers, C. y Freiberg, H. J. 1996. Cómo convertirse en facilitador del aprendizaje. En "Libertad y Creatividad en la educación". Buenos Aires: Paidós, pp. 201-211.

Serrano, R. 2004. "Nueva tesis sobre Stanislavsky". Buenos Aires, Atuel.

Sinay, P. 2004. "El lenguaje corporal como un eje de trabajo posible en el nivel polimodal". En Trozzo, E. (comp.) Didáctica del Teatro II. Una didáctica para el nivel polimodal. Mendoza. Coedición INT- Facultad de Artes y Diseño. Universidad de Cuyo.

Tossi, M. 2015. "Coordenadas dramatúrgicas". En Antología del teatro rionegrino en la posdictadura. Viedma: UNRN.

Trozzo, E. y Sampedro, L. 2004. "Un marco pedagógico didáctico para esta novedad curricular". En Trozzo, E. (comp.) Didáctica del Teatro I. Una Didáctica para la enseñanza del Teatro en los diez años de escolaridad obligatoria. Mendoza: UNCuyo-Editorial Instituto Nacional del Teatro.

Trozzo, E. 2003. Teatro como lenguaje. Buenos Aires: Editorial Instituto Nacional del Teatro.

Viggiani, S. 2004. "El Lenguaje teatral en el nivel polimodal. Hacia una Metodología de trabajo en la coordinación de Proyectos Productivos". En Trozzo, E. (comp.) Didáctica del teatro II. Una Didáctica del

Teatro para el Nivel Polimodal. Mendoza: UNCuyo-Editorial Instituto Nacional del Teatro.

Fuentes consultadas

CFE. Res. 142/11. Marcos de referencia. Educación Secundaria Orientada. Bachiller en Arte.

Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. s/a. TEATRO 5° año (ES). Secundaria Orientada en Arte. Bachiller en Arte-Teatro.

Dirección General de Escuelas. Subsecretaria de Planeamiento de la Calidad Educativa, Dirección de Planificación de la Calidad Educativa. Mendoza. 2015. Diseño Curricular Provincial. Bachiller en Arte. Educación Secundaria Orientada.

Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia Río Negro. 2012. Bachiller en Arte-Teatro. Asignaturas y contenidos mínimos para la Modalidad Secundaria Orientada en Arte- Teatro. Resolución CEF 179/12. Bariloche.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología del Gobierno de la Provincia de Salta. 2012. Diseño Curricular para la Educación Secundaria en Arte.

Orientación
TURISMO

Fundamentación

El turismo es un fenómeno social, producto de una compleja trama de relaciones que lo configuran en función de los procesos históricos que lo atraviesan. Se trata de una práctica social que emerge de las transformaciones y a la vez posee fuerza transformadora.

El desarrollo del turismo involucra a una compleja red de bienes, servicios y productos que se encuentran establecidos en territorios concretos creados para satisfacer y ser consumidos total o parcialmente por los visitantes. En tal sentido, el turismo se ha consolidado como uno de los instrumentos más eficaces para el crecimiento de un país debido a su importancia económica, social, cultural y ambiental.

La educación, por su parte, es la base del desarrollo de las comunidades. La relación entre turismo y educación se ha estrechado a tal punto que se produjo un renacimiento en la concepción de sus actividades centrales. La interacción entre turismo y educación es mutua, el desafío también.

La enseñanza de esta orientación se sustenta en el reconocimiento del contexto y las tradiciones de quienes se educan, de sus raíces, costumbres, saberes construidos y visión del mundo, valorizándolos desde la mirada del turismo.

Esta orientación propicia el desarrollo de propuestas de enseñanza que involucren aspectos vivenciales, fortalezcan el sentido de identidad y pertenencia de los estudiantes con la comunidad, región y nación trabajando con la convicción de que la valorización de los bienes culturales, sociales, económicos, entre otros; aportan a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Este bachiller potencia la enseñanza que favorezca aprendizajes, herramientas y acciones, tendiente a generar mejores posibilidades para que los estudiantes reflexionen sobre el turismo desde su dimensión social y las formas que éste tiene para promover mejoras en la calidad de vida de las comunidades anfitrionas y de los turistas. A su vez, que reconozcan, planteen y demanden condiciones justas de trabajo continúen en estudios superiores y se incorporen a la vida social como sujeto de derechos, autónomos y solidarios, en concordancia con las finalidades del Nivel Secundario enunciadas en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y los marcos de Referencia del Bachiller en Turismo Resolución CFE N° 156/11.

Durante el proceso de formación, se pretende que los estudiantes adquieran saberes tendientes a fortalecer el compromiso de los actores involucrados en las comunidades anfitrionas y los turistas, en el proceso de prestación de servicios enfatizando en la protección y conservación de los recursos naturales, culturales y de la sociedad en sí misma.

Se propone además profundizar, ampliar y contextualizar saberes desarrollados en el marco del Ciclo Básico que, desde diferentes aportes y perspectivas, se vinculan con el potencial turístico de nuestro país y, en particular de nuestra provincia y sus regiones. Así, colabora en la formación política y ciudadana y propicia que los estudiantes consideren al turismo desde una perspectiva creativa, sustentable, participativa y multidimensional, que contribuye al reconocimiento, a la puesta en valor y la preservación del patrimonio.

La Orientación en Turismo promueve que los estudiantes desarrollen saberes y capacidades para producir información vinculada a la oferta turística local que contribuyan al desarrollo de campañas de sensibilización y concientización turística dirigidas a distintos miembros de la comunidad; puedan interpretar e intervenir en la realidad integral del turismo, haciendo hincapié en el desarrollo local-territorial; analicen, interpreten, comparen y constaten los recursos culturales y naturales existentes en el lugar para conver-

tirlos en atractivos y desencadenantes de la corriente turística; apliquen técnicas y procedimientos para la elaboración de proyectos turísticos, entre otros saberes.

Ejes Organizadores de la Orientación

El turismo como una práctica social y como una actividad, cuyo protagonista es el hombre y que se da en escenarios singulares, con multiplicidad de dimensiones simultáneas.

Ambiente y Patrimonio, como conjunto de bienes naturales y culturales que heredamos de nuestros antepasados, a través de los cuales podemos conocer su historia, costumbres y formas de vida, permitiendo comprender nuestra historia, costumbres y formas de vida actuales.

Propósitos

Propiciar situaciones de aprendizaje que promuevan:

- El análisis del desarrollo del turismo en el contexto mundial y nacional para comprender el estado de situación actual y su incidencia en lo local.
- El conocimiento de los componentes del sistema turístico y sus relaciones identificando sus características y sus potencialidades como campos ocupacionales.
- El análisis del concepto de calidad para la prestación de los servicios turísticos desde la perspectiva de los distintos actores involucrados (turistas-prestadores de servicio, comunidad, entes públicos).
- El conocimiento y análisis de los componentes destacados del patrimonio natural y cultural nacional y local y su inserción en el contexto mundial para contribuir al desarrollo del turismo sustentable.
- La comprensión de las posibilidades reales y potenciales para el desarrollo de la actividad turística en el marco de regiones geográfico-culturales a partir de la identificación de atractivos en el contexto.
- El análisis crítico de los impactos económicos, socioculturales, sociopolíticos y ambientales para el desarrollo de la actividad turística, considerando espacios concretos de aplicación.
- El análisis crítico del rol de los ciudadanos como partícipes activos, para la construcción de una realidad que involucre la defensa, la conservación y el uso de los recursos turísticos y el medio ambiente.
- El análisis de la gestión turística incluyendo al turismo social, solidario comunitario en el contexto nacional y local, en un marco de respeto a la diversidad cultural para la interacción e integración de las comunidades.
- El diseño y la aplicación de instrumentos para analizar las características y estado de conservación de los atractivos en el contexto local comunitario.
- El desarrollo de producciones orales fluidas para la utilización de un vocabulario técnico específico, vinculadas a información de la oferta turística regional y local.
- El desarrollo de producciones escritas, gráficas visuales y/o audiovisuales orientadas a turistas y actores de la comunidad para…
- El diseño, la gestión y la evaluación de proyectos sociocomunitarios vinculados al turismo, para la sensibilización y concientización turística en función de una problemática específica relevada en el contexto local.

UNIDADES CURRICULARES

INTRODUCCIÓN AL TURISMO
Fundamentación

Esta unidad curricular se presenta en la caja curricular de la orientación en 3º año y pretende propiciar el abordaje del turismo con una mirada que permita su valoración y la comprensión del mismo como un sistema dinámico, acercando al estudiante al conocimiento de los componentes que integran al turismo y a las relaciones que existen entre ellos e invitando a pensarlo como un sistema de interacciones y no simplemente como un sector de la economía.

Se centra en el logro del reconocimiento y la incorporación de significaciones del turismo con una visión sistémica, necesarias para luego retomar los conocimientos y abordarlos con mayor complejidad, propiciando el análisis crítico del Turismo en el contexto mundial y nacional para comprender el estado de situación actual y su incidencia en lo local.

Se propone, además, brindar a los estudiantes conocimientos sobre el sistema turístico y sus componentes, y la relación que ellos tienen entre sí, identificando sus características y sus potencialidades como campos ocupacionales. Para la implementación se sugiere recurrir a la combinación de trabajos de campo y experiencias áulicas, a fin de enriquecer la formación de los estudiantes, los recursos didácticos y las estrategias de enseñanza.

Propósitos

Propiciar situaciones de aprendizaje que promuevan:

- El análisis crítico del turismo en el contexto mundial y nacional para comprender el estado de situación actual y su incidencia en la localidad.
- El estudio de los componentes del sistema turístico y sus relaciones para comprender sus campos ocupacionales.
- El análisis de la prestación de los servicios turísticos desde la perspectiva de calidad para identificar roles y acciones de cada actor involucrado.
- La aproximación de los estudiantes a saberes específicos de la actividad turística para que incorporen el leguaje específico.
- Espacios de debate para fortalecer el proceso en la producción oral utilizando el lenguaje técnico y específico.
- El uso de las TICs para reconocer su importancia en los procesos de socialización y difusión de los potenciales atractivos turísticos y /o componentes del sistema turístico.

EJES ESTRUCTURANTES DE SABERES

EL SISTEMA TURÍSTICO

Este eje invita a trabajar las problemáticas relacionadas al ocio y al tiempo libre y la evolución de fenómeno turístico en el contexto mundial y nacional, así como su contextualización en procesos históricos/ socio-productivos. Plantea el abordaje del impacto del turismo desde una perspectiva sociopolítica,

ambiental, sociocultural, psicológica y económica. Sugiere el abordaje de distintas tipologías del turismo y análisis desde el punto de vista de los sistemas. Plantea el análisis de turismo social, solidario, comunitario pensado como actividad asociada a realidades comunitarias. Sugiere las características de los servicios turísticos y el estudio de los diferentes componentes que hacen de soporte de la actividad turística, cada uno a partir de su contextualización histórico y su contextualización socio-productivos. Propone relevar la infraestructura y la superestructura de la oferta turística local y regional en el marco de las políticas nacionales e internacionales.

Saberes

- El reconocimiento del tiempo como recurso, para relacionar el tiempo libre con las actividades de ocio, recreación y turismo.
- El conocimiento del turismo como actividad humana para analizar y reflexionar su situación como fenómeno multidisciplinar y multidimensional.
- El reconocimiento de los enfoques teóricos sobre el turismo para considerar diferentes perspectivas.
- El reconocimiento de las características de turista y excursionista para comparar diferentes aspectos.
- El conocimiento del origen y evolución de la actividad turística para identificar y analizar factores que han contribuido al desarrollo del turismo actual.
- La identificación de la clasificación del turismo para observar los factores que las determinan.
- La identificación y caracterización de los componentes del sistema turístico para relacionar y comprender la teoría general de los sistemas.

La prestación de los servicios turísticos

Este eje plantea pensar la prestación de servicios turísticos logrando la satisfacción del viajero sin descuidar el patrimonio natural y cultural. Se propone abordar la prestación de los servicios turísticos diferenciándolos de los productos de existencia física, entendiendo que la valoración es totalmente subjetiva y dependerá del nivel de satisfacción alcanzado de acuerdo a las expectativas de los consumidores.

Saberes

- El conocimiento de la oferta turística para identificar las características de los servicios básicos que la componen.
- La Identificación de las características de los productos y de los servicios para analizar sus especificidades relacionadas al turismo.
- El reconocimiento de componentes de la planta turística y de los atractivos turísticos para relacionar diferentes alternativas a nivel local, regional y nacional.
- La Identificación de la infraestructura y superestructura como subsistemas del sistema turístico, para analizar los componentes.
- La valoración del turista como elemento dinámico del sistema turístico para considerar las causas y factores de elección y toma de decisiones al momento de viajar.
- El conocimiento del mercado turístico para identificar elementos que lo conforman.
- El reconocimiento de la conformación del espacio turístico para observar sus características y composición.

DESARROLLO SUSTENTABLE DEL TURISMO
Fundamentación

Esta unidad curricular se presenta en la caja curricular de la orientación en 3º y 5º año y propone en ambos niveles, aunque en el último año en un grado de mayor complejidad, el abordaje de los recursos Naturales y Culturales para lo cual es imprescindible conocer los conceptos emparentados al Patrimonio desde sus diferentes enfoques, ya que deberán sustentar las acciones acordes a las demandas actuales. Pretende recuperar la historia regional vinculada al patrimonio por su valor simbólico y no por su fin utilitario. Por lo que se propone indagar, analizar y discutir el concepto de patrimonio, conservación y sus usos, de acuerdo a los marcos normativos y declaraciones promulgados hasta la actualidad, y conceptos específicos de la actividad turística formulados en planes de desarrollo sustentable del turismo, en el contexto local, provincial, nacional e internacional.

La valoración de las manifestaciones culturales permite incluir los procedimientos acordes para su inclusión como atractivo turístico, fomentando y fortaleciendo la identidad y sentido de pertenencia de la población local y no solo como un producto comercial que se ofrece al visitante.

La puesta en valor de los recursos naturales permite desarrollar conciencia sobre el atractivo turístico, fomentando el cuidado y la conservación de los mismos para los actores sociales del presente y del futuro, tanto para los residentes locales como para los viajeros.

El abordaje de conocimiento vinculado al Patrimonio Turístico exige una mirada multidisciplinar, ya que en este sentido confluyen categorías de diversas disciplinas y sus objetos de estudio. Así el espacio se constituye como instancia integradora que permite analizar, profundizar y relacionar los conceptos trabajados con anterioridad propiciando el anclaje de nuevos conceptos y desarrollando en los estudiantes actitudes "amigables" con el entorno, favoreciendo el aprovechamiento sustentable de los Recursos Naturales y Culturales disponibles en la localidad y/o región

Finalmente, la posibilidad de desarrollar actividades de contacto vivencial con ambiente y el análisis de aspectos relacionados a la recreación y al turismo, permitirán al estudiante reflexionar sobre su rol como ciudadano activo, analizando problemáticas y prácticas individuales y colectivas.

Propósitos

Propiciar situaciones de aprendizaje que promuevan:

- La valoración de los Recursos Naturales y Culturales, para la construcción de la identidad individual y colectiva de los actores sociales intervinientes.
- Profundizar y diversificar los conceptos de Cultura-Culturas, Recursos Naturales, Recursos Culturales y Patrimonio, para reflexionar sobre las miradas y las prácticas en la vida de los actores intervinientes.
- El conocimiento del Patrimonio Turístico en el Mundo, reconociendo el Patrimonio Turístico en Latinoamérica, Argentina y puntualmente en la Patagonia, para fortalecer la construcción de la identidad en los jóvenes.
- Reflexionar críticamente y fundamentar el impacto del turismo, para analizar casos o situaciones que ocasionen beneficios o perjuicios en las sociedades involucradas.
- El análisis crítico del Sistema Turístico, para planificar, programar, diseñar Circuitos Turísticos contemplando un desarrollo sustentable del turismo.

EJES ESTRUCTURANTEDS DE SABERES

TURISMO Y AMBIENTE

En este eje se trabajarán las formas de hacer turismo y las problemáticas que éstas pueden ocasionar en las comunidades, se analizarán las estrategias que pueden ponerse en juego para mitigar los impactos producidos en el marco de lineamientos claros de una Política ambiental, en pos de alcanzar un óptimo desarrollo sustentable en la actividad turística.

Saberes

- El reconocimiento de las distintas formas de turismo, para identificar las desarrolladas en su localidad o centros turísticos cercanos.
- El conocimiento de los problemas que genera el turismo, para analizar el nivel de impacto en las comunidades e identificar sus responsables.
- El análisis de las estrategias de preservación de los atractivos naturales y culturales puestas en juego por los residentes, para mitigar los desórdenes y alteraciones del ambiente.
- El conocimiento de los lineamientos de una política ambiental para el sector turístico, identificando las adoptadas por su localidad o centros turísticos más cercanos.

Criterios de desarrollo del ecoturismo

Este eje propone abordar el concepto de ecoturismo considerándolo una forma de practicar turismo para que genere actitudes amigables con el ambiente. Además, propone trabajar sobre los planes de manejo de las diferentes áreas involucradas en la actividad turística, permitiendo identificar en ellas espacios de concentración y observación, con el fin de trazar circuitos que disminuyan el impacto de visitantes en el lugar.

Saberes

- El conocimiento de las características del Ecoturismo y eco desarrollo, para analizar las condiciones que los rigen.
- El reconocimiento del principio de la sustentabilidad para aplicarlo al turismo y la recreación, como generador de consciencia y actitudes amigables con el ambiente.
- El conocimiento de planes de manejo, para comprender sus objetivos y metas.
- La Identificación de los atractivos naturales y urbanos, para analizar las áreas de concentración y de observación según corresponda.
- El análisis de trazado de circuitos turísticos en áreas naturales y urbanas, para considerar las formas de disminuir el impacto del hombre sobre el territorio.

TURISMO RESPONSABLE

Continuando con la propuesta de ecoturismo se propone profundizar en otras formas de hacer turismo responsable, como lo es el turismo alternativo, turismo rural y turismo de aventura, abordando sus orígenes, desarrollo actual e impacto en las comunidades.

Saberes

- El reconocimiento del turismo alternativo, para examinar sus modalidades y diferenciarlo de otras formas de hacer turismo.
- El reconocimiento del turismo rural, para analizar su origen, evolución y desarrollo en América Latina y Europa.
- El reconocimiento del turismo de aventura, para considerar sus objetivos y metas en la práctica turísticas de bajo impacto.

AMBIENTE Y PATRIMONIO
Fundamentación

Esta unidad curricular presente en la caja curricular de la orientación en 4º año, propone el abordaje del ambiente como componente dinámico que se ve modificado por las acciones de las personas que lo habitan, plantea el estudio de los elementos que conforman el patrimonio natural y cultural de los pueblos en el contexto de las políticas latinoamericanas, nacionales, regionales y locales; pretende un análisis profundo que permita al estudiante conocer, sensibilizarse y ser multiplicador de la importancia de su uso, pero por sobre todo de su conservación en pos de contribuir con el desarrollo del turismo como una actividad sustentable. Además, promueve el análisis de posibilidades reales y/o potenciales del desarrollo del turismo en el marco de regiones geográfico-culturales a partir de la identificación de atractivos en el contexto local y regional, con la construcción de una mirada conservacionista y protec-cionista para garantizar los recursos para futuras generaciones. Por otro lado, fomenta el análisis crítico del rol de los ciudadanos como partícipes activos y el desarrollo de acciones que involucre la defensa, la conservación y el uso de los recursos turísticos y el ambiente de una manera responsable. A su vez, propone el abordaje de las problemáticas más significativas de Latinoamérica como por ejemplo la falta de acceso y equidad en aspectos vinculados al patrimonio cultural y natural, la expropiación y venta de bienes naturales con fines comerciales e inmobiliarios, el tráfico de acervos culturales, deficiencia en la infraestructura, deficiencia en los marcos jurídicos, detrimento de los derechos humanos, entre otras. Propicia la búsqueda de soluciones en la actividad turística desde una mirada de conservación y cuidado, empleando la misma como una forma de hacer conocer, concientizar y multiplicar acciones que ayuden a mitigar estas problemáticas. Esta unidad propone pensar al ser humano como parte del ambiente natural y cultural, quien debe comprender que depende de los recursos que la naturaleza le provee para subsistir, por lo tanto, le corresponde desarrollar conductas que le permitan cuidar y ate-sorar los recursos.

Propósitos

Propiciar situaciones de aprendizaje que promuevan:

- El análisis y conocimiento de los componentes destacados del patrimonio natural y cultu-ral en el contexto nacional y local para contribuir la formación de conductas que garanticen el desarrollo de un turismo sustentable.
- El análisis y comprensión de las posibilidades reales y potenciales de desarrollo de la ac-tividad turística en el marco de regiones geográfico-culturales para propiciar aprendizajes que permitan identificar diferentes atractivos en el contexto.
- Fomentar el análisis crítico de los impactos económicos, socioculturales, sociopolíticos y

ambientales del desarrollo de la actividad turística para desarrollar capacidades que permitan considerar y evaluar los espacios concretos de aplicación.

- Favorecer el análisis del rol de los ciudadanos como partícipes activos y responsables para involucrarlos en la defensa, la conservación y el uso de los recursos turísticos y el ambiente.

EJES ESTRUCTURANTES DE SABERES

EL PATRIMONIO COMO BIEN IDENTITARIO DE LOS PUEBLOS Y LA CONSERVACIÓN DEL PATRIMONIO NATURAL Y CULTURAL.

En este eje se abordarán las problemáticas que presenta el ambiente -rural y urbano- y los marcos legislativos existentes que regulan las acciones causales de impactos producidos por el manejo inadecuado del patrimonio, en pos de alcanzar un óptimo desarrollo sustentable en la actividad turística. Asimismo, se invita a ahondar en la conceptualización de patrimonio natural y cultural que conforman la identidad de los pueblos. Se propone también el abordaje de la Educación Ambiental y Pueblos Originarios, en concordancia con la legislación Nacional y Provincial.

Saberes

- La clasificación de los diferentes tipos de patrimonio, para comprender la importancia de los mismos, como fuente de información que habla de los orígenes de los pueblos
- El fortalecimiento de vínculos estrechos entre las personas y el territorio, que permitan garantizar la conservación para generaciones futuras.
- La clasificación de las diferentes escalas del patrimonio, para identificar los que se encuentran presentes en su localidad y/o región.
- Reconocer y analizar el estado de conservación del patrimonio natural y cultural, para reflexionar sobre la valoración que la población les otorga a los mismos.
- El análisis de los procedimientos, recomendaciones, marco normativo y declaraciones para el manejo del patrimonio cultural y natural.

EL DESARROLLO SUSTENTABLE DEL TURISMO

Este eje propone trabajar el enfoque de desarrollo sustentable del turismo y el rol de los distintos actores sociales involucrados desde sus distintos aspectos e incumbencias. Sugiere el abordaje de los principios generales para la protección y preservación del patrimonio natural y cultural y su vinculación con el turismo. Apunta al análisis de problemáticas e impactos de la actividad turística en los diferentes escenarios. Además, favorece el análisis de normativas vigentes en el ámbito nacional, provincial y regional y el reconocimiento de áreas creadas para la protección y conservación del ambiente y del patrimonio. Pretende trabajar en la caracterización de los componentes de ambiente y patrimonio (la fauna, la flora, el acervo paleontológico, geológico, glaciario, pinturas rupestres, rutas, circuitos, itinerarios, corredores, acervo cultural popular, entre otros) de acuerdo a la situación analizados en el contexto regional y local.

Saberes

- El reconocimiento de los aspectos positivos y negativos del turismo y para analizar el impacto en las diferentes dimensiones y perspectivas.
- El reconocimiento del ecoturismo como variante del turismo, para caracterizar y valorar sus particularidades.

- El conocimiento de actores intervinientes y comprometidos en turismo responsable, para considerar su rol en la comunidad de destino.
- El reconocimiento de la acción de diseño y planificación de la actividad turística para evaluar el impacto ambiental, natural y cultural, en las comunidades.
- La identificación de políticas de conservación de los entes de control y fiscalización para conocer y preservar las áreas protegidas.
- El conocimiento de los componentes de ambiente y patrimonio, para analizar límites y usos de los recursos en el contexto regional y local.

PRODUCCIÓN DE SERVICIOS TURÍSTICOS
Fundamentación

Esta unidad curricular presente en la caja curricular de la orientación en 4º año está centrada en la producción de servicios para la recreación y el turismo valorizando los recursos naturales y culturales existentes, en el marco de una política de turismo social sustentable. Propone que los docentes desarrollen actividades para que los estudiantes puedan comprender la actividad turística, adquirir saberes que les permitan idear, diseñar, desarrollar y presupuestar un servicio para el uso del tiempo libre en la recreación y el turismo, tomando como escenario el entorno local y analizándolo en la perspectiva de lo Provincial y Nacional. Además, pretende trabajar con el desarrollo de servicios simples con el fin de lograr el reconocimiento y el análisis de las fases de la producción con una visión sistémica. Del mismo modo propone realizar actividades de campo que permitan reconocer la situación propia del mercado local, contemplando las problemáticas locales que se presentan asociadas al tiempo libre utilizado de forma ociosa, proponiendo actividades/productos/servicios que propicien mejores condiciones en la calidad de vida de los residentes y visitantes, en un marco de respeto por el patrimonio natural y cultural local. Por último, el enfoque de este espacio está basado en el análisis del proceso de producción de servicios para el tiempo libre desde la lógica de los sistemas, integrando los componentes que actúan en el mismo.

Propósitos

Propiciar situaciones de aprendizaje que promuevan:

- El desarrollo de trabajo en equipo reconociendo y valorizando las capacidades individuales, para impulsar la participación activa a través de la expresión y la creatividad.
- La valoración y el sentido de apropiación en el marco de la formación de la identidad, de los recursos naturales y culturales para analizar casos o situaciones a efectos de disminuir el impacto social negativo, evaluando los potenciales alcances y comportamientos ambientales y sociales esperados.
- La utilización de herramientas y conocimientos que permitan a los estudiantes desarrollar capacidades frente a la organización de tareas, búsqueda, análisis y sistematización de la información para desarrollar una actitud de autonomía en los jóvenes.
- La construcción de una mirada crítica, participativa y responsable con acciones que a su vez promuevan valores como la solidaridad, el respeto y la igualdad de derechos para desarrollar el compromiso social como ciudadanos activos.

EJES ESTRUCTURANTES DE SABERES
LA PRODUCTIVIDAD EN EL CONTEXTO DEL SECTOR TERCIARIO DE LA ECONOMÍA

Este eje propone acercar al estudiante al conocimiento del Sector Terciario de la economía para comprender el turismo desde su dimensión económica y cómo influye en sus otras dimensiones. Permitirá además reconocer el Sistema de Producción de los servicios para el uso del tiempo libre, comprendiendo el proceso de producción de los mismos.

Saberes

- La comprensión del proceso de producción para analizar las diferentes actividades productivas, su relación directa con los servicios en el uso del tiempo libre.
- El conocimiento del Sector Terciario de la economía, para reflexior sobre las influencias de los mercados, considerando nuevas demandas de ofertas diversificadas y sus niveles de calidad.
- El reconocimiento del Sistema de producción de servicios para el uso del tiempo libre, y el análisis desde el enfoque sistémico como resultado de las relaciones entre sus componentes.

LOS PRODUCTOS – SERVICIOS EN EL MARCO DEL TURISMO

Este eje pretende trabajar sobres las características y tipologías de los productos-servicios propios del turismo, pudiendo analizar los índices de satisfacción o no satisfacción de los consumidores.

Saberes

- El reconocimiento de las características generales y propias de los productos turísticos para contrastar las diferencias y similitudes con los servicios turísticos.
- El reconocimiento de las tipologías de los productos-servicios propios del turismo para comprender las funciones y las necesidades de consumo, motivación y satisfacción de los destinatarios.
- El reconocimiento de productos-servicios propios del turismo sustentable para analizar la infraestructura que se requiere.
- El análisis de los índices de satisfacción percibidos por los viajeros que consumen producto-servicios sustentable, para reflexionar sobre los atributos que posee el producto-servicio ofrecido.

LOS PROCESOS DE PRODUCCIÓN DE SERVICIOS PARA USO DEL TIEMPO LIBRE.

Mediante este eje se propone profundizar en la producción de productos-servicios para el uso del tiempo libre, analizando las etapas del proceso y reflexionando sobre el uso responsable de los recursos existentes. Propone además profundizar el conocimiento de los mercados destinatarios de los productos en el marco del contexto regional.

Saberes

- El análisis de las etapas de producción de un producto –servicio para la recreación y el turismo para reflexionar sobre el uso y aprovechamiento sustentable de los recursos locales.
- El reconocimiento del mercado para analizar los diferentes segmentos, considerando el contexto local, provincial y nacional.

EL MERCADO DE LOS SERVICIOS DE LA RECREACIÓN Y EL TURISMO.

En este eje se propone profundizar el concepto de mercado y reconocer posibles oportunidades para la comercialización de productos ideados para el uso del tiempo libre, analizando e interpretando críticamente el mismo y considerando los ambientes de la mercadotecnia.

Saberes

- El reconocimiento de los mercados posibles para la comercialización de un servicio en el tiempo libre, la recreación y el turismo poniendo en juego capacidades ya adquiridas.
- La identificación de las potenciales oportunidades del mercado, para analizar el comportamiento del consumidor final en el proceso de la decisión de compra y adopción de productos nuevos.
- El reconocimiento y la comprensión del ambiente de la mercadotecnia, para identificar diferencias y componentes en el microambiente y macroambiente.

LA CALIDAD EN LA PRESTACIÓN DE SERVICIOS TURÍSTICOS

Se propone profundizar el concepto de calidad que se abordara anteriormente en la unidad curricular de Introducción al Turismo en 3° año, analizando cada etapa del proceso de producción, el producto terminado y el impacto del mismo en los consumidores.

Saberes

- El reconocimiento del significado de calidad, para comprender los diferentes estándares.
- El reconocimiento de las etapas, elementos y tareas que intervienen en la programación de los servicios, para reflexionar sobre la calidad del producto final y el impacto en los consumidores.
- El análisis del Ciclo de vida de los productos –servicios, para reflexionar sobre cada uno de las fases que lo componen.

GENERACIÓN DE EMPRENDIMIENTOS
Fundamentación

Esta unidad curricular propone aproximar al estudiante a saberes y situaciones específicas del mundo del trabajo, mediante el desarrollo de capacidades y habilidades necesarias para abordar el análisis de alternativas laborales relacionadas con la capacidad de emprender proyectos propios, en el marco de las demandas socioculturales, recreativas y/o turísticas de su comunidad.

Propicia instancias de enseñanza para que el estudiante aprenda a detectar una idea comercial, a través de un proceso continuo de toma de decisiones avaladas por la búsqueda de información, análisis, evaluación de alternativas en base a criterios definidos, en el marco de su propio contexto y proyectar una idea de emprendimiento basada en un ejemplo real.

Aprender a emprender un propio proyecto/negocio se presenta no sólo como búsqueda de sustento, sino como la oportunidad y la posibilidad de desplegar en forma integral las capacidades desarrolladas durante el proceso y acceder a la independencia económica con los ingresos generados por el trabajo.

Propósitos

Propiciar situaciones de aprendizaje que promuevan:

- Las actitudes de solidaridad y cooperación favorables para el trabajo y la producción de conocimiento en equipo.
- El desarrollo de una actitud crítica ante el análisis de la problemática organizacional, para que los estudiantes puedan tomar postura y reflexionar frente al problema.
- El análisis de diversos tipos de organización y sus formas de dirección, para comprender y aplicar en el contexto local y regional.
- El desarrollo de las capacidades técnicas y organizativas necesarias para la generación de emprendimientos.
- El desarrollo de capacidades necesarias para detectar y formular propuestas de negocios, y analizar su viabilidad, para consolidarlas en una empresa con permanencia en el tiempo y con posibilidades de auto sostenimiento.

EJES ORGANIZADORES

ASPECTOS GENERALES DE LAS ORGANIZACIONES

Este eje propone profundizar sobre el proceso de globalización en sus diferentes dimensiones aproximando al estudiante a la comprensión del impacto, que esta ocasiona en los diferentes ámbitos.

Saberes

- El análisis del contexto económico actual en el ámbito internacional y nacional, para comprender el impacto de los mismos en el ámbito local.
- La identificación de la globalización como un proceso económico, tecnológico, social y cultural para analizar los contextos de cambio.
- La identificación de las transformaciones provocadas por la globalización en el mundo de las organizaciones, para comprender el impacto de las mismas en las sociedades.
- El reconocimiento de las empresas familiares, PyMES y microempresas, considerándolas nuevos modelos de organización y gestión, para analizar su estructura, cultura y estrategias.

LA EMPRESA COMO ORGANIZACIÓN Y SU ENTORNO.

Este eje propone trabajar con las microempresas como organizaciones y en especial aquellas que forman parte de la dinámica económica del Sector terciario, analizando el rol de los diferentes componen-

tes del mercado. Propone además profundizar sobre la importancia de micro emprendimientos, sus ventajas y desventajas.

Saberes

- El Análisis del concepto de negocio, para comprender la dimensión de los mismos.
- El reconocimiento de las características del sector terciario de la economía, para analizar el fenómeno del turismo como movilizador del mismo.
- La importancia de las microempresas como motores de la economía local, para analizar las ventajas y desventajas de los mismos.
- El análisis del mercado, para identificar el rol de los proveedores, competidores y consumidores.

LA CULTURA EMPRENDEDORA

Este eje busca generar condiciones pedagógicas para entender la cultura y el turismo como medio de desarrollo social y económico y, desde allí, promover en los estudiantes prácticas innovadoras con la capacidad de generar bienes y servicios de una forma creativa, metódica, ética, responsable y efectiva.

Saberes

- El reconocimiento del perfil de un emprendedor, para analizar sus cualidades y capacidades.
- Las herramientas de gestión de los emprendedores, para identificar aquellas que se encuentran disponibles en la localidad.
- El reconocimiento de un modelo de plan de negocio, para analizar cada componente y aplicarlo a una idea de negocio.
- Las ofertas disponibles en el ámbito estatal de alcance nacional, provincial y local, para analizar políticas de apoyo e impulso a proyectos de microempresas.
- La formulación de proyectos productivos o de servicios propios de la actividad turística, para considerar las ventajas y desventajas que pudieran surgir en cada etapa.

COMUNICACIÓN Y TURISMO
Fundamentación

Esta unidad curricular presente en la caja curricular de la orientación en 5º año, propone trabajar en la construcción de conocimientos y capacidades necesarias para reconocer el potencial comunicativo de diferentes medios, descubriendo las funciones de la comunicación en el campo de la actividad turística. En esta instancia se brindarán herramientas que les permita a los estudiantes acercarse al proceso de comunicación desde diferentes perspectivas y enfoques, comprendiendo los actores intervinientes y sus funciones específicas.

Asimismo, se generarán estrategias pedagógicas para que los estudiantes puedan reconocer las diferentes dimensiones en las que se presenta la comunicación, e identificar los soportes o medios que se utilizan para cada una. Para ellos será necesario entender que la comunicación no es solamente una herramienta para promocionar un destino o un atractivo, sino que, además, puede ser la forma de educar, acercando a visitantes y residentes en un mutuo intercambio cultural, permitiendo la incorporación de

nuevos conocimientos. Propone también reconocer al visitante desde su rol como productor de información, quien, a través del empleo de las tecnologías y la interconectividad, puede influir en la toma de decisión de otros viajeros a la hora de seleccionar un producto o destino.

Este espacio curricular propone trabajar específicamente en la función persuasiva de la comunicación, ahondando en el campo de la publicidad y la propaganda como herramientas claves para intervenir en la decisión de compra del usuario o consumidor de productos- servicios propios del sector turístico.
Las Tecnologías de la Información y la Comunicación adquieren relevancia ya que su uso reviste una mayor importancia dada la especificidad de este espacio curricular.

Propósitos

Propiciar situaciones de aprendizaje que promuevan:

- Instancias de participación individual o grupal en el proceso de comunicación de servicios para el uso del tiempo libre, para difundir ideas y/o productos relacionados al turismo de una manera ética y responsable.
- La incorporación de las tecnologías de la información y comunicación, para lograr el uso de estrategias comunicativas en la difusión y/o promoción de productos turísticos.
- La decodificación del lenguaje de la propaganda y la publicidad de un destino o producto asociado al turismo, para desarrollar una actitud crítica frente a las diferentes fuentes de información.
- El debate y la reflexión sobre la función de los medios de comunicación, para identificar su influencia en la formación de la imagen de un destino turístico.

EJES ESTRUCTURANTES DE SABERES

LA COMUNICACIÓN EN EL TURISMO

Este eje propone abordar la comunicación reconociendo el valor comunicativo de objetos y acciones presentes en la vida cotidiana, propiciando espacios de análisis para que los estudiantes comprendan la importancia de la misma en el desarrollo del turismo como fenómeno multidimensional.

Saberes

- El conocimiento de conceptos básicos de la comunicación, para comprender el valor comunicativo de objetos o acciones presentes en situaciones de la vida cotidiana.
- El conocimiento del modelo informacional y modelo de construcción de sentido, para contemplar el rol de cada componente.
- El reconocimiento de niveles de comunicación, para distinguir características propias presentes en cada uno.
- El análisis de las teorías de la comunicación, para identificar los enfoques y reglas de cada una.
- El análisis de la perspectiva latinoamericanas en el campo de la comunicación, para analizar los efectos de la globalización en la construcción cultural.
- El reconocimiento del empleo de las nuevas tecnologías y nuevos escenarios de la comunicación, para considerar el uso de las mismas en el campo del turismo.

TURISMO Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Este eje propone abordar las dimensiones en las que se hace presente la comunicación en el área de turismo a través de los diferentes medios, no solo para su promoción sino también como una forma de informar y ampliar el conocimiento que tienen los turistas, visitantes y residentes respecto de un sitio determinado.

Saberes

- El reconocimiento de la comunicación aplicada en la actividad turística, para analizar la dimensión informativa y las estrategias comunicativas empleados para informar, divulgar contenido o dar a conocer diferentes atractivos turísticos.
- El análisis del rol de la comunicación en la dimensión educativa, para considerar a la actividad turística como una forma de intercambio cultural entre residentes y visitantes, destacando el valor agregado que aportan algunas formas de turismo.
- El reconocimiento de la comunicación en su dimensión narrativa, para analizar al turista como creador y productor de comunicación a través de relatos e historias de su propio viaje, mediante el uso de las nuevas tecnologías.

PUBLICIDAD Y PROPAGANDA

Este eje propone trabajar específicamente en la función persuasiva de la comunicación, ahondando en el campo de la comunicación publicitaria que tiene como objeto influir en la decisión de consumo de productos pensados para el uso del tiempo libre. Propone además abordar la campaña publicitaria en el campo de la promoción turística.

Saberes

- El análisis del modelo básico de la comunicación persuasiva, para comprender las características y lenguaje utilizado.
- El conocimiento breve de la historia de la publicidad, para comprender sus funciones y efectos.
- El conocimiento de los tipos de publicidad, para analizar los más adecuados y aplicarlos en el sector del turismo y la recreación.
- La identificación de los componentes de la comunicación publicitaria, para considerar la función de cada uno en el proceso comunicacional.
- El reconocimiento de las etapas de una campaña publicitaria para analizar cada paso, hasta llegar al objetivo fijado por el anunciante, en el campo de la promoción turística.

PROYECTO DE INTERVENCIÓN SOCIO COMUNITARIA

Fundamentación

Esta unidad curricular forma parte de la caja curricular de 5º año y tiene como finalidad la integración de intereses, conocimientos y saberes en un proyecto colectivo. Su propuesta aborda el desarrollo de prácticas de intervención en la comunidad a través de la recuperación de saberes construidos en el campo de la formación general y específica. Los proyectos de intervención constituirán valiosas ex-

periencias, sólo si se desarrolla la reflexión sobre la práctica, recuperando las categorías abordadas en el proceso de formación, articulando ambos campos del conocimiento. Esta propuesta pedagógica, planificada de manera adecuada, se fundamenta en la promoción del aprendizaje de la participación ciudadana, configurando un modo diferente de enseñar contenidos, de acompañar en el desarrollo de habilidades y de modificar actitudes. En otras palabras, "(…) no solo promueve la formación ciudadana y el aprendizaje de valores en la práctica, sino que, además instala una forma de aprender más, de aprender mejor, un modo de dar sentido y relevancia social al conocimiento." Desde este lugar, se propone incentivar procesos de reflexión sobre los diversos modos de intervenir socialmente, fortaleciendo las múltiples relaciones que se establecen entre la escuela y su comunidad. Esta perspectiva multidimensional, actuará como posibilidad de desnaturalizar algunas nociones sociales instituidas desde el sentido común, interpretando los contextos sociales a través de la indagación y análisis crítico y del desarrollo de un pensamiento sistemático, creativo, crítico y reflexivo, que los "piense" en el tiempo y el espacio como sujetos activos de la sociedad y como sujetos autónomos. Es decir, tender a formar jóvenes con perspectiva de futuro y creciente autonomía. El desafío de esta unidad curricular, tendrá como finalidad, por un lado propiciar el conocimiento de la realidad social, movilizando al adolescente a involucrarse fundamentalmente en la realidad en que está inserto y, por otro promover la intervención en el ámbito público (tanto estatal como privado, no gubernamental, de gestión social, etc.). Este espacio, en relación con su denominación, tendrá una organización pedagógica en formato proyecto. Esta organización, en términos generales, está destinada al diseño, puesta en práctica y evaluación de proyectos específicos. Los actores involucrados realizan tareas diversas y asumen funciones diferentes, en pro de una meta común, propiciando aprendizajes efectivos sobre la realidad.

Las experiencias a desarrollar en este espacio, solo se "enriquecen si aprovechan la acción y la sinergia de otras instituciones que actúan en la comunidad, organizaciones sociales, organismos estatales, empresas, ONGs con las que se pueda efectuar acuerdos, convenios alianzas o redes. Además de contribuir a la sustentación del proyecto, sus logros fortalecerán el tejido social y la participación ciudadana comprometida". En esta línea, los proyectos a desarrollar serán proyectos de orden sociocultural, integrados en actividades sociales ya existentes, y apuntarán a contribuir en el ejercicio de valiosas experiencias en el campo laboral y productivo. Específicamente en el Bachiller con Orientación en Turismo, esta unidad curricular aborda la intervención social pensada específicamente desde campo de las ciencias sociales valiéndose de las herramientas básicas de la investigación como insumo necesario para el conocimiento de la realidad comunitaria, entendiendo que el turismo es un fenómeno que atraviesa esa dimensión y, focalizando en este aspecto, apunta a las maneras concretas del HACER. En este sentido el docente generará estrategias que promuevan la indagación sobre las necesidades de la comunidad para que, a partir de allí, se propicie la construcción de conocimiento vinculado al ámbito turístico.

Propósitos

Propiciar situaciones de aprendizaje que promuevan:

- La construcción de habilidades para la elaboración de proyectos socio-comunitarios a partir del manejo de las herramientas básicas de la investigación y del conocimiento de los componentes de un proyecto de intervención social.
- Generar propuestas pedagógicas propiciando la participación en diferentes proyectos comunitarios a partir del análisis y la interpretación de problemáticas del contexto social local, relacionadas con el uso del tiempo libre.
- Experiencias educativas de servicio protagonizadas por los estudiantes y planificadas en forma integrada con los saberes de otras unidades curriculares, para dar respuestas a las necesidades de la comunidad relacionadas con la actividad turística.
- La reflexión, el registro, la sistematización y la comunicación de información y la evalua-

ción, como capacidades transversales para la consecución de proyectos participativos de trabajo, a través de la conformación de equipos colaborativos.

- Espacios de intercambio, discusión y exposición de las problemáticas sociales asociadas al tiempo libre de los diferentes actores sociales, para profundizar el desarrollo de una mirada crítica.
- La articulación permanente con los saberes correspondientes a los distintos espacios de la formación general y la formación orientada para que los estudiantes puedan dar razones informadas en las distintas etapas del proceso, evaluando la práctica desde los conocimientos adquiridos y viceversa.
- La incorporación de las Tecnologías de la Información y la comunicación en las distintas instancias del proyecto a partir del uso adecuado de las diferentes herramientas informáticas.

EJE ESTRUCTURANTE DE SABERES

EL CONTEXTO LOCAL EN LOS ÁMBITOS SOCIALES, CULTURALES Y LABORALES.

El conocimiento de las distintas dimensiones de abordaje para el estudio de un ámbito social local posible de ser indagado a partir de las problemáticas detectadas, será el motor de este eje que transversalizará todo el espacio. A partir de las nociones teóricas – prácticas desarrolladas, se elaborará una propuesta de intervención que tendrá como fin la contribución a la mejora de estas problemáticas comunitarias. En este sentido, ciertos saberes como la noción de "aprendizaje en servicio" o "proyectos solidarios" como así también noción general acerca del significado de "trabajo de campo" y de las herramientas básicas de la investigación social constituyen el piso conceptual a partir del cual se construirán los proyectos de intervención socio comunitaria. Este eje promoverá, el conocimiento de la realidad sobre la que se quiere intervenir, a fin de construir un estado de situación que siente las bases para la discusión y el análisis; en función de ello surgirán distintas alternativas que se traducirán en proyectos. Por lo tanto, será la investigación de un área determinada: sus recursos y posibilidades de desarrollo; la definición de demandas, características y necesidades que permitan pensar proyectos, evaluar su posible impacto y ponerlos en marcha. Para esto, se promoverán procesos transversales de trabajo que, acompañarán los distintos momentos del desarrollo del proyecto.

Saberes

- La identificación de las diferentes dimensiones socio-culturales para detectar las problemáticas comunitarias asociadas al uso del tiempo libre, la recreación y el turismo.
- La reflexión sobre los contextos socioeconómicos y políticos en los que se sitúa el problema a abordar; para analizar las responsabilidades y roles de los organismos públicos, las organizaciones sociales y los ciudadanos en torno a esas problemáticas.
- La adquisición de nociones básicas de la investigación social para el conocimiento de la realidad comunitaria.
- El reconocimiento del alcance conceptual de las nociones de "aprendizaje en servicio" y "proyecto solidario" para reflexionar sobre experiencias positivas de instituciones que desarrollan acciones socio comunitarias.

Se proponen a continuación algunos proyectos de intervención socio-comunitaria:

- Traducción de materiales, folletería e itinerarios turísticos en segundas lenguas.
- Recuperación de la toponimia de pueblos originarios.
- Recuperación del patrimonio histórico y cultural.
- Participación ciudadana y comunitaria a través de micro-emprendimientos turísticos.
- Brindar, en el ámbito escolar, la posibilidad de generar talleres, charlas y seminarios en los diferentes niveles educativos.
- Recuperación y/o difusión de tradiciones locales.
- Educación vial.
- Proyectos de animación sociocultural y/o recreación.
- Proyectos de recuperación de tradiciones locales y/o de difusión del patrimonio turístico cultural local.
- Promoción comunitaria del deporte y el uso positivo del tiempo libre.

Bibliografía
Documentos oficiales consultados

Diseño Curricular Ciclo Orientado del Bachillerato en Turismo. Ciudad de Buenos Aires. 2015
Documento preliminar Patrimonio Cultural Turístico. Ministerio de Cultura y Educación. Provincia de La Pampa
Ley de Educación Nacional N° 26.206.
Ley Nacional de Turismo Nº 25.997.
Ley Provincial de Turismo Nº 2603.
Ley Provincial de Turismo Activo Nº 3883.
Ley Provincial de Costas Nº 2951.
Plan de Estudio Provincial. Educación Secundaria. Ciclo Orientado – Resolución M.ED. N° 2800 /14
Propuesta de nuevos formatos de organización pedagógico– curricular y nuevos modelos institucionales. Ministerio de Educación de Tucumán. 2010
Resolución CFE Nº 93/09. Consejo Federal de Educación.
Resolución CFE Nº 93/09 – Anexo. Consejo Federal de Educación.

Bibliografía consultada

ACERENZA, M (1991). Administración del Turismo. Conceptualización y Organización. México: Ed. Trillas.

AGUILAR, Ma. José. (2001). "Técnicas de Animación Grupal" Editorial: Espacio Editorial. Edición
AGUILAR, María José, "Cómo elaborar un proyecto". Buenos Aires, Lumen, 2000.

ANDER EGG, Ezequiel (1997). "Metodología y Práctica de la Animación". Editorial: HVMANITAS. Edición
ANDER EGG, Ezequiel, "Introducción a la planificación estratégica". Buenos Aires, Lumen. 2007.

Argentina. Plan Federal Estratégico de Turismo Sustentable "Turismo 2016", Sector - CFI, Buenos Aires, junio 2005.

BARRERO, Margarita. (2007) "Turismo y Cultura. Relaciones y Contradicciones y Expectativas". Colecciones Pasos edita. N°1
BALANZA, I. y CABO NADAL, M. (2000) "Comercialización de Productos y Servicios Turísticos". Editorial Paraninfo, España.

BULLÓN, Roberto (1983). Las actividades turísticas y la recreación. México. Ed. Trillas
BULLÓN, Roberto (1999). Planificación del espacio turístico. México. Ed. Trillas

BULLÓN, Roberto (1985) "Turismo y ambiente en Latinoamérica". C.I.E.T. Buenos Aires.

CAPECE Gustavo (2007)" Turismo, la esencia del negocio". Edit. Ceancage learning. Buenos Aires.

CASASOLA, Luis. (2011) "Turismo y Ambiente". Editorial Trillas.

CHAN, Nélida. (1991). "Circuitos turísticos. Programación y Cotización". Editorial Temas de Turismo. Buenos Aires.

FOSTER, D (1994) Introducción a la industria de la hospitalidad. México: McGraw
Hill GETTINO, O (2002). Turismo entre el ocio y el negocio. Buenos Aires: Ed. Ciccus La Crujía

EAGLES P., Mc Cool S. y Haynes C. (2002) Turismo sostenible en Áreas Protegidas.
MORENO, Inés. (2007) "Todos tenemos tiempo libre. Nuevas prácticas del tiempo libre en el siglo XXI". Editorial LUMEN HVMANITAS. Buenos Aires.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DEL TURISMO (2008) "Introducción al Turismo" OMT, Madrid.

Orientación
COMUNICACIÓN

Fundamentación

En el último tiempo, las instancias de intercambio en la sociedad se han vuelto cada vez más complejas y la escuela, como espacio público y de encuentro social, es también parte de esta transformación.
Por un lado, los cambios de época proponen nuevas herramientas para acortar distancias y acelerar los tiempos; las transformaciones sociales, acompañadas por el avance tecnológico, configuran un nuevo escenario. Un espacio donde somos otros y distintos, donde las viejas referencias ya no sirven para enmarcar la realidad fluctuante y escurridiza, donde las tecnologías de la información y la comunicación nos descentran y nos deslocalizan (Martín Barbero, 2003). Y es en este escenario, donde debemos pensar el aprendizaje y la enseñanza. En la medida en que la palabra circule y el conocimiento se construya colectivamente quizás dejaremos de sentir que somos unos frente a otros dentro del aula, para empezar a encontrar un espacio en común que nos transforme, nos modifique y nos enseñe.
Por otra parte, el proceso educativo, en tanto proceso de comunicación, tiene que resultar significativo para poder trascender lo inmediato. En este sentido, no sólo se trata de incorporar las nuevas tendencias o cambiar los contenidos, sino que hay que transformar el proceso mismo de intercambio: la forma en que nos situamos frente al otro y las estrategias de trabajo que se desarrollan dentro del aula (Meirieu, P. 2003: 75-77). En este sentido, se propone pensar a la educación en comunicación como un proceso que incluye tanto la reflexión y la mirada crítica como la elaboración de discursos, ya que la experiencia de "producir los propios textos mediáticos- y de experimentar sistemáticamente con las reglas del lenguaje de los medios- puede ofrecer nuevas intuiciones, de una forma más directa" (Buckingham, 2005:99).

La comunicación, la sociedad y la educación

La proliferación de las tecnologías de la comunicación, la fragmentación de las audiencias y el aumento de la interactividad no sólo están transformando nuestras relaciones diarias con los medios, sino también, han modificado la constitución de las subjetividades, especialmente la de los jóvenes, que es hacia a donde apunta la mayor parte del mercado de los medios (Tenti Fanfani, 2000).
La identidad de los jóvenes ya no tiene que ver con un derecho de nacimiento o una cuestión de destino, sino que está relacionada con su manera de utilizar e interpretar los bienes culturales. En este sentido, las nuevas sociedades son, en muchos aspectos, más desiguales y más polarizadas que las sociedades que sustituyen: no todo el mundo puede elegir libremente la identidad y la manera de vivir. (Buckingham, 2002). En este contexto cada vez más excluyente, la educación tiene un rol fundamental. En vez de seguir sosteniendo la distancia entre el mundo de los jóvenes y la experiencia escolar, la escuela tiene por delante un doble desafío. Por un lado, integrar las experiencias culturales mediáticas de los estudiantes como parte de la realidad que los atraviesa y los constituye; y por otro lado, entender a los medios como espacios de construcción de los significados, ligados a redes más grandes de poder social, económico e institucional. Como sostiene Roger Silverstone, la alfabetización mediática incluye, por supuesto, "la capacidad de descifrar, valorar, criticar y ajustar", pero también requiere una más amplia comprensión de los contextos sociales, económicos e históricos en los que los textos se producen, se distribuyen y se utilizan por parte de las audiencias. (citado en Buckingham 2005:89).

Un abordaje que dé cuenta de la comunicación y la cultura mediática como proceso social, de identificación y como espacio de lucha por los sentidos y significados sociales, no puede utilizar a los medios como meros soportes para ilustrar contenidos. Tampoco los podemos considerar como una "industria cultural" que domina nuestras mentes pasivas -y especialmente la de los niños y jóvenes. La complejidad y la riqueza de la cultura masiva, las nuevas formas de transmisión y construcción del conocimiento y las modificaciones en las formas de percepción requieren, por parte de los docentes, trabajarlas en el aula sin miedos ni prejuicios, fomentando un trabajo analítico, crítico y creativo con los medios.

La comunicación como un proceso complejo

La comunicación es un proceso complejo y dinámico y por esto, hay que pensarla dentro de una red de relaciones y fenómenos que la producen y la determinan. No sólo vinculada a los medios masivos de comunicación, sino también a las relaciones cotidianas de intercambio interpersonal e institucional. El encuentro con los otros pone en juego necesariamente instancias de comunicación: en la familia, en la escuela, en los grupos de pertenencia y en los medios de comunicación; todos ellos condicionados por intereses, relaciones de poder y atravesados por los valores culturales y sociales. Es así, como pensar la comunicación como disciplina, requiere de los aportes de otras disciplinas sociales, como la antropología, la economía, la historia o la política, que nos permita comprender desde diferentes ángulos y desde otras categorías, ese proceso multideterminado.

Dentro del ámbito de acción, el campo de la comunicación puede pensarse desde dos ejes estructurantes: a) La comunicación interpersonal, intercultural y comunitaria/institucional; y b) la comunicación y los medios. Ambos ejes tienen puntos de encuentro y superposiciones, pero resulta importante, al mismo tiempo, trabajar sus especificidades. En relación al primer eje, es importante recuperar la dimensión humana de las interacciones sociales y pensar la comunicación como una herramienta al servicio de los intereses y necesidades de los grupos e instituciones de la comunidad. Esto permite generar proyectos concretos y situados que colaboren en la resolución de problemas comunicacionales de la comunidad. En relación al segundo eje, resulta importante, además de propiciar la capacidad de descifrar, valorar, criticar los mensajes de los medios de comunicación, hacer una revisión histórica acerca de las diferentes concepciones que se han tenido de la comunicación y también incorporar una mirada más amplia de los contextos sociales y económicos en los que los textos mediáticos se producen, se distribuyen y se utilizan por parte de los productores y de las audiencias. Entender "la manera en la que los medios representan la realidad y nos hablan de lo que sucede, coloca a las personas en mejores condiciones para participar socialmente". (Morduchowicz, 2010:30)

La comunicación, los medios y la práctica

Los estudiantes no sólo deben comprender los procesos comunicacionales, la multiplicidad de los significados que circulan socialmente y los discursos e identificaciones promovidos por los medios masivos de comunicación, sino que debe poseer las herramientas necesarias para abordar esta complejidad en las instancias de producción de estrategias comunicacionales innovadoras, creativas que permitan difundir su propia voz y mirada sobre algunos fenómenos sociales.

La experiencia en la construcción de diferentes discursos, debe pensarse como un método de aprendizaje, a través del cual los estudiantes se apropian de lo que se ha trabajo de manera conceptual, al tiempo que protagonizan formas alternativas y particulares de comunicación e intercambio social.

Es por esto, que la educación en comunicación no debe limitarse a un tratamiento exclusivamente teórico, sino que el proceso de construcción de los significados dentro de la cultura mediática, institucional e interpersonal debe ser una práctica cotidiana en la formación de los estudiantes. Deben participar de experiencias comunicacionales de diferentes tipos y a través de diferentes medios (Radio, Internet, gráfico, etc.) para que puedan reconocerse como receptores y productores, inmersos dentro de una red de relaciones fluctuantes, contradictorias y dinámicas.

Para ello se propone un trabajo de producción que permita pensar y vivenciar la complejidad propia del campo comunicacional. Es decir, dejar de pensar en un trabajo unidimensional, donde se aplican recetas

o formatos de escritura, para proponer un trabajo en equipo no sólo de los estudiantes, sino también de los docentes. En toda instancia de producción -a veces en colaboración con otras materias de la orientación o del ciclo básico, o dentro del taller interdisciplinario- resulta fundamental el aporte de otras áreas para enriquecer la práctica comunicacional.

Este "hacer" debe ser situado y contextualizado, y abordarse desde las problemáticas sociales, comunitarias y generacionales de los estudiantes. Es, además, una instancia que permite atravesar y actualizar los contenidos escolares en clave de los jóvenes y poner a circular dentro del aula experiencias y realidades tradicionalmente excluidas de las prácticas educativas. En este sentido, no se trata simplemente de incorporar los medios o las TIC como un mecanismo agilizador e instrumental, sino que "el verdadero salto cualitativo es lograr construir nuevas lógicas comunicacionales, apelar a otros procesos de producción de sentido, inaugurar mediaciones que nos reenvíen a lo subjetivo, otras gramáticas, otras vincularidades y desde allí habilitar nuevos escenarios para pensar y producir." (Efron, 2010:33)

EJES ORGANZADORES DE LA ORIENTACIÓN

1) La comunicación interpersonal, intercultural y comunitaria/institucional.
2) La comunicación y los medios.

Propósitos y Saberes por Unidad Curricular

3° AÑO		
Espacio Curricular	Propósitos	Saberes
Comunicación	Reconocer y valorar los conocimientos de los jóvenes, destrezas y habilidades ligados al campo de la comunicación. Conocer y entender la complejidad del campo comunicacional que abarca tanto los medios de comunicación, el estudio de los intercambios sociales y la construcción del sentido en los discursos. Comprender que la comunicación es una instancia de construcción social y subjetiva atravesada por múltiples condicionamientos e intereses y no un reflejo neutral de la realidad. Clasificar y caracterizar los diferentes tipos de comunicación.	El acercamiento a los conceptos centrales del campo comunicacional para reconocer su complejidad. La incorporación de la comunicación como disciplina en el campo de las ciencias sociales y su importancia para entender las relaciones interpersonales, institucionales y mediáticas. La identificación de los elementos no verbales y su importancia en todos los procesos comunicacionales, tanto en las relaciones interpersonales (gestos, tono de la voz), como en los medios (la música, la escenografía y ambientación, las tipografías) para reconocerlos en acciones concretas. La caracterización de la comunicación como un proceso humano que

	Colaborar en la desnaturalización de los mecanismos de construcción del sentido en los medios de comunicación.	surge con una intencionalidad de decirle algo a un otro para lograr un verdadero acto comunicativo. La identificación de ciertas estrategias enunciativas -como la edición, el recorte y la selección de textos e imágenes- en los discursos mediáticos para observar cómo se construyen versiones de los fenómenos sociales.
	4° AÑO	
Espacio Curricular	Propósitos	Saberes
Medios de Comunicación	Desarrollar la reflexión y la mirada crítica sobre la comunicación mediática tanto en las instancias de análisis y lectura como en las instancias de producción. Comprender que los medios masivos de comunicación están atravesados por las condiciones de emergencia y las determinaciones históricas que le dan origen y las explican. Analizar cómo y por qué los medios de comunicación instalan agendas y construyen versiones sobre la realidad. Generar una lectura crítica acerca de los discursos mediáticos. Fomentar en los estudiantes la capacidad de producir discursos propios que resulten de un trabajo de explicitación y reflexión acerca de su mirada sobre determinados hechos.	La comprensión de las diferentes teorías comunicacionales que intentaron explicar los efectos y la construcción del sentido en los medios masivos de comunicación para poder interpretarlos. El establecimiento de vínculos entre los avances tecnológicos de los medios de comunicación, el contexto socio histórico y su función social, para entender la complejidad y la interrelación de los fenómenos. El reconocimiento de los medios de comunicación como espacios de ejercicio del poder y lucha social para comprender el funcionamiento en los contextos políticos. La interpretación de las teorías comunicacionales –y sus modos de ver a la sociedad y a los medios- como herramientas de análisis para pensar la comunicación mediática en la actualidad.
Cultura y Comunicación	Propiciar el debate acerca de la relación entre los avances tecnológicos y los cambios comunicacionales,	La visualización de los medios de comunicación digital como herramientas alternativas de comunica-

	tanto en los soportes como en los diversos usos de esas tecnologías. Reflexionar acerca de los valores culturales y sociales que se construyen en diferentes instancias comunicacionales de reproducción social y de espacios contra hegemónicos. Colaborar en la identificación de las instancias comunicativas (interpersonal, mediática, institucional) como un espacio de lucha por los valores culturales y sociales. Promover la reflexión grupal sobre los modos en que la identidad de un pueblo y su historia se construyen, valora, o invisibiliza.	ción para contrarrestar a los medios tradicionales. El conocimiento de los medios digitales y nuevos dispositivos de comunicación, para el análisis a partir de su aparición y masificación. La vinculación entre los cambios culturales del siglo XX con las transformaciones en las tecnologías de la comunicación para colaborar en la comprensión de por qué ciertas prácticas sociales son de una manera, en un momento, en determinada sociedad. La relación entre la comunicación, la memoria social y los derechos humanos para reflexionar sobre hechos de la historia reciente. El reconocimiento de los valores sociales y culturales que se manifiestan –y se reproducen- en los diferentes discursos, tanto mediáticos como en los interpersonales e institucionales para identificar modelos alternativos o hegemónicos de ver la realidad, y generar lecturas críticas de los discursos sociales.
5° AÑO		
Espacio Curricular	Propósitos	Saberes
Comunicación en Organizaciones	Conocer y entender la complejidad de las relaciones interpersonales y comunicacionales en una organización. Fomentar el intercambio con diferentes actores de la comunidad para afianzar y fortalecer las habilidades comunicacionales de los estudiantes. Planificar estrategias comunicacionales a corto y mediano plazo para la resolución de problemas de la comunidad.	La comprensión de la comunicación en general- y la institucional en particular- como un proceso para encontrar la mejor manera de decir algo a los demás, a través del medio más eficaz, desde las propias limitaciones y posibilidades comunicacionales. La comprensión de los lineamientos generales de la planificación comunicacional en organizaciones e instituciones, tanto interna como exter-

	Proponer instancias grupales e individuales de producción de materiales comunicacionales situados en un contexto histórico y social particular.	na, con el fin de establecer un plan estratégico que busque resolver problemas vinculados con la comunicación. La identificación de problemas comunicacionales en organizaciones o instituciones y su evaluación para proyectar una estrategia de solución a nivel comunicacional. La identificación, caracterización y producción de géneros tradicionales y no tradicionales de la comunicación institucional como las gacetillas, los boletines, las carteleras, los folletos, los afiches entre otros, que permitan llevar adelante una estrategia comunicacional. La identificación de las características, las limitaciones y posibilidades de las distintas herramientas comunicacionales disponibles en una comunidad para la construcción de una estrategia comunicacional realista y efectiva.
Legislación y Políticas Comunicacionales	Generar debates e intercambios acerca de las relaciones entre el poder, el mercado y los diferentes intereses sociales en la comunicación interpersonal, institucional y mediática. Propiciar la mirada crítica acerca de las empresas y el mercado comunicacional desnaturalizando sus intereses políticos, económicos e ideológicos. Valorar el rol de las leyes y normativas como garantes de los derechos ciudadanos. Desarrollar un uso consciente e informado de las nuevas tecnologías.	La comprensión del rol del libre mercado en los medios de comunicación para poder reflexionar acerca del impacto que tiene éste sobre el mapa de medios y su influencia en la sociedad. El conocimiento de los encuadres legales y normativos que regulan la prácticas comunicacionales, tanto en los medios masivos de comunicación tradicionales -la televisión, la radio o el cine- como en los nuevos medios –internet, videojuegos o telefonía celular para comprender sus implicancias. La caracterización del rol de las organizaciones sociales, del Estado y de los organismos internacionales a

		lo largo de la historia como actores fundamentales en la distribución, difusión y democratización de la información en el mundo y en el país para entender sus alcances. La comprensión del acceso a la información como derecho y no como servicio, con el fin de reflexionar acerca del mapa actual de medios y la legislación vigente. El abordaje de lo público y lo privado en los medios de comunicación para pensar en la problemática del habeas data, los mecanismos de control y de protección de los contenidos mediáticos. La interiorización acerca del debate sobre los derechos de autor en los medios digitales, para comprender las luchas y reivindicaciones en torno al copyrigh, copyleft y creative commons.
Taller interdisciplinario		
Sociedad y Comunicación, taller multimedia	Propiciar el trabajo interdisciplinario con un objetivo concreto para que los estudiantes vivencien experiencias comunicacionales y mediáticas complejas y multideterminadas. Proponer instancias individuales y grupales de producción en diferentes lenguajes (escritos y/ visuales, analógicos y digitales) y soportes mediáticos, (fotográfico, multimedial, radial o gráfico), como instancia necesaria para el aprendizaje en comunicación. Propiciar la responsabilidad, el trabajo en grupo y la planificación a mediano plazo de un trabajo con fines comunicacionales. Desarrollar las capacidades comuni-	El diagnóstico de problemáticas comunicacionales de diversas organizaciones, instituciones o grupos de la comunidad para generar estrategias multimediales que colaboren en su solución, como, por ejemplo, el diseño de campañas de bien público o proyectos comunitarios con anclaje en la sociedad de pertenencia. El desarrollo de proyectos socio-comunitarios mediante equipos de trabajo para vivenciar la experiencia de producción colaborativa y situada contextualmente. El establecimiento de roles y responsabilidades en los equipos de trabajo para la comprensión y experimentación de la complejidad del proceso de producción comunicacional.

	cacionales de los estudiantes (orales y escritas), tanto en la producción de los textos, como en el intercambio con la comunidad, en las instancias de diagnóstico y planificación de los proyectos.	La exploración de diferentes técnicas de producción con diferentes soportes y materiales para generar estrategias y productos comunicacionales creativos e innovadores. La experimentación de la producción comunicacional como actividad interdisciplinaria para vivenciar la complejidad del campo disciplinar. La reflexión sobre la importancia del diseño, la estética y lo técnico tanto en la producción como en la recepción para lograr eficacia comunicacional. La comprensión y caracterización de las estratificaciones de los públicos y las características de los destinatarios para diseñar una estrategia comunicacional adecuada. El desarrollo de herramientas comunicacionales para construir discursos propios en múltiples lenguajes (oral, escritos, audiovisuales, visuales, sonoros).

Bibliografía

BUCKINGHAM, D. (2002) La educación en medios de comunicación y el fin del consumidor crítico, III Jornadas Técnicas del Proyecto Educativo de Ciudad "Comunicar y Educar". Instituto de Educación del Adjuntamiento de Barcelona.

(2005) Educación en Medios, Paidós Comunicación, Barcelona.

EFRON, G. (2010) EL Monitor de la Educación. N° 24 "La escuela y los medios". Revista del Ministerio de Educación de la Nación.

MARTÍN-BARBERO, Jesús (2003) Saberes, hoy: Diseminaciones, competencias y transversalidades. En: Revista Iberoamericana de Educación. Nro. 32, pp. 17-34.

MEIRIEU, Philippe (2003) Frankenstein educador, Barcelona, Alertes S.A. de Ediciones.
MORDUCHOWICZ, R. (2010) El Monitor de la Educación. N° 24 "La escuela y los medios". Revista del Ministerio de Educación de la Nación.

TENTI FANFANI, Emilio (2000) Culturas juveniles y cultura escolar. Documento presentado en el Seminario "Escola Jovem: un novo olhar sobre o ensino medio". Organizado por el Ministerio da Educaçao. Brasilia.

Orientación
INFORMÁTICA

Fundamentacion

El bachillerato con orientación en Informática ofrece a los jóvenes la posibilidad de utilizar y conocer las tecnologías de la información y la comunicación, como el desarrollo de saberes, que le permitan abordar problemas y encontrar soluciones relacionadas con la Orientación. Esto, a su vez, implica la construcción de argumentaciones acerca de las implicancias socioculturales del desarrollo científico y productivo de la industria informática.

La Informática, como campo disciplinar, abarca tanto las actividades de investigación, diseño y desarrollo, como los productos resultantes de las mismas, a saber: conocimientos, servicios y bienes. Es por eso, que analiza determinados problemas que plantea la sociedad, relacionados generalmente con la adquisición, almacenamiento, procesamiento y/o transferencia de datos e información, y trata de buscar soluciones, relacionando los conocimientos, procedimientos y soportes que provee, con la estructura económica y socio-cultural del medio.

Es de destacar que la Informática forma parte de lo que hoy se conoce como Tecnologías de la Información y de la Comunicación (usualmente nombrado con la sigla TIC). Porque aun, cuando las TIC hacen referencia a las tecnologías que favorecen la comunicación y el intercambio de información en el mundo actual (teléfonos celulares, televisión, radio, cámaras digitales de fotos, entre otros), y la Informática centra su objeto de estudio en lo referido al tratamiento de la Información mediante el uso de la computadora, estas diferencias se han ido fusionando en tecnologías que las resumen. Este fenómeno, que se conoce como "convergencia de modos", se va dando en pasos progresivos de tecnificación de los sistemas de comunicaciones, tendientes a lograr formas compatibles de resolver los problemas técnicos de transmisión, independientes del tipo de información con la que se opera. En los últimos años esta convergencia entre los sistemas de telecomunicaciones y los informáticos ha borrado las barreras entre sistemas que permiten transmitir texto, voz, imagen, o incluso señales de control de cualquier tipo.

El Ciclo Orientado en Informática se configura incorporando saberes basados en los fundamentos de la Informática que aborden los procesos de resolución de problemas a partir del uso y/o desarrollo de algoritmos. El modelo pedagógico que se propone, debe interrelacionar teoría, experimentación y diseño y además, desarrollar las competencias requeridas para el trabajo.

Los y las estudiantes deben desarrollar experiencias para explorar, analizar en niveles cada vez más elevados y en marcos cada vez más complejos las distintas herramientas informáticas, también perfeccionar habilidades para manejarlas, aplicarlas y desplegar más allá de su uso como "producto comercial"; incrementando de esta forma sus posibilidades de aprendizaje autónomo frente a la emergencia permanente de nuevos programas informáticos.
En el mismo sentido, deben desarrollar el análisis crítico reflexivo sobre los aspectos sociales y culturales de las TIC y demás ciencias convergentes, desde una perspectiva interdisciplinaria.

La orientación colabora en la formación ciudadana del estudiante en la reflexión de problemas respecto al desarrollo y uso masivo de las Tic, como así también en su posicionamiento y participación en debates vinculados con:

- Nuevas formas de trabajo, nuevas formas de producción y el cambio en el concepto de propiedad.
- La utilización de redes informáticas, seguridad, su identificación en el mundo digital en espacios públicos y privados.
- Derecho al libre acceso de información.
- Delitos y abusos informáticos.

El propósito es que los estudiantes adquieran -o mejoren sus- condiciones para asesorar en la selección, configuración e instalación de equipamiento informático, así como para resolver problemáticas relacionadas con la organización y el almacenamiento de la información. Para lograr ésto se trabajará en diferentes espacios curriculares con contenidos que remiten a la enseñanza del sistema informático como integración del Hardware y del Software, caracterizando sus componentes y la integración de tecnologías. Así mismo se abordarán contenidos vinculados con las redes informáticas y el análisis funcional de los componentes de los sistemas informáticos; las habilidades para el manejo de sistemas operativos, la protección de datos y la utilización de los servicios asociados a Internet, entre otros.

Se espera que los estudiantes desarrollen sistemas informáticos básicos que permitan automatizar tareas resolviendo, por medio de algoritmos, problemáticas vinculadas con el control de procesos (utilizando estructuras de repetición y de decisión, entre otras), como, por ejemplo, en hojas de cálculo y/o en gestores de base de datos. El desarrollo de "sistemas informáticos básicos" refiere a que los estudiantes estén en condiciones de integrar herramientas informáticas ya existentes, buscando la automatización con lenguajes de programación desarrollados para ser utilizados en dichas herramientas.
También se promueven los saberes vinculados con la producción digital de imágenes, sonidos y video, y el desarrollo de sitios Web.

Las implicancias socioculturales del desarrollo de las TICapuntan al análisis y desarrollo de argumentaciones por parte de los estudiantes, acerca de las implicancias económicas y sociales de la evolución de la informática en relación con el desarrollo científico y productivo.

Los saberes incluidos en el eje "áreas de aplicación vinculadas con la Informática", se orientan a la relación entre los perfiles profesionales y los ámbitos laborales ligados a la investigación, el desarrollo y la producción. La finalidad de esta dimensión es orientar a los estudiantes sobre las características del campo laboral de la Informática en las diferentes organizaciones.

EJES ORGANIZADORES DE LA ORIENTACIÓN

Se Incluyen ejes que articulan aspectos conceptuales con habilidades prácticas para proporcionar a los estudiantes la posibilidad de abordar soluciones desde múltiples perspectivas, centradas no sólo en aspectos de la ejecución, sino también en el análisis crítico de sus implicancias socioculturales.

1- Los sistemas informáticos como herramienta para la resolución de problemas.

2- Las implicancias socioculturales del desarrollo de TIC.

3- Las áreas de aplicación vinculadas con la Informática.

Propósitos

- Incorporar saberes basados en los fundamentos de la Orientación a partir del trabajo con aplicaciones informáticas.

- Abordar procesos de resolución de problemas a partir del uso y/o desarrollo de algoritmos que les permitan delegarlos en un sistema informático (por ejemplo: automatizaciones de tareas).

- Desarrollar capacidades para explorar y analizar en niveles cada vez más elevados y en marcos cada vez más complejos, las distintas herramientas informáticas y habilidades para manejarlas, aplicarlas y desarrollarlas, más allá de su uso como "producto comercial"; incrementando de esta forma sus posibilidades de aprendizaje autónomo frente a la emergencia permanente de nuevos sistemas informáticos.

- Desarrollar la capacidad de análisis crítico acerca de las implicancias sociales y culturales de las TIC (participando, por ejemplo, de seminarios, conferencias y foros, entre otros, con especialistas pertenecientes a distintas disciplinas que convergen en la temática).

- Generar actividades que permitan explorar, analizar en niveles cada vez más elevados y en marcos cada vez más complejos, el desarrollo de habilidades para el manejo, aplicación y desarrollo de distintas herramientas informáticas, más allá del uso comercial.

- Propiciar espacios de reflexión que permitan realizar un análisis crítico sobre aspectos sociales y culturales en relación con las TIC desde una perspectiva interdisciplinaria y multidisciplinar.

- Ofrecer oportunidades de ampliar el horizonte cultural desde el cual cada adolescente desarrolla plenamente su subjetividad reconociendo sus derechos y responsabilidades y los de las otras personas.

- Propiciar el respeto a la diversidad cultural, promoviendo la comunicación y el diálogo entre grupos culturales diversos.

UNIDADES CURRICULARES

TECNOLOGÍA DE LOS SISTEMAS INFORMÁTICOS
Fundamentación

Los sucesivos avances tecnológicos permiten procesar, analizar y transmitir información en forma racional, rápida y automática, como consecuencia de esto se ha producido una revolución informacional. La existencia de productos tecnológicos que usan equipos equivalentes (hardware) y sistemas lógicos (software) cada vez más parecidos a la informática, hace necesario referirnos a Tecnologías de los sistemas y no solo hacer referencia a la informática.

Por este motivo se debe ampliar el campo de análisis a otros equipos, como por ejemplo Tv con Internet, teléfonos Celulares, entre otros. La aparición de estos nuevos productos permite clasificar los equipos como de producción o de uso. Como consecuencia se produce una interacción productora o receptiva.

Propósitos

- Desarrollar capacidades para explorar y analizar, en niveles cada vez más elevados y en marcos cada vez más complejos, las distintas herramientas de tecnología informática.
- Promover habilidades para manejar dichas herramientas, aplicarlas y desarrollarlas, más allá de su uso como "producto comercial".
- Posibilitar el incremento de aprendizajes autónomos frente a la emergencia permanente de nuevos programas informáticos.
- Abordar los procesos de resolución de situaciones problemáticas a partir del uso de distintos hardware y resolver, de esta manera, modos de conversión.
- Conocer los componentes básicos de una computadora y su funcionamiento, poderlos comparar con unidades que tienen igual funcionamiento, pero distintas características.

EJES ORGANIZADORES

EJE 1: Tecnología aplicada al Hardware.

El desarrollo de este eje permite conocer los distintos dispositivos electrónicos que conforman los sistemas tecnológicos de procesamiento de información y de la comunicación. Este eje se propone analizar cómo se interrelacionan los mismos, para su correcto funcionamiento y comparar estos sistemas informáticos con sistemas tecnológicos que tengan la misma función.
Asimismo, admite la posibilidad de clasificar los sistemas tecnológicos y sus componentes según función y uso.

Eje 2: Diversidad Tecnológica de los Sistemas Informáticos y Comunicación.

Este eje permite articular los saberes que tratan el hardware y su operatividad a través de los distintos software, logrando de este modo el correcto funcionamiento de los sistemas informáticos.
De la misma manera se pueden abordar saberes relacionados con las distintas redes comunicacionales, sus componentes y formas de transmisión.

Por último se debe analizar y comparar los distintos soportes de almacenamiento de información existente en los distintos equipos tecnológicos y sistemas auxiliares.

Saberes

- La comprensión del significado de tecnologías del Hardware para su análisis y su uso.

- El análisis y la comprensión del funcionamiento de los Sistemas Informáticos para el procesamiento de la información.

- La utilización de manera racional y eficiente de las herramientas informáticas para seleccionar, recuperar, transformar, analizar, transmitir y/o presentar información.

- El desarrollo de capacidades para el análisis y la resolución de problemas vinculados con el almacenamiento, el procesamiento, la transmisión o la presentación de información digitalizada, seleccionando herramientas informáticas de software, para aplicar estrategias algorítmicas y/o procesar información en múltiples formatos.

- La comprensión del funcionamiento interno de distintos sistemas tecnológicos que usan sistemas informáticos para realizar el proceso de comunicación.

- El conocimiento de las Tecnologías aplicadas al almacenamiento para identificar los dispositivos utilizados para ese fin.

- La adquisición de capacidades para colaborar con equipos de trabajo dedicados a resolver problemáticas vinculadas con la selección, instalación y puesta en marcha de sistemas informáticos, incluyendo computadoras, periféricos, redes y los dispositivos que conforman las Tecnologías de la Información y la Comunicación (dispositivos móviles de comunicación bidireccional, Sistema de Posicionamiento Global, videoconsolas de juegos, entre otros).

APLICACIONES INFORMÁTICAS
Fundamentación

En la actualidad distintos sistemas tecnológicos permiten operar con software que producen diferentes aplicaciones informáticas, desde un sistema básico que habilite la operatividad del equipamiento hasta aplicaciones específicas que brindan variadas alternativas de producción, interacción y navegación en web entre otras aplicaciones.
Esto nos permite diferenciar entre un usuario productor, en donde se genera información para comunicar, y un usuario con un perfil pasivo en donde se limita solamente a la interacción con los sistemas y las aplicaciones informáticas.
Un aspecto que es importante analizar es el software privado y el software libre, teniendo en cuenta las características, las limitaciones y potencialidades de sus usos y aplicaciones.
Los softwares básicos en la actualidad presentan problemáticas en la convergencia de modos, por este motivo es transcendental analizar las características, diferencias y las distintas aplicaciones que permiten estos sistemas operativos.
El análisis de distintos softwares de aplicación permite trabajar, recuperar los saberes y desarrollar las

potencialidades que ofrecen en una mayor complejidad, y comparar la convergencia con otros sistemas operativos compatibles.
La disponibilidad de software on line con características interactivas virtuales permite una nueva forma de trabajo, análisis y aplicaciones que concibe la necesidad de utilizar estas nuevas herramientas para insertarse en el mundo actual y del trabajo.
Es significativo conocer el software de programación y los lenguajes que se utilizan porque esto facilita introducir al estudiante a esta rama de la informática que en el futuro puede ser una salida laboral.
Esta Unidad Curricular es necesaria para entender mejor los requerimientos de Tecnología de los Sistemas Informáticos y profundizar los saberes desarrollados en el espacio curricular de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, dotando de operatividad a los sistemas informáticos.

Propósitos

- Conocer y definir Sistema Operativo (software básico), su funcionamiento y evolución.
- Analizar distintos Sistemas Operativos, diferencias, similitudes y compatibilidades.
- Conocer el concepto de software de aplicación, su diversidad y funcionalidad.

EJES ORGANIZADORES

En el espacio curricular de Aplicaciones Informáticas de 4º año se definen los siguientes ejes:

Eje 1: Introducción a las tecnologías del Software
Eje 2: Tecnología de software multimediales
Eje 3: Tecnología de los software on line

FUNDAMENTACIÓN DE LOS EJES

EJE 1: Introducción a las tecnologías del Software

Este eje es importante para introducir al estudiante en el aspecto lógico del funcionamiento de la informática, analizando aspectos relacionados con la posibilidad de operar los equipos y la capacidad de optimizar los recursos que poseen los mismos.
Es interesante analizar que el software básico (Sistema Operativo) se combina con distintos softwares de aplicación para realizar múltiples trabajos o tareas que requieren distintos grados de especialización para su utilización.
Analizar los Lenguajes de Programación, es analizar un tipo de software específico de aplicación, esto permite desarrollar otros softwares. Los mismos pueden desplegar actividades o tareas definidas requeridas por una problemática o necesidad.
Entender la lógica de programación no necesariamente implica realizar programaciones complejas, si no que se pretende conocer los procesos que intervienen en las mismas, conociendo los distintos paradigmas y diagramas que permiten desarrollar dichas programaciones.
Experimentar una actividad de programación en un software sencillo y conocido permite reconocer dichos procesos, analizar las operaciones y los distintos elementos que intervienen en los mismos.
Este eje fortalece la apropiación de uno de los pilares (software) de la informática que proporciona herramientas lógicas elementales para trabajar con los equipos informáticos.

EJE 2: Tecnología de los softaware multimediales

Ofrece la oportunidad de conocer, analizar y aplicar una variada diversidad de software que permiten realizar trabajos especializados. En consecuencia, es una herramienta necesaria para una intervención consciente y dirigida en la realización de diferentes tipos de tareas bajo una mirada crítica y cuidadosa de su uso.
La utilización de software que permiten procesar, gestionar y tratar la información, potencia las oportunidades laborales de los estudiantes, además de ser una herramienta eficaz en el desarrollo de sus estudios posteriores.
Asimismo, el conocimiento de software que admiten modificaciones en las imágenes y sus posibles manipulaciones y potencialidades, genera la oportunidad de relacionar imágenes con sonidos, textos y videos.
La manipulación de software de multimedia pone a disposición distintas herramientas en donde se agrega información de sonido, video, a la información de texto, de esta manera genera un nuevo formato de comunicación.
Estos múltiples formatos exigen conocer software que tienen convergencia y aquellos en donde se debe realizar conversiones para desarrollar su reproducción y/o utilización.
Es un eje que configura diferentes recorridos en cuanto a las múltiples oportunidades. El docente deberá realizar un recorte teniendo en cuenta el entorno escolar, las posibilidades reales en el plano laboral, la preparación para los estudios posteriores y como formación ciudadana para la participación responsable.

EJE 3: Tecnología de los software on line

Este eje permite conocer los nuevos formatos de construcción de información y comunicación existentes en la red generando formas distintas de producir conocimiento, y nuevos métodos de trabajo que trascienden el tiempo y el espacio.
Esta nueva oportunidad posibilita gestionar interactivamente la información mostrándola a nuevos destinatarios en donde el tiempo y el espacio ahora no son impedimentos para apropiarse de ella. En consecuencia, se consigue reprocesarla, reconstruirla y crear nuevos contenidos on line: cuanta mayor participación se establece, se logra una mayor significación.
Este eje permite reconocer y trabajar con herramientas que generan nuevas formas de interacción. Brinda la oportunidad de seleccionar una línea de trabajo y además una variada disposición de distintos softwares para armar diferentes recorridos de apropiación.

Saberes

- El análisis y conceptualización de Sistema Operativo su aplicación, significado y funcionalidad para analizar distintos sistemas.

- El conocimiento y análisis de lógicas de programación, significado y funcionalidad para reconocer diagramas y utilizarlos en ensayos sencillos.

- El análisis y uso de tecnologías de software multimediales, sus alcances y limitaciones para explorar y utilizar software y/o aplicaciones para desarrollar documentos gráficos, por ejemplo, elaboración de revistas, diarios entre otros.

- La identificación de las operaciones sobre la información que se realizan en los sistemas digitales y las redes, para reconocer los invariantes funcionales, las características de los componentes y sistemas, para analizar tanto el estado de la situación de las tecnologías empleadas hasta el momento, así como las tendencias de cambio e innovación tecnológica en el área.

TECNOLOGÍA DE LA CONECTIVIDAD, INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO TECNOLÓGICO
Fundamentación

La conectividad es el elemento que permitió afianzar la idea de intercomunicación con distintos dispositivos en diferentes lugares en forma simultánea.
Esto nos permite hoy en día poder hablar de la Gran Aldea Mundial, porque los principios de conectividad en sus comienzos tenían rigurosidad en su privacidad, pero posteriormente se vislumbraron las grandes posibilidades que ofrecían si se masificaban y aplicaban con un fin comercial, educativo, entre otros.

La velocidad de las comunicaciones y el proceso de la información generó también, distintas modalidades y métodos de trabajo que no exigen presencia física, pudiéndose trabajar en forma sincrónica y asincrónica según lo requiera la actividad.

El trabajo en red es una nueva forma de trabajo que permite establecer conexiones que se dan desde distintos lugares, roles o funciones; es un medio distinto que facilita intercambiar información para su posterior proceso y reconstrucción. Como consecuencia de este trabajo en red, surge la posibilidad del trabajo colaborativo e interactivo, permitiendo contribuir en la producción de distintos documentos. Esta unidad curricular, Tecnología de la Conectividad, es importante para desarrollar en los estudiantes nuevos métodos de trabajo e intercambio de información, permitiendo nuevas formas de interacción con los datos y personas. También, permitirá conocer los dispositivos y equipamientos necesarios de informática para la conformación de una red, evaluar posibles dificultades y potencialidades en los trabajos propuestos para dicha red.

Es importante desarrollar la mirada crítica en los estudiantes sobre los sistemas informáticos, para poder asesorar en forma correcta en la construcción de una red que tenga determinadas funciones.
Como vemos, esta unidad Curricular permite articular e integrar lo desarrollado en otras unidades curriculares y poder conectar sus saberes en forma significativa contribuyendo a la formación integral del estudiante.

Propositos

- Explorar y analizar la evolución de tecnologías de cómputo y de comunicaciones a través de bibliografía.

- Conocer los sistemas de procesamiento por lotes para comprender su funcionamiento.

- Conocer y aplicar sistemas multiterminales para la construcción de prototipo de una red de computadora.

- Identificar las características de las primeras redes de áreas amplias y primeras redes de área local y comparar con los sistemas contemporáneos.

- Reconocer la convergencia de redes de computadora y convergencias de las telecomunicaciones para comprender el uso de software y hardware pertinentes.
- Desarrollar trabajo colaborativo, como nueva forma de producción que requiere responsabilidad, compromiso, interacción entre pares e integración social, evaluación grupal y

autoevaluación.

- Seleccionar, aplicar y evaluar los recursos informáticos para distintas situaciones y problemáticas planteadas.

- Colaborar en el diseño y desarrollo de diferentes aplicaciones informáticas que respondan a una misma situación problemática, evaluar su eficacia y viabilidad.

- Diseñar y desarrollar productos digitales que utilicen los distintos recursos multimediales (sonido, imágenes y videos, entre otros).

EJES ORGANIZADORES FUNDAMENTACIÓN DE LOS EJES

EJE 1: Evolución de las tecnologías de cómputo y comunicación que permitieron las conexiones en red.

Estudiar la evolución de la Tecnología estimula la curiosidad para saber de las transformaciones que se sucedieron para acceder a los adelantos actuales, y en otro sentido entender los contextos donde surgieron tales adelantos tecnológicos y las distintas variables que influyeron en la construcción de los mismos. El surgimiento de las redes telefónicas y posteriormente de las redes computacionales permite una primera conversión de modos para comunicar y almacenar la información. En consecuencia, en la actualidad esta convergencia es cada vez más extendida en otros tipos de soportes y de diferentes tipos de información como audio, texto y video; generando la necesidad de vislumbrar las distintas problemáticas que surgen para diseñar una red de computadora que responda a estos nuevos requerimientos. Este eje permite analizar las distintas etapas que se debieron superar para alcanzar los niveles de convergencia en los cuales se trabaja en la actualidad y la inmensa potencialidad que brindan para comunicar información.

EJE 2: Principios generales del diseño de redes

El estudio de las diferentes redes permite conocer similitudes que existen entre ellas, pero que, sin embargo, cada tecnología de red o formato de protocolo tiene características específicas y particulares. Esto hace que el análisis de las mismas no se puede abordar en forma mecánica, ya que las particularidades o características de las diferentes redes no permite lograr dicho conocimiento por el alto grado de memorización que se debe producir.
En consecuencia, en este eje, es fundamental conocer las nociones básicas de las redes en forma significativa, mediante experimentación y resolución de problemas, generando oportunidades para aplicar distintas soluciones a diferentes vicisitudes relacionadas con la red.

EJE 3: Arquitectura y estandarización de redes

La arquitectura de redes permite visualizar a la red como un sistema que contiene varios elementos, los cuales cumplen funciones determinadas. Estas funciones permiten en forma coordinada que la red cumpla con los requerimientos por los cuales fue creada.
Este modo de representación permite analizar las redes en sistemas y sub sistemas relacionados y enfo-

car la atención a los problemas en forma directa descomponiendo el sistema en elementos individuales. También, permite analizar la interconexión del sistema, distribución de protocolo en los elementos de red como los nodos. Asimismo, ver la transferencia de información y los protocolos que median dicha información.
Como vemos, este eje proporciona herramientas para analizar una red y tomar decisiones en cuanto a construcción o reparación de la misma en forma acertada.

EJE 4: Características de las redes

Las redes de computadoras son sistemas complejos que llevan a cabo tareas críticas y brindan servicios a un gran número de usuarios. Por esto es importante asegurar no solo la operatividad del sistema, sino también la confiabilidad y la alta calidad de las operaciones.
Este eje permite analizar las características tales como el desempeño, la confiabilidad y la seguridad de las redes de comunicación.
Estos análisis generan la posibilidad de lograr acuerdos de prestación de servicios de las necesidades planteadas.

EJE 5: La investigación científica básica, aplicada y proyecto tecnológico

Este eje permite conocer los conceptos necesarios sobre ciencia y tecnología, su metodología y la historia de su evolución.
Investigación: es la indagación original planificada que persigue descubrir nuevos conocimientos y una superior comprensión en el ámbito científico y tecnológico.
Desarrollo: es la aplicación de los resultados de la investigación o de cualquier otro tipo de conocimiento científico para la fabricación de nuevos materiales o productos; o para el diseño de nuevos procesos o sistemas de producción. Así como para la mejora tecnológica sustancial de materiales, productos, procesos o sistemas preexistentes.
La investigación básica tiene como meta el conseguir resultados y experiencias, sin el objetivo de buscar una utilidad práctica. Más bien se trata de ampliar la base de conocimiento, es decir, se trata de diseñar y comprobar teorías e hipótesis de leyes para conseguir así una base para el conocimiento orientado a la aplicación. Dado que los resultados de esta actividad a menudo no pueden protegerse o utilizarse, no suele darse en el sector privado, sino más bien en universidades u otras instituciones de investigación.
El desarrollo tecnológico se ocupa de la obtención y desarrollo de conocimiento y capacidades cuya meta es la solución de problemas prácticos con ayuda de la técnica. Para ello se sirve de los resultados de la investigación de ciencia básica, del conocimiento orientado a la aplicación, y de experiencias prácticas. El objetivo es la creación y el cuidado de potenciales de prestaciones tecnológicos, o bien, de competencia central tecnológica que permiten aplicaciones prácticas directas.

EJE 6: Proyecto I+D

En la actualidad se producen cambios en forma continua en los distintos ámbitos de la ciencia y la tecnología; el resultado de estos cambios produce innovaciones que están relacionados con la modificación de aspectos sociales, culturales, económicos y entornos ecológicos sensiblemente estables. En consecuencia, estas formas de producir generan un nuevo enfoque metodológico desde donde hay que educar.
Las siglas I+D definen el concepto de Investigación y Desarrollo, I+D se desglosa a su vez en 3 clases: Investigación Básica, Investigación Aplicada y Desarrollo Tecnológico.
Esta es una unidad curricular que permite profundizar la investigación y el desarrollo de proyectos en todas las ramas de la informática, como por ejemplo cibernético, robótico, automatismo, entre otras que las componen.

EJE 7: Innovación y aplicabilidad

Un producto tecnológicamente nuevo es un producto cuyas características tecnológicas o usos previstos difieren significativamente de los correspondientes a productos anteriores. Tales innovaciones pueden incluir tecnologías radicalmente nuevas, pueden basarse en combinar tecnologías existentes dándoles nuevos usos o bien pueden derivar del uso de un conocimiento nuevo. Un producto tecnológicamente mejorado es un producto existente cuyo desempeño ha sido mejorado o perfeccionado en gran medida. Se puede mejorar un producto simple (es decir, lograr un mejor desempeño o un costo menor) mediante el uso de componentes o materiales de mayor rendimiento. A un producto complejo, que consta de una cantidad de subsistemas técnicos integrados, se lo puede mejorar mediante cambios parciales en uno de los subsistemas.
Se entiende por innovación en tecnología de procesos la adopción de métodos de producción nuevos o mejorados en gran medida. Estos métodos pueden implicar cambios en equipos, u organización de la producción, o una combinación de ambos cambios, o bien provenir del uso de conocimientos nuevos. El objetivo de los métodos puede ser producir o entregar productos tecnológicamente nuevos o mejorados, que no puedan producirse ni entregarse utilizando métodos de producción convencionales, o bien aumentar fundamentalmente la eficiencia de producción o entrega de productos existentes.

Saberes

- El conocimiento de los antecedentes tecnológicos que permitieron la existencia de las redes informáticas para comprender las transformaciones que se sucedieron y los contextos en que se produjeron las nuevas tecnologías.
- El análisis, comprensión y aplicación de soluciones a problemas de diseño de redes para conocer los elementos de codificación y las características de los enlaces físicos.
- El análisis crítico de las implicancias económicas, sociales, culturales, éticas, jurídicas y políticas para relacionar con el desarrollo de la Informática y las TIC en el contexto local, regional, nacional y mundial.
- El reconocimiento de la importancia de resguardar, mantener y preservar la información para dominar las herramientas asociadas a esta función (herramientas de resguardo, recuperación y prevención de ataques de virus, violación de la privacidad, robo de identidad, entre otros).
- El análisis y el conocimiento de las estructuras de interacción de los nodos de redes y las formas de estandarización para comprender cuáles son los sistemas más eficientes.
- El análisis y el reconocimiento de los aspectos esenciales para realizar una Investigación en Informática
- El análisis de los aspectos sustanciales para realizar un proyecto I+D.
- La reflexión y el análisis de la aplicabilidad de los proyectos tecnológicos y el grado de innovación alcanzado para su implementación.
- El desarrollo de capacidades para participar responsable y colaborativamente de proyectos de desarrollo y uso de aplicaciones informáticas, para aplicarlos en contextos socio-comunitarios y productivos.
- La participación en instituciones educativas de la provincia, con universidades, grupos de investigación CONICET, empresas privadas y otros organismos que avalen, patrocinen y estimulen al desarrollo de Proyecto I+D. para el intercambio de información.

SEGURIDAD Y LEGISLACIÓN EN INFORMÁTICA
Fundamentación

La información debe considerarse como un elemento importante en el desarrollo de las organizaciones para desarrollar sus actividades, cumplir con sus funciones en forma correcta y sin alteraciones. En consecuencia, es importante que la información este bien protegida y debidamente guardada para su posterior uso y aplicación.
La seguridad informática protege contra una amplia gama de amenazas tanto de orden fortuito como de orden intencionado, si estos aspectos no son cuidados pueden provocar la pérdida total o parcial de la información.
Es importante determinar el grado de vulnerabilidad y la exposición a distintas amenazas. Esto determina las acciones que se deben desarrollar para evitar posibles violaciones potenciales de los sistemas.
Un sistema seguro debe tener algunas características que se describen.
La confidencialidad permite acceder a todas aquellas personas que están autorizadas para su uso y explotación. La integridad de la información permite extraer la información con exactitud y la totalidad de las mismas, los métodos y proceso de transmisión. La disponibilidad debe garantizar al usuario tener acceso a la información ya los recursos cuando se lo requiere y se lo necesita. En consecuencia, la seguridad permite trabajar con mayor confiabilidad con las aplicaciones y sistemas informáticos.
La legislación protege y regula la actividad informática; si bien es un tema que se discute desde hace tiempo, hace poco que se desarrolló y se comenzó a aplicar.

EJES ORGANIZADORES
Propósitos

EJE 1: Seguridad Informática

Es importante para desarrollar temas referidos al análisis de amenazas informáticas, que ponen en riesgo la información de los distintos soportes que se utilizan para la gestión, procesamiento, almacenamiento y comunicación de los datos.
La identificación de virus y otros tipos de amenazas es clave para determinar estrategias que se deben desarrollar con el objeto de solucionar problemas puntuales que surjan de dicho análisis; esto permitirá generar sistemas seguros.
La práctica real de dichos procesos de análisis permite dimensionar los riesgos que las amenazas significan y las consecuencias que esto provoca en el sistema informático.
Por último, plantear protocolos de seguridad para salvar la información de los sistemas informáticos a fin de que operen de manera segura con la información.

EJE 2: Derecho Informático

Este eje permite analizar temas referidos a la propiedad intelectual y las posibles restricciones que se pueden aplicar a las producciones. En consecuencia, analizar las distintas formas que permiten utilizar la información y determinar las limitaciones del alcance de la propiedad intelectual de las creaciones.
Es significativo considerar los modos de jerarquizar la información en los buscadores, y los derechos o las formas de censura que éstos ejercen sobre la información.
Además, posibilita indagar sobre la legislación vigente, sobre la compra y venta de artículos on line y los derechos laborales de la actividad on line.
De igual manera, permite conocer la legislación vigente en nuestro país sobre actividades desleales en la actividad informática y saber las consecuencias.

Como conclusión, este eje es trascendental para la formación de los estudiantes como futuros ciudadanos conocedores de sus derechos y obligaciones en el ámbito informático y para una futura inserción laboral.

Saberes

- La identificación de los modos de intervención para el análisis de los equipos frente a las amenazas de riesgo informático.
- La exploración y el análisis de amenazas informáticas para visualizar los riesgos que ocasionan en los distintos sistemas tecnológicos que actúan como soportes integrales de información y comunicación.
- El conocimiento y el análisis de la legislación vigente para interpretar como se regula la actividad informática.

TECNOLOGÍA DEL SOFTWARE LIBRE
Fundamentación

Un aspecto que es importante analizar es el software privado y el software libre, teniendo en cuenta las características, las limitaciones y potencialidades de sus usos y aplicaciones.
Los softwares básicos en la actualidad presentan problemáticas en la convergencia de modos, por este motivo es transcendental analizar las características, diferencias y las distintas aplicaciones que permiten estos sistemas operativos.
El análisis de distintos softwares de aplicación permite trabajar, recuperar los saberes y desarrollar las potencialidades que ofrecen en una mayor complejidad, y comparar la convergencia con otros sistemas operativos compatibles.
La disponibilidad de software on line con características interactivas virtuales permite una nueva forma de trabajo, análisis y aplicaciones que concibe la necesidad de utilizar estas nuevas herramientas para insertarse en el mundo actual y del trabajo.

Propósitos

- Profundizar el uso de software vinculadas a tecnologías del diseño de aplicaciones gráficas.
- Reforzar el uso de software vinculados a tecnologías de multimedias integradas.
- Diferenciar software libre y restringido o bajo licencia, analizar distintos tipos de licencias alcances y restricciones.
- Reconocer software de seguridad para los equipos y sus aplicaciones.
- Explorar el uso de software de tecnologías vinculadas al desarrollo de sitios on line.

EJES ORGANIZADORES DE SABERES

EJE: Software bajo licencia y softaware libre. Seguridad de los sistemas informáticos.

Saberes

- El análisis y uso de tecnologías de software Libre y de licencia restringida para comprender y definir concepto de software libre.
- La comprensión del concepto de software bajo licencia sus alcances y limitaciones.
- Reconocer los distintos tipos de licencias de software para aplicar en producciones digitales propias.
- Conocer los distintos sistemas operativos que hacen operables los distintos equipos para conocer y describir las características de los mismos y verificar la compatibilidad entre ellos.
- Experimentar y conocer los distintos softwares de aplicación para facilitar la comunicación oral y gráfica, entre otras, en los dispositivos propuestos.
- Seleccionar los softwares de aplicación más específicos para la exposición y comunicación en todos los soportes enunciados.

PROYECTO TECNOLÓGICO EN INFORMÁTICA

Esta Unidad curricular debe abordar necesidades propias del área de Informática, en las que se pueda profundizar y aplicar recursos informáticos para resolver problemáticas de índole individual o social, utilizando aplicaciones o dispositivos apropiados para tal fin. Proyectar el para qué de la construcción del proyecto muestra hacia dónde dirigimos nuestras intenciones en forma consciente para cambiar o solucionar problemas propios del área, pero que a la vez contemple una mirada de la comunidad en general.
La identificación de necesidades o problemáticas genera abordajes interdisciplinarios en cuanto a los espacios propios de la orientación y esto consecuentemente permite lograr un alto grado de integración de saberes y dar significado a esos saberes desarrollados en las diferentes unidades curriculares.
En consecuencia, dar respuestas a estas necesidades a través de prototipos y desarrollos lógicos conlleva desarrollos teóricos y prácticos específicos para la concreción del proyecto a desarrollar.
El trabajo en grupo en forma colaborativa puede favorecer o enriquecer los intercambios que se producen en la construcción de prototipos o desarrollos de software específicos para solucionar determinadas problemáticas.
Es importante conocer las formas de gestionar y planificar en un proyecto real; esto permite organizar la práctica y la ejecución del proyecto, y si bien esto parece menos importante, es una variable que resulta determinante para la concreción y finalización del proyecto.

Propósitos

- Reconocer los conceptos de proyecto tecnológico explorando y analizando los pasos para su concreción.
- Identificar y analizar situaciones problemáticas para proponer posibles soluciones.
- Profundizar el uso de software y vincular tecnologías del diseño de aplicaciones gráficas.
- Reforzar el uso de software vinculados a tecnologías de multimedia integradas.
- Experimentar la planificación y gestión de un proyecto tecnológico, identificando fortalezas y debilidades para lograr la finalización del Proyecto.
- Explorar el uso de software de tecnologías vinculadas al desarrollo de sitios on line para divulgar los avances del proyecto.

EJES ORGANIZADORES

EJE 1: Proyecto Tecnológico, definición, etapas y producto tecnológico.
Eje 2: Identificación de necesidades y problemáticas.
Eje 3: Diseño de propuestas para desarrollos tecnológicos, diseño de Hardware, software y servicios. Gestión, planificación y organización de proyectos tecnológicos. Evaluación, proyecciones, aplicaciones y alcances de los proyectos Tecnológicos.

Estos ejes permiten estructurar, organizar y gestionar un proyecto tecnológico en Informática, proponer el desarrollo de un prototipo de hardware que solucione problemáticas referidas a eficiencia y aplicabilidad de la informática, o bien desarrollos de software que permitan nuevas aplicaciones e innovaciones. Otro aspecto de la informática a profundizar es el desarrollo de servicios que se pueden brindar. En consecuencia, realizar trabajos que atiendan esta problemática hace que se piense en mejorar la calidad o aplicación de distintos software o hardware, a fin de hacer más eficientes tales servicios.
Por último, es importante utilizar los distintos diagramas que existen para transmitir la información técnica y de esta manera facilitar la interpretación de soluciones a las necesidades planteadas y /o problemas a solucionar.

Saberes

- La identificación y valoración del rol de la Informática y sus áreas de aplicación (robótica, telemática, inteligencia artificial, control de procesos, entre otras) en los diferentes campos del saber, para reconocer los diferentes perfiles profesionales posibles.
- El análisis de los aspectos esenciales para realizar un proyecto tecnológico en Informática para reconocer las etapas y elaborar respuestas.
- El análisis y descripción de problemáticas disparadoras para la realización de proyectos tecnológicos en Informática.
- La incorporación del diseño en el abordaje del proyecto para solucionar problemáticas vinculadas a tecnologías del hardware.

Bibliografia

Albarracín y Alcalde Lancharro, "Introducción a la informática". Madrid: Ed Mc Graw-Hill, 2005.

Alcalde, Eduardo y Miguel García "Informática básica". Ed. Mc Graw Hill, 1997.

Arocena, R. y Sutz, J. "Desigualdad, subdesarrollo y procesos de aprendizaje", en: Nueva Sociedad, Nº 193, Caracas, Venezuela, septiembre-octubre, 2004.

Barbero, Martín J. "La razón técnica desafía a la razón escolar", en: Narodowski, M.

Ospina (comp) La razón técnica desafía a la razón escolar. Buenos Aires: Centro de Novedades Educativas y Material Didáctico, 2006.

Bauman, Z. La globalización. Consecuencias humanas. Buenos Aires-México DF: Fondo de Cultura Económica, 1999.

Beck, U. Qué es la globalización. Buenos Aires: Paidós, 1998.

Beekmann, George "Introducción a la Informática"; Pearson Prentice Hall, 2005.

Bijker, W., et al. The Social Construction of Technological Systems. New Directions in the Sociology and History of Technology. Cambridge: MIT Press, 1987.

Birgin, A. y Trímboli, J. (comp.), Imágenes de los noventa. "De la primaria a la EGB. ¿Quécambió en la educación en los últimos años?" en: Terigi, F. (comp.), Diez miradas sobre la escuela primaria. Buenos Aires: Libros delZorzal, 2006.

Bosco, R. y Caldana, S. "Activismo y juego en una parodia inspirada en la multinacional McDonald's", en: El País, 20 de abril 2006.

Brunner, J. J. "Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información". Documento Nº 16; PREAL. Santiago de Chile: 2000.

Burbules, N. y T. Callister. Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Madrid: Granica, 2001.

Cassany, D. "La escritura y la enseñanza en el entorno digital", conferencia plenaria, XIII Congreso Internacional de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL, Asociación de Lingüística y Filología de América Latina). Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 2002.

Castells, M., La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Volumen I: La Sociedad Red.Madrid: Alianza., Areté, 2001.

Chartier, R., Las revoluciones de la cultura escrita: diálogo e intervenciones. Barcelona Gedisa, 2000.

Dembowski, Klaus. Hardware: información sobre la totalidad del hardware, de rápido acceso. Barcelona: Marcombo, 2000.

Derrida, J., Aprender por fin a vivir. Entrevista con Jean Birnbaum. Buenos Aires: Amorrortu, 2006.
Duschatzky, S. y C. Corea, Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires, Paidós, 2002.

Dussel, I. "Lecturas de Matrix: Sobre escuelas, tecnologías y futuros". Buenos Aires: Fundación OSDESiglo XXI, 2003.

Ferreiro, E. Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001.

García Canclini, N. Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad. Barcelona: Gedisa, 2004

Gee, J. P. Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo Málaga: El Aljibe, 2004.

Giddens, A. Más allá de la izquierda y de la derecha. Madrid: Cátedra, 1998.

H. y Martínez Boom, A. (comp.), La razón técnica desafía a la razón escolar.

Construcciones de identidad y subjetividades políticas en la formación. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2006.

Hennessy, John L.; Patterson, David A. Organización y diseño de computadores: la interfaz hardware/ software. Traducción al español por Juan Manuel Sánchez, revisión técnica Antonio Vaquero. Madrid - Buenos Aires: McGraw-Hill, 1995.

http://books.google.com.ar/books?id=x2LpPgzJIvIC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false
Kress, G. El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación. Málaga: Aljibe, 2005.

Martín Martín y José Pozuelo, "Hardware microinformático: Viaje a las profundidades del PC" México: Ed. Ra-ma, 2005.

Martín-Pozuelo, José María Martín Hardware microinformático: viaje a las profundidades del PC. México, D.F.: Alfaomega, 2001.

McLuhan, M. La Galaxia Gutenberg: génesis del hombre typographicus. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 1996.

Melucci, A. Vivencia y convivencia. Teoría social para una era de la información. Madrid: Trotta, 2001.

Michael Haller, Mark Billinghurst y Bruce Thomas. Tecnologías Emergentes de la Realidad Aumentada: Interfaces y Diseño. Idea Group Publishing, 2006.

Miguel Anasagasti, Pedro de "Fundamentos de los computadores". Madrid: Ed. Paraninfo, 2004.

Nelson, T. H. Literary Machines, Swarthmore, Pa. Edición del autor, 1981.

Norton, Peter "Introducción a la computación", Ed. Mc Graw Hill, 2006.

Oliver Bimber y Ramesh Raskar. Realidad Aumentada espacial: Real Fusión y los mundos virtuales. AK Peters, 2005.
Oliver Bimber y Ramesh Raskar. Realidad Aumentada espacial: Real Fusión y los mundos virtuales. AK Peters, 2005.

Ong, W. Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1993.

Pareja, C.y otros. "Introducción a la informática". Madrid: Complutense, 1994. (disponible en pdf: http://dalila.sip.ucm.es/~cpareja/intro-inf/)
Prieto Espinosa, A. y B. Prieto Campos, "Conceptos de informática". Madrid: Serie Schaum, McGraw-Hill, 2005.

Prieto y Otros "Introducción a la Informática", Ed. Mc Graw-Hill, 808. 2006.

Rodríguez Illera, J. L. "Las alfabetizaciones digitales", en: Bordón, Vol. 56, Madrid, 2005.

Rolf R. Hainich. "El fin de Hardware: Un nuevo enfoque a la realidad aumentada", 2 ª ed.: Booksurge, 2006. ("Realidad Aumentada y más allá"): Booksurge, 2009.

Sánchez Serantes, Verónica La PC por dentro: todo sobre hardware y guía práctica para comprar su computadora. México, D.F., 2001.

Sánchez Vidales, M.A. "Introducción a la informática: hardware, software y teleinformática". Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca, 2001.

Schneider, D. "Aprender y enseñar en la red", en: Palamidessi, M. (comp.), La escuela en la sociedad de redes. Una introducción a las tecnologías de la información y la comunicación en la educación. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.

Snyder, I. (comp.) Alfabetismos digitales. , innovación y educación en la era electrónica. Málaga: Aljibe, 2004.

Stephen Cawood y Mark Fiala. "Realidad Aumentada: A Practical Guide", 2008.

Stokes, John M. Introduction to Microprocessors and Computer Architecture. No Starch Press, 2006.

Takahashi, T. (org.) Sociedade da Informação no Brasil. Livro Verde; Brasília. Ministério da Ciência e da Tecnología, 2000.

Tedesco, J. C. Educar en la sociedad del conocimiento. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Capítulos de libros, obras colectivas, actas de congresos, 2000.

Woodrow Barfield, y Thomas Caudell, eds. Fundamentos de Informática usable y Realidad Aumentada. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.

Woodrow Barfield, y Thomas Caudell, eds. Fundamentos de Informática usable y Realidad Aumentada. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.

Fuentes electrónicas

Echeverría, J. "La vida en el tercer entorno", entrevista a BBC Mundo.com, 8 de Noviembre de 2006, disponible en:
http://europa.eu/scadplus/leg/es/lvb/l24165.htm 1997.
http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/science/newsid_6128000/6128546.stmPapert.
S. ("Hard Fun", en: Bangor Daily News, Bangor, Maine, disponible en: http://www.papert. 2002), org/articles/HardFun.html

Marcos de referencias, ciclo orientado en Informática de la Escuela Secundaria. Ministerio de Educación de la Nación.
Diseño Curricular, ciclo orientado en Informática. Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa.
Diseño Curricular, bachiller orientado en Informática. Ministerio de Educación de Tierra del Fuego.

Orientación
EDUCACIÓN

Fundamentación

En la presente orientación el objeto de estudio, de problematización y de construcción de interrogantes, es la educación, pensada en un sentido amplio. Entendemos así, que la misma es una práctica social y un fenómeno humano que está atravesado por complejidades culturales, históricas, sociales y éticas. En este punto situamos la educación como una práctica humana de transmisión de la cultura considerada "valiosa", de una generación a otra[31] .

En un análisis, se estima a la escuela como la institución moderna que ha venido a reemplazar, a complementar o a desplazar a la familia de su rol educador, convirtiéndose así en la forma hegemónica de educación[32].

De esta manera, intentaremos en este recorrido formativo comprender cómo los agentes educadores no se limitan exclusivamente a la familia, la escuela o el Estado, éste último en el rol de educar y a la vez acreditar conocimientos a través de las certificaciones escolares. Es así que se ponen en relieve otros agentes, otros ambientes, otros contextos que generan esa acción formadora y subjetivante: los mass media, los grupos sociales y de pertenencia, los espacios no formales, entre otros.

Por eso, pensamos la construcción del conocimiento sobre "lo educativo" a partir de un marco que exceda los compartimentos estancos de las unidades curriculares que tradicionalmente abonaron las orientaciones relacionadas con la formación en educación de la escuela secundaria. Así, pretendemos presentar una propuesta donde se imbrican mutuamente lo pedagógico, lo sociológico, lo histórico, lo político, lo antropológico y lo cognitivo desde un enfoque constructivista y multidisciplinar.

Nos proponemos que ésta orientación en educación propicie *"transitar con los estudiantes discusiones sobre aquellas cuestiones éticas que constituyen asuntos controvertidos, siempre vigentes, relevantes por la condición eminentemente política de toda práctica educativa"*[33] *;* que acerque al estudiantado, aunque no en forma exclusiva, a los discursos y marcos teóricos de la docencia, para pensar las amplitudes y posibilidades del mundo educativo.

En ese sentido, pretendemos fortalecer en primer lugar a los futuros egresados en su formación política y ciudadana, en discusiones acerca de la interpretación de la (s) realidad (es) y de lo cotidiano, haciendo de la escuela un nexo para la acción e intervención en proyectos socio-comunitarios[34] . Esto conlleva a pensar, no exclusivamente, la preparación para la continuidad en estudios superiores en campos disciplinares y en saberes asociados con *"el estudio de cuestiones relacionadas con el Estado, la política…las culturas, las sociedades…la construcción de las subjetividades…lo educativo y lo escolar*[35]*"*

EJES ORGANIZADORES DE LA ORIENTACIÓN

La formación orientada se organiza en torno a tres ejes que despliegan la propuesta a lo largo de los tres años del ciclo orientado. Cabe señalar que dichos ejes se articulan y complejizan en forma espira-

31 - Tomamos como punto de partida la definición de Durkheim para pensarla ampliamente, teniendo en cuenta que, en esa transmisión de cultura de generación en generación, se presentan intersticios, resistencias, luchas de poder que no hacen que esa transmisión sea lineal ni neutral.
32 - Pablo Pineau "¿Por qué triunfó la escuela?"
33 - Marco de Referencia Bachiller en Educación-Documento Aprobado por Resolución CFE Nº 268/15)
34 - (Ibíd.)
35 - Ibíd.

lada a medida que transcurre cada nivel del ciclo escolar. Podremos observar en la propuesta que cada año escolar se desarrolla con un eje específico que a la vez es incluido y complejizado el año posterior construyendo, así, un proceso horizontal y transversal a la vez.

Dichos ejes son:

- Educación, Cultura(s) y Subjetividades.
- Educación, Juventud (es) y Participación.
- Escuela, Política y Sociedad.

Consideraciones Generales de la Organización Curricular de la Formación Orientada en Educación

Continuando con lo que expresábamos en el título anterior, cada eje organizador expresa las particularidades sobre los aspectos que haremos foco en cada año o grado del ciclo orientado, pensando un recorrido que iría desde lo micro a lo macrosocial, ubicando a los sujetos en el centro de las relaciones entre la cultura y la educación.
De esta manera partimos del sujeto y del eje "Educación, Cultura(s) y Subjetividades" en 3er año, para luego avanzar en el análisis de las conformaciones grupales y sociales, y sus formas de participación que remite al eje "Educación, Juventud (es) y Participación" de 4to año. Para profundizar y concluir los análisis anteriores se propone una intervención más amplia donde la participación de los sujetos y los grupos junto con la implicancia política de los espacios sociales, posibilitaría la construcción de proyectos socio-educativos en espacios comunitarios, en los cuales también participan otros actores, otras conformaciones sociales y otros intereses (Escuela, Política y Sociedad, eje de 5to año).

Avanzado con la descripción de la propuesta curricular, la formación orientada estructura sus espacios a partir de **seminarios-taller** de carácter interdisciplinario. De éste modo en el 1er año del nivel (3er año) se ubica el "**Seminario-Taller: Educación y Subjetividades"** en el marco del inicio del desarrollo del eje organizador del mismo nombre. En él hacen su aporte los campos de conocimiento pedagógico, antropológico y psicológico, quienes abordarán con ese formato de taller interdisciplinario, una propuesta pedagógico-didáctica anual.

En el 2do nivel del ciclo (4to año), profundizaremos el enfoque del nivel anterior incorporando las temáticas relativas a la Juventud y las formas de participación de las mismas, en otros contextos socio-históricos y en la actualidad. En este nivel del ciclo se incorpora el enfoque sociológico al **"Seminario-Taller Educación, Juventudes y Participación"** y se presentan dos espacios disciplinares anuales que suman sus aportes al Seminario: Pedagogía y Psicología del Adolescente.

En el 3er y último nivel del ciclo orientado (5to año), el campo de la formación específica se incrementa notablemente. Un espacio interdisciplinar de Taller se articula con cuatro espacios disciplinares. Dicho espacio interdisciplinar lo constituye una propuesta anual denominada **"Taller de Producción de Proyectos Socio-Educativos"** en el que confluyen aportes de las siguientes disciplinas: Pedagogía, Antropología, Sociología, Psicología e Historia Social y Política de la Educación. Estas disciplinas se agrupan en espacios curriculares, los cuales son: "Pensamiento Pedagógico Latinoamericano", "Historia Social y Política de la Educación" (anuales), "Sociología de las Organizaciones" y "Sociedad, Cultura y Juventudes" (cuatrimestrales).

Si tenemos en cuenta que pretendemos que los conocimientos a construir estén asociados al "hacer" y también al pensar amplia y críticamente, esperamos que, tanto los aportes disciplinares como inter-

disciplinares no permanezcan aislados sino imbricados y complejizados progresivamente a través de proyectos integradores que resulten problematizadores y motivantes para nuestros estudiantes, además de altamente ricos en aprendizajes de forma tal que les permitan desarrollar competencias[36] para interactuar, tanto con el conocimiento de "lo social" como con la realidad que los rodea.

Propósitos

- Asumir activamente la defensa del derecho a la educación a partir de discernir críticamente asuntos o discursos contemporáneos y/o controvertidos vinculados con la educación, tomando como eje el desarrollo de problematizaciones y debates en los espacios curriculares para construir una posición propia fundamentada en el conocimiento y en la argumentación del mismo.
- Abordar en forma pluridisciplinar, las temáticas actuales que asocian las diferentes formas de educación con la construcción de las subjetividades de los sujetos, para problematizar discursos legitimados y considerar posibles aperturas de los mismos.
- Abordar de manera multidisciplinar las problemáticas de las juventudes en el contexto de las formas institucionalizadas de la cultura y el mundo adulto, para pensar en las formas de participación y de construcción social que las culturas juveniles portan y realizan.
- Analizar críticamente la construcción histórica del concepto de "infancia" y la función de la escuela como institución educadora hegemónica para considerar la relación de la escuela con la sociedad en los marcos teóricos pedagógicos.
- Analizar críticamente los supuestos psicopedagógicos sobre los que se explica la relación entre el sujeto que aprende y el fracaso escolar, además de las relaciones de aprendizaje y desarrollo de las categorías de adolescencia y juventud.

EJE GENERAL DEL 3er AÑO DE LA FORMACIÓN ORIENTADA EN EDUCACIÓN

Educación, Cultura(s) y Subjetividades.

Saberes Generales del 3er Año

- El análisis crítico de los discursos y prácticas que ponen en cuestión las posibilidades de educarse de los sujetos para identificar los estereotipos, los preconceptos y supuestos que circulan en los medios de comunicación, en producciones culturales, en la escuela, entre otros.

- La ampliación de las herramientas conceptuales de los campos humanístico y social para reflexionar sobre la educación y comprenderla en tanto práctica social e histórica de transmisión y recreación de la cultura.

36 - Cuando nombramos el término competencias, no nos referimos a la lógica de competencias para el mercado laboral haciendo mención a habilidades innatas que habría que desarrollar. Por el contrario, el término competencias nos permite pensar en las posibilidades de "saber-hacer", es decir, que lxs estudiantes puedan acercarse a formas de "hacer y pensar" que vayan más allá de la idea de saber-decir que conlleva a la apropiación descontextualizada de los conocimientos escolares. Perrenoud (citar)

• El análisis crítico de las nuevas tecnologías para evaluar el impacto en los procesos de circulación y construcción de la información y el conocimiento, la educación, las relaciones intersubjetivas y los procesos de subjetivación.

• La reflexión sobre las identidades individuales y colectivas para comprender cómo se configuran en el marco de procesos de construcción social, cultural e histórica.

• El debate sobre temas controversiales contemporáneos relacionados con la educación para reconocer las distintas posiciones en los mismos debates y, de esta forma, construir posicionamientos propios fundados en argumentos.

• El reconocimiento de la diversidad cultural, étnica, lingüística, religiosa, de género (entre otras) para reflexionar sobre el modo en que estas cuestiones se ponen en juego en los procesos educativos.

• La participación en debates orales sobre temáticas específicas para expresar una posición fundamentada, sosteniendo un diálogo argumentativo y una actitud respetuosa de otras posiciones, como ejercicio de ciudadanía democrática.

• La recuperación de la información que brindan las TIC para valorar la confiabilidad de las fuentes e identificar la pertinencia de la información disponible en relación a la búsqueda.

EJE GENERAL DEL 4to AÑO DE LA FORMACIÓN ORIENTADA EN EDUCACIÓN

Educación, Juventudes y Participación.

Saberes Generales del 4to Año

• La apropiación de algunos de los principales conceptos e ideas del campo de lo educativo para revisar sus ideas previas, representaciones y preconceptos respecto a cuestiones culturales y educativas.
• El reconocimiento que el conocimiento pedagógico –en tanto conocimiento social- es una construcción histórica para propiciar su cuestionamiento y transformación.
• La interpretación de textos específicos del campo en distintos formatos y registros para identificar el contexto de producción, la posición del autor y los argumentos que presenta para defenderla.
• La participación en debates orales sobre temáticas específicas para expresar una posición fundamentada, sosteniendo un diálogo argumentativo y una actitud respetuosa de otras posiciones, como ejercicio de ciudadanía democrática.
• El debate sobre temas controversiales contemporáneos relacionados con la educación para reconocer las distintas posiciones en los mismos debates y, de esta forma, construir posicionamientos propios fundados en argumentos.
• La recuperación de la información que brindan las TIC para valorar la confiabilidad de las fuentes e identificar la pertinencia de la información disponible en relación a la búsqueda.

EJES GENERALES DEL 5TO AÑO DE LA FORMACIÓN ORIENTADA EN EDUCACIÓN

Escuela, Política y Sociedad.

Saberes Generales del 5to año

- El reconocimiento de diferentes desarrollos pedagógicos latinoamericanos para contrastarlos con otras tradiciones pedagógicas, reconociendo y, de esta forma, valorar la perspectiva latinoamericana como un lugar desde el cual pensar la pedagogía y la educación para nuestras sociedades.
- La comprensión de la relación entre Estado, educación y sociedad para establecer su relación en diversos proyectos políticos nacionales y regionales.
- El desarrollo de actitudes solidarias y acciones colectivas en su comunidad para defender el derecho a la educación, en la búsqueda de un proyecto educativo que abone a una sociedad más justa e igualitaria.
- El reconocimiento de la importancia de la educación en la formación de ciudadanos para comprometerse con los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, justicia, respeto a la diversidad, responsabilidad y bien común.
- La aproximación a la tarea de investigación para acercarse al conocimiento de algunas técnicas de indagación cuanti y cualitativas, a la consulta de variadas fuentes y al análisis y sistematización de la información.
- El análisis crítico de determinados desarrollos teóricos, problemas o situaciones y/o asuntos del ámbito educativo para producir explicaciones e interpretaciones propias en diferentes formatos y registros.
- El análisis crítico de diversos proyectos educativos desarrollados en distintos ámbitos, atendiendo a sus propósitos y principales características para discernir respecto de las concepciones y supuestos ético-políticos que los sustentan.
- La participación en debates orales sobre temáticas específicas para expresar una posición fundamentada, sosteniendo un diálogo argumentativo y una actitud respetuosa de otras posiciones, como ejercicio de ciudadanía democrática.
- El debate sobre temas controversiales contemporáneos relacionados con la educación para reconocer las distintas posiciones en los mismos debates y, de esta forma, construir posicionamientos propios fundados en argumentos.
- La recuperación de la información que brindan las TIC para valorar la confiabilidad de las fuentes e identificar la pertinencia de la información disponible en relación a la búsqueda.

Acerca de la Metodología Seminario - Taller

Los Seminarios Taller que se despliegan a lo largo de los tres años de formación orientada, tienen como propósito la síntesis interdisciplinaria de los espacios que conforman cada año, además de presentar el desafío de construir el conocimiento a través de una metodología compartida, variada en temáticas, y con dispositivos de enseñanza como el seminario y el taller en un sólo espacio.

En primer lugar, la metodología de trabajo de los Seminarios se corresponde con bloques temáticos que abordan un objeto de estudio en torno a casos, problemas, corrientes, disciplinas teóricas que permitan el cuestionamiento de lo aprendido e internalizado, de las miradas construidas y naturalizadas.

De esta manera, la intencionalidad del modelo de Seminario es poder hacer recorridos sobre temáticas específicas sin la necesidad de esquematizar el conocimiento en unidades rígidas. La idea es colaborar en la reflexión del estudiantado para que puedan construir miradas, preguntas y una producción escrita final que sintetice lo que se trabaja en esos espacios.

A lo anterior se le suma la metodología de Taller, lo que significa que el trabajo en grupo para la construcción de conocimiento toma preponderancia. El formato Taller es una metodología de enseñanza que toma como punto central el alejamiento de formas monótonas e individuales del aprendizaje, brindando la posibilidad de modelos de enseñanza activos y procesos colaborativos de aprendizaje.

Desde el imaginario del sentido común, muchas veces se ha desprestigiado la labor de los talleres ubicándolos en un espacio de banalización del conocimiento. Nada más alejado de la realidad. Estas visiones se hallan ancladas en presupuestos donde el trabajo manual, el hacer, es menos prestigioso e importante que el trabajo intelectual, el decir. Por el contrario, la construcción de una propuesta de enseñanza basada en un taller, implica la definición de temas, modalidades de aproximación a las temáticas, trabajos grupales, generación de experiencias que no retomen el trabajo de clase expositiva sino el debate, la lectura y la reflexión. Por lo tanto, uniendo los dos términos es que clarificamos la relación de ambos para la propuesta de los espacios. Seminario – Taller como propuesta de enseñanza genera la posibilidad de organizar recorridos por unidades temáticas de cuestionamientos desde la acción, buscando la reflexión y el debate para construir posteriormente conocimientos, los cuales se pueden reflejar en producciones finales de síntesis.

SEMINARIO TALLER EDUCACIÓN, CULTURA (S) Y SUBJETIVIDAD (ES)

Fundamentación

Este primer seminario taller se ubica al principio de la formación orientada, cuenta con 3 horas semanales y es de carácter anual. En el mismo participan temáticas vinculadas al campo de la Pedagogía, la Psicología, la Sociología y la Antropología, por lo cual las definiciones y las temáticas responden a objetos de conocimiento y objetos de pregunta de manera interdisciplinaria.

Los tres núcleos centrales, Educación, Cultura (s) y Subjetividad (es) responden a la unión de un cuestionamiento central, el cual nos ubica en pensar, en una primera instancia: ¿qué es educación? ¿Qué es Cultura? Y ¿Qué es Subjetividad? Lo siguiente, sobre lo cual se basa el trabajo más fuerte es desmembrar las relaciones múltiples entre estas cuestiones y cómo impactan en la vida social inmediata de los sujetos. Es decir, partiendo de las primeras preguntas, la idea es poder complejizarlas pensando en: ¿Cómo nos atraviesa la educación? ¿En qué forma nos impactan las ideas y construcciones culturales? ¿Qué representaciones tenemos de lo que es o debe ser la cultura? ¿Cómo vivimos la propia subjetividad? ¿Y la subjetividad de los otros? ¿Cómo acontecen todas estas preguntas en el devenir de la escuela? En este punto, es importante considerar que las reflexiones primeras siempre parten de la realidad de los sujetos que habitan el escenario educativo, y para ello la metodología de este primer seminario recorre la indagación de las representaciones del estudiantado, su percepción del mundo, sus recorridos subjetivos. Estos son el punto de partida para indagar y reflexionar sobre los temas propuestos.

Por ello, para profundizar en lo específico es que partimos de identificar el hecho de que los aportes de las disciplinas dentro de éste espacio curricular pretenden ser amplios y no encorsetados en conceptos específicos, sino en preguntas y claves para pensar. Con esto no nos referimos a que no haya espacios

de conceptualización en los Seminarios Taller, sino que tenemos que hacer el recorrido a "la inversa", no se trata de presentar el concepto y luego desarrollarlo por preguntas, se trata de plantear preguntas que nos animen a la investigación y permitan llegar a un estado final de conceptualización.

Cuando hablamos de **Educación,** no estamos pensando específicamente en la educación escolarizada, sino que partiremos de pensar a la educación como una práctica social amplia, definida desde lo social, lo político, lo cultural. Toda práctica social es una práctica pedagógica, porque devuelve un sentido de cómo son los hechos sociales, cómo debe ser la sociedad, los sujetos, la cultura, los medios de comunicación, las instituciones sociales, las identidades [1].

En referencia al término **Cultura (s)** hacemos la incorporación de la antropología y la sociología de la cultura para intentar acercarnos al término desde una mirada amplia. Tal como pasa con educación, alejamos la idea de cultura de un registro de patrones, tradiciones, y cúmulos de rasgos para pensar en la(s) cultura(s) como construcciones sociales en pleno movimiento histórico, político, social, por lo cual no se podría hablar de cultura como un concepto estanco.

En cuanto al término **Subjetividad(es)** tomamos aportes desde la antropología y la psicología para acercarnos al mismo. Hablamos de identidades en construcción, de subjetividades situadas, es decir, toda construcción de subjetividad –identidad, arraiga la historia, el contexto, las relaciones de poder y saber que van constituyendo a los sujetos a partir de un entramado que determinan su ser y su estar en el mundo.

Consideramos que este primer posicionamiento de definición epistemológica e ideológica de abordaje, es central para pensar al sujeto que transitará este espacio en tercer año. La idea es poder ingresar a cuestionar situaciones, ideas, representaciones sociales, sentido común, desde preguntas concretas y abiertas, que primero reconozcan al sujeto en su entorno y realidad(es).

Propósitos

- A partir del espacio, ingresar en las primeras actividades de reflexión y cuestionamiento de la (s) realidad (es) social (es) para acercarnos al formato de Seminario Taller.
- Recuperar las experiencias, los conocimientos y representaciones de lxs estudiantes, ir construyendo preguntas que interroguen a las temáticas, para una posterior construcción de una producción final.
- A partir del reconocimiento de las temáticas ancladas en los núcleos de Educación, Cultura (s) y Subjetividad (es), propiciar el intercambio y la reflexión para pensar las propias realidades de los estudiantes

Cuestionamientos principales de la Unidad Curricular

¿Cómo pensamos y definimos a la educación? ¿Qué relación hay entre las prácticas educativas sociales y la construcción de subjetividad? ¿Quién(es) definen la cultura? ¿Para qué? ¿Qué relación existe entre las diferentes culturas? ¿Qué miradas existen acerca de las diferentes culturas? ¿Cómo construimos nuestra propia subjetividad? ¿Por qué cuestiones sociales está atravesada? ¿Qué miradas existen acerca de las diferentes identidades sociales, culturales, étnicas, de género (s), de sexualidad (es)? ¿Construimos la subjetividad y la identidad a partir de decisiones personales o en relación al medio social? ¿Reconocemos a las prácticas culturales de la sociedad como prácticas subjetivantes? ¿Cuáles serían esas prácticas subjetivantes de la cultura? ¿Cuáles serían las prácticas subjetivantes de la escuela?

EJES PROBLEMÁTICOS:
La educación, escuela y los jóvenes:

¿Cuándo comienza la educación? ¿Qué cuestiones considera la sociedad que hay que educar? ¿Quién educa: la familia, el Estado, la sociedad, los medios de comunicación? ¿Qué cuestiones aprendidas reflejan la construcción de estereotipos? ¿Cómo nos socializamos en la escuela? ¿Qué construcciones de identidad irrumpen en la idea de normalidad? ¿Qué hace la escuela con las mismas?
La cultura, las culturas, nosotros/as y los otros/as:
¿Qué es la cultura? ¿Hay una sola cultura o varias? ¿Qué relaciones existen entre las distintas culturas? ¿Qué construcción de diferencia se realiza a partir de la distinción de culturas? ¿Cuáles son valoradas socialmente y por qué? ¿Qué construcción de normalidad y anormalidad se da entre los sujetos? ¿Qué nos asemeja y que nos diferencian las diversas prácticas culturales que realizamos? ¿Cómo se construye la idea de nosotros ("lo normal", lo cercano, lo deseado) y la idea de otros ("lo anormal", lo lejano-periférico, lo no deseado)?

La subjetividad como construcción de identidad:

¿Cómo construimos nuestra identidad? ¿Qué relación hay entre identidad y subjetividad? ¿Qué medios o agentes sociales producen subjetividad? ¿Hay identidades que son socialmente válidas? ¿Hay otros que no? ¿Hay identidades que reflejan estereotipos? ¿Cómo se construyen esos estereotipos? ¿Nosotros participamos en los mismos o somos cooptados? ¿Qué genera la construcción de diferencia como desigualdad en la escuela?

Saberes a construir

- La interpretación del concepto educación alejado del concepto de escolarización para comprender cómo, en ese sentido amplio, también se halla la acción transformadora sobre el sujeto y su subjetividad en los distintos agentes sociales.
- La reflexión sobre un concepto de cultura adscripta a los modos de hacer, sentir y pensar en un determinado momento histórico, social y situado para indagar en las formas de influencia a las que se hallan "sujetas" la sociedad.
- El análisis de las influencias y condicionamientos de las decisiones personales y las limitaciones que emergen a partir de la presencia de un medio social formador de subjetividad.
- El abordaje de la problemática de las prácticas sociales como prácticas subjetivantes para comprender cómo las mismas determinan ciertos rasgos de la subjetividad y la experiencia de los sujetos.
- La elaboración de lecturas críticas de la realidad que permitan síntesis integradoras escritas o producciones finales interdisciplinarias.

PEDAGOGÍA
Fundamentación

El espacio curricular de Pedagogía, se presenta en 4to año, con una carga horaria de 1 hora y media semanal. Además, incluye la presencia y articulación con el espacio de Seminario Taller correspondiente al mismo año, con una carga horaria de 3 horas semanales.

El propósito de esta unidad curricular es generar un espacio teórico reflexivo de las cuestiones que se vienen trabajando desde el Seminario Taller de 3er año. El eje de la unidad curricular es la educación entendida como práctica social, humana, política y, la comprensión de la educación escolarizada y su impacto en la sociedad. Se trata de pensar una pedagogía activa en la reflexión, que retoma cuestiones históricas desde una perspectiva genealógica [37] para desnaturalizarlas y preguntarse acerca del rol de la escuela, de los discursos sociales pedagógicos, y cómo estos generan "efectos de verdad" [38] sobre las formas de estar y habitar el mundo de las sujetos.

Acercarnos al campo de la pedagogía supone el poder interrogarnos acerca de "grandes certezas de la realidad". A simple vista vinculamos al campo pedagógico con el campo educativo, con las prácticas de enseñanza, con las formas de aprender. Interrogarnos acerca del campo de la Pedagogía supone introducirnos con el campo de la educación.

Consideramos que la educación como hecho social, como fenómeno humano y como práctica política conlleva, no solamente el aspecto formal de la escuela como institución escolar por excelencia, sino también preguntarnos acerca de las grandes narrativas modernas que tenemos de nosotros/as mismos/as, de la escuela, de la sociedad, del Estado, de las identidades, del hacer y quehacer docente y estudiantil. Es decir, el campo de la pedagogía permite remontarnos a los distintos sentidos de la educación, a las prácticas del discurso pedagógico, que por su naturaleza pedagógica es eminentemente político.

Partimos así de considerar a la pedagogía como una gran narrativa que se fue originando y constituyendo como tal en el período de la modernidad, tiempo histórico, pero también un tiempo de construcción de los grandes discursos de la humanidad, cuestiones que en la actualidad han ido mutando, re- configurándose y que dan lugar a la construcción de una multiplicidad de miradas acerca de la(s) realidad (es). Así, a la Pedagogía, comenzamos considerándola como disciplina fundante de la ciencia de la educación, como discurso que configuró grandes categorías de pensamiento que hicieron posible la construcción de la escuela. Ideas como Infancia, Educabilidad y Autoridad fueron los cimientos para la construcción de la premisa de necesariedad de una institución formadora, homogeneizadora y en plena alianza con la constitución moderna de familia y de sociedad.

Por ello nos resulta imprescindible, generar desde el espacio de Pedagogía, la posibilidad de interrogarnos desde la propia constitución como sujetos; preguntarnos acerca de las propias certezas y de la propia identidad para hacer consciente que nuestras perspectivas de la realidad, de lo social, de lo económico, de la educación son construcciones históricas y pedagógicas.
Esto nos permite cuestionar y comprender que estas perspectivas no son dadas de antemano, sino construidas, y por ello mismo invitan la posibilidad de de-construirlas, re-pensarlas y volverlas a construir desde otros lugares no hegemónicos.
Todo esto nos coloca frente a la posibilidad de analizar tres grandes ejes temáticos, espiralados, que se inician desde la concepción de pedagogía como narrativa moderna, con la construcción de los presupuestos de la infancia moderna. **El primero** se ve reflejado en las promesas de la modernidad, acerca del avance y progreso de la humanidad, por ello la escuela fue considerada como un avance e incluso un lugar de palanca y movilidad social. La segunda mirada se ancló en los estudios de la teoría de la reproducción, considerando que la escuela reproduce el orden social existente y desigual. **El segundo eje** formula la relación entre la escuela (considerada la gran invención moderna) y la sociedad a través de

37 - Al referirnos a mirada genealógica nos referimos a una mirada que introduce la recuperación de las cuestiones naturalizadas, para historizarlas y para "rastrear" sus efectos en la actualidad. Es un concepto foucaultiano y recupera la relación de saber-poder establecida por el autor.
38 - Nuevamente retomamos términos de la mirada foucaultiana acerca de las relaciones entre el saber y el poder, es decir, cómo los saberes entraman relaciones de poder que constituyen al lenguaje y éste a la realidad.

las miradas de optimismo pedagógico y pesimismo pedagógico, las dos grandes miradas modernas de la relación entre la educación escolar y la sociedad. Por último, **el eje general final** parte de considerar a la pedagogía crítica como un optimismo pedagógico moderado, ubicando a la educación escolar y a la educación en sentido amplio, como posibilidades sociales de pensamiento, no necesariamente ancladas a una predestinación de los sujetos[39] .

Propósitos

- Acercar el campo de la Pedagogía desde una mirada crítica para poder visibilizar los discursos pedagógicos sociales que nos constituyen como sujetos y, así poder interrogarlos y re-pensarlos para construir espacios pedagógicos habitables.
- Reconocer la construcción histórica de la escuela, partiendo de construir sentido (s) en torno a la misma desde el ámbito de lo público, para pensarla como espacio de luchas de poder que se tensionan entre la reproducción y producción social.
- Pensar la educación como un acto humano y político, un acontecimiento ético que sobrepasa la escolarización, para acercarnos a sus dimensiones éticas, políticas y sociales que nos atañen como sujetos/as de la educación.
- Propiciar el espacio de la lectura –de textos académicos y literarios- y de la escritura, como así también de la oralidad, para habilitar el pensamiento y construir interrogantes y posibles lecturas acerca de la realidad situada de los estudiantes.

Cuestionamientos principales de la Unidad Curricular

¿Cómo surge la pedagogía? ¿Cuál es su función social en relación a las promesas de la modernidad? ¿Qué categoría de infancia construyó? ¿Qué categoría de educabilidad y de autoridad pedagógica configuró? ¿Qué impacto generó la constitución de la pedagogía moderna en la escuela que conocemos? ¿Cómo juegan las relaciones de poder en los modos de hacer y decir en la escuela? ¿Por qué entendemos que, tanto los formatos, las rutinas y los conocimientos que se imparten en la escuela están teñidos de una intencionalidad político-ideológica que se presenta como no manifiesta y con pretensión de neutralidad?

¿Cómo entendemos la influencia de la corriente positivista en las políticas de los Estados nacionales respecto de la escolarización? ¿Cómo la idea de orden y progreso influyó en la organización escolar? ¿La escuela es una construcción social? ¿Bajo qué intencionalidad?

¿Cómo las enseñanzas manifiestas y no manifiestas influyen en la constitución de las subjetividades? ¿La educación es sinónimo de escolarización? ¿Cómo se piensa la educación desde una perspectiva no escolar? ¿Qué tensiones podemos encontrar a partir de problematizar la realidad? ¿Educación como acto humano? ¿Cómo acción política?

39 - Acerca de estas definiciones y contemplaciones de la pedagogía y su relación con lo social, se referencia el libro CARUSO, M.; DUSSEL, I. (1996). De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea. Buenos Aires: Editorial Kapeluz, Colección Triángulos Pedagógicos.

Saberes a construir

- La interpretación de la Pedagogía como gran discurso social moderno que legitimó formas de ser y hacer en la escuela.
- La problematización e historización de las construcciones sociales escolares modernas, entre ellas la escuela misma, para entender la constitución de los sujetos por medio de los discursos.
- La comprensión de la escuela como un espacio de lucha de poder, donde cada uno/a se encuentra formando y re-pensando su propia identidad.
- La reflexión sobre la función social de la escuela, sus discursos y prácticas pedagógicas.
- La conceptualización de la educación desde diferentes miradas, que sobrepasan la acepción clásica de educación escolarizada, para ampliarla al universo de la ética, la política, y el encuentro con los/as otros/as.

PSICOLOGÍA DEL ADOLESCENTE
Fundamentación

El espacio curricular de Psicología del Adolescente, se presenta en 4to año, con una carga horaria de 1 hora y media semanal y, con la presencia y articulación con el espacio de Seminario Taller correspondiente al mismo año con una carga horaria de 3 horas semanales.
La base de la propuesta de esta unidad curricular parte de pensar en los aportes que genera la Psicología a la mirada de la adolescencia, la escuela y el aprendizaje. Por ello la idea no es partir solamente de la descripción de las distintas escuelas de la psicología, sino la construcción de núcleos donde intervengan las principales teorías psicológicas para brindar su aporte a las temáticas.
Sin duda, primero igualmente hay que partir de conocer el campo psicológico para que luego vaya generando enlaces con el campo educativo (no necesariamente el campo escolarizante), y las teorías de la adolescencia.
Por ello, luego de la presentación de la disciplina psicología, se plantea centrar el eje en la construcción de adolescencia como concepto distintivo de la psicología y diferenciado del de juventud, propio de la antropología o la sociología de la cultura. Pensar a la adolescencia desde las definiciones clásicas que la indican como una etapa de "transición" para problematizar tal construcción, y conocer los recorridos históricos del término, problematizando las posibles implicancias del uso del concepto, son propósitos iniciales ya que habitualmente se asocia adolescencia con carencia e incompletud.
Entendemos de esta manera que la adolescencia es un constructo moderno de definición de identidad, el cual ha reflejado una mirada de corte negativo hacia su conformación o la ha minimizado a una etapa de simple transición a la adultez. Por el contrario, la idea es problematizar ese sentido para tomar nuevas concepciones de la misma, nuevos interrogantes, que permitan situar el espacio de la adolescencia como un espacio particular de definiciones y de decisiones no acabadas, con un tránsito particular sobre la institución escuela.
La construcción de autonomía en el/la adolescente conlleva ciertas etapas desde diferentes perspectivas: la parte afectiva, la psicosocial, y la ligada al plano intelectual que la vemos reflejada en la intencionalidad de la escuela media. A partir de estos núcleos la idea es pensar a los mismos en los aportes de las diferentes vertientes de las teorías psicológicas.
Cuando nos referimos a la construcción de la autonomía adolescente desde el plano afectivo, hacemos referencia a la elaboración de los duelos de la infancia y la constitución de una identidad distinta a la niñez. Este proceso no es lineal ni parte solamente de una transformación biológica a partir de la pubertad, sino que confluye con múltiples aspectos sociales y culturales. Desde este núcleo el aporte del psi-

coanálisis desde la concepción de duelos, narcisismo, elaboración de la identidad confluyen otorgando sentido y nuevas significaciones.
Desde la perspectiva psicosocial, nos inmiscuimos en los aportes de la psicología social para considerar el medio y el entorno social del/la adolescente. En este punto la idea de grupo, grupo social de pertenencia, y más específicamente la trama de relaciones traducida en la convivencia escolar, vienen a consolidar interrogantes que renuevan la mirada sobre las experiencias de los/las adolescentes en la escuela secundaria.
Por último, la relación entre desarrollo biológico y desarrollo cognitivo es introducido desde el aporte de las escuelas de la Psicología Genética con la referencia a Piaget y, a la Teoría Socio Histórica de Vigostky. Pensar en cómo aprenden los/las adolescentes y cómo aprenden específicamente en el mundo escolar también nos aporta la oportunidad de introducir temáticas vinculadas a las discusiones sobre la inteligencia, la "teoría de los dones", el innatismo, que tantos efectos ha provocado en el discurso escolar. De esta manera el espacio de Psicología viene a colaborar con temáticas de la adolescencia desde una visión amplia que parte de reconocer la historia de los sujetos, sus vivencias, el espacio escolar, el mundo adulto, para generar interrogantes que permitan ampliar la mirada de los propios sujetos que habitan la escuela.

Propósitos Generales

- Motivar el abordaje de los aportes que brindan las diferentes líneas teóricas que abordan el estudio de la adolescencia y juventud, para favorecer una mirada polisémica del fenómeno.
- Enfocar el estudio de la adolescencia para permitir que los estudiantes organicen y otorguen sentido a los hechos sociales y sus vivencias, configurando su propia historia retrospectivamente.
- Favorecer el análisis de la adolescencia como un proceso dinámico en interrelación dialéctica con el contexto social, cultural e histórico para comprender la propia historia vital.
- Indagar las relaciones entre la adolescencia, sus crisis y las de la sociedad y la cultura para comprender su interdependencia en la constitución de lo subjetivo.
- Favorecer el análisis de diferentes producciones adolescentes a los fines de articular y transferir a la realidad las temáticas trabajadas.
- Privilegiar estrategias de enseñanza y de aprendizaje que permitan la transferencia de los conocimientos para su aplicación en otras situaciones de aprendizaje y en la vida cotidiana.
- Promover el desarrollo de un aprendizaje autónomo para afianzar el ejercicio del derecho social a la educación.
- Desarrollar en los alumnos la capacidad de abordar las problemáticas adolescentes para promover una actitud con sentido ético y compromiso social, que no coloque a la adolescencia como algo externo sino como un interrogante personal propio.

Cuestionamientos principales de la Unidad Curricular

La adolescencia ¿Es el camino a la adultez? ¿Es el término de la infancia? ¿Una etapa de transición? ¿Un fenómeno en sí mismo? ¿Qué definiciones y concepciones se han elaborado de la adolescencia? ¿Qué significaría la adolescencia desde la perspectiva del psicoanálisis? ¿Cómo se configuran los duelos de la infancia? ¿Qué significaría la adolescencia desde la perspectiva psicosocial? ¿Qué pasa con los adolescentes en la escuela? ¿Cómo impactan las distintas instituciones sociales en la vida de los adolescentes? ¿Qué impacto generan los grupos escolares en la construcción de identidad? ¿Qué impacto generan los medios de comunicación y las redes sociales de comunicación en la mirada adolescente? ¿Qué signifi-

caría la adolescencia desde la perspectiva socio-histórica y psicogenética? ¿Cómo aprendemos? ¿Cómo aprendemos en la escuela? ¿Dones naturales, habilidades, talentos, capacidades? ¿Desarrollo y después aprendizaje? ¿Aprendizaje y después desarrollo?

Saberes a construir

- El debate sobre el concepto de adolescencia para comprenderlo desde su dimensión psíquica, biológica, generacional y social.
- El análisis de los discursos de los medios masivos de comunicación y las redes sociales en la definición del concepto de adolescente para comprender cómo los mismos son constructores de influencia en los jóvenes y condicionante de la mirada del mundo adulto.
- La diferenciación entre los agrupamientos adolescentes dentro y fuera de la escuela y cómo esas influencias impactan en la subjetividad de los individuos y los grupos.
- La reflexión sobre los efectos de la escolarización en el desarrollo cognitivo de los sujetos para comprender la importancia de la misma para hacer efectivo el derecho social a la educación.
- La relación entre desarrollo biológico y desarrollo cognitivo en el proceso de escolarización para comprender los fundamentos del dispositivo escolar graduado de la escuela moderna.
- El análisis crítico sobre el concepto de determinismo biológico del desarrollo cognitivo para desarticular el discurso conservador del concepto de innatismo de la inteligencia de los sujetos y de dicha inteligencia asociados a la clase, género o etnia.
- La visualización de las diferentes enseñanzas que se imparten en el ámbito escolar imbricadas con los contenidos disciplinares, la organización y las formas de comunicación en el aula, los rituales y rutinas escolares, etc.; para develar el ocultamiento de las mismas y comprender la influencia que ellas revisten en la conformación de la interioridad de los sujetos.

SEMINARIO TALLER EDUCACIÓN, JUVENTUDES Y PARTICIPACIÓN
Fundamentación

Este espacio curricular se halla inscripto en el 4to año del ciclo orientado y cuenta con una carga horaria de 3 horas, de carácter anual. En el mismo profundizamos lo trabajado en el Seminario Taller de tercer año: Educación, Cultura (s) y Subjetividad (es), abordando la temática de las culturas juveniles, sus prácticas y el consumo cultural. En este espacio, cabe aclarar, participan activamente los aportes de Pedagogía, y Psicología del Adolescente, presentes en el mismo año de cursado.

El enfoque del espacio lleva a aproximarnos al término cultura escolar, para conocer y problematizar, los modos de habitar de los jóvenes en las organizaciones sociales -conocidas y habituales, por cierto-. De esta manera, se propone indagar en las formas de resolución y participación en ellas, su "apego" o sentido de pertenencia, las resistencias institucionales y las desavenencias que se generan. De esta manera volvemos al espacio de la Educación para problematizar en un sentido amplio, pero esta vez buscando conocer las relaciones entre las culturas juveniles, la escuela y las formas de participación social e institucional que tienen o no los estudiantes, partiendo de la escuela hasta otras organizaciones sociales y comunitarias.

En primer lugar, para sumergirnos en los conceptos de la cultura juvenil, nos apartamos del concepto de tribu urbana muy propio de los estudios de la década de los 80´. Este enfoque etc., es decir, "genérico, predictivo y exterior, que prioriza la mirada del analista" (Reguillo, 2012: 29), resulta insuficiente para avanzar en un análisis hermenéutico de las formas de estar en el mundo de los jóvenes. Por otro lado, la experiencia de las últimas dos décadas indica que las fronteras entre las diferentes expresiones juveniles son más difusas de lo que pretendían los estudios preliminares y que, por otro lado, dichos etiquetamientos son más útiles al sistema adulto que a los jóvenes encerrando el peligro de la guetización de las identidades juveniles. (Reguillo, 2012: 118)

Las prácticas juveniles se orientan a diferenciarse, tanto de otras agregaciones juveniles como del mundo adulto. El fenómeno resulta complejo y multidimensional pues en este proceso de distinción se pone en juego la influencia de la globalización de la cultura y su resignificación local, acción que determinan el gusto musical, la estética, la corporeidad y el consumo individual y grupal. La industria cultural introduce innumerable cantidad de bienes simbólicos y materiales orientados, tanto hacia los jóvenes como a una sociedad que tiene como arquetipo a la "juventud", una tendencia global a la juvenilización o al look joven a pesar de la edad. (Urresti, 2008: 4) Por ello, para no caer en discursos deterministas acerca de la juventud actual, proponemos también un espacio de historización de las prácticas sociales de participación de los jóvenes en la historia reciente, para conocer y recuperar cuáles fueron los espacios sociales que los jóvenes ocuparon y entendieron como espacios políticos, no partidarios necesariamente. En esto reconocemos el escenario de los '60 con la juventud que promovía espacios de participación política, los jóvenes de los '70 con toda la complejidad de participaciones (desde políticas, hasta participaciones por medio de los gustos del rock y la literatura), para comenzar a transitar la incorporación de los jóvenes en los '90.

Este rastreo, no es necesariamente sobre la base de recopilar fechas, de una manera positivista, sino para reconocer cuáles han sido las formas de participación juvenil, y cómo los cambios epocales, sociales, económicos, han ido impregnando la idea de participación juvenil.

Consecutivamente, abordamos la relación entre los jóvenes, y a su vez con la escuela. En ello pensamos en interrogar cómo la organización escolar, el mundo adulto dentro de ella, las reglas, las rutinas, los espacios, el encierro, condicionan estas relaciones y posibilidades entre los jóvenes.
En fin, el último objetivo es conocer cómo y cuáles son las posibilidades que tiene la escuela de potenciar el desarrollo del juicio crítico y también de someterlos, indirectamente, al ejercicio de la lucha antiburocrática con la que deben enfrentarse a menudo en la escuela[40] , además de pensar en cuáles son las formas concretas que podrían generarse para pensar la participación social en esferas más amplias que trascienden la escuela secundaria, afectando a la comunidad educativa en un sentido amplio.

Propósitos

- Brindar herramientas conceptuales que les permitan a los jóvenes discernir los modos de pensar, sentir, decir y estar a los que adhieren para desarrollar una conciencia crítica de sus elecciones personales.
- Favorecer el análisis crítico sobre la incidencia de factores como la clase y estamento social de origen en las posibilidades o deseo de ciertas adscripciones identitarias para evitar la discriminación y el segregacionismo de los grupos de jóvenes.
- Generar la posibilidad de permitir una mirada desapasionada y fructífera sobre la relación mundo joven - mundo adulto - escuela, para habilitar otras formas de intervención en la realidad que les toca vivir a los estudiantes dando posibilidad al diálogo y la negociación.

Cuestionamientos principales de la Unidad Curricular

¿Qué entendemos por culturas juveniles? ¿Cuáles son las incidencias del mercado sobre la población joven? ¿Cómo incide el mercado y la moda en la constitución de las identidades juveniles? ¿O el proceso es a la inversa; la moda y el mercado sigue a los emergentes de las culturas juveniles? ¿Cómo se conforma el espacio de la noche? ¿Cómo lo ocupan los jóvenes? ¿Qué sucede con las identidades juveniles y el consumo de mercado? ¿A qué nos referimos cuando hablamos de consumo? ¿Cómo se manifiestan las identidades juveniles en la escuela? ¿Cómo es su presencia? ¿Es silenciosa, silenciada, reprimida, resistida? ¿Y la respuesta de los jóvenes? ¿Es la indiferencia, la resistencia, el aislamiento? ¿Y en la familia? ¿Cómo se manifiestan las culturas generacionales y la autoridad? ¿Cómo entendemos la participación social? ¿Qué lugar ocupa lo joven en los espacios de participación institucional u organizacional? ¿Qué lugar ha ocupado a lo largo de la historia reciente la juventud? ¿La participación social es participación política solamente? ¿Cómo entienden los discursos hegemónicos a lo joven?

EJES PROBLEMATICOS

Culturas juveniles, construcciones situadas

¿Cómo abordamos el concepto de juventud? ¿Qué definiciones y tensiones lo constituyen? ¿Con qué finalidad surge "lo joven"? ¿Existe solamente una forma de ser joven? ¿Existe una juventud homogénea? ¿Qué condicionamientos existen en la juventud? ¿Cuestiones etarias, psicológicas? ¿Cuestiones económicas, de origen social?

40 - O como dice Feixa, "son una especie de matrimonio mal avenido: se pasan el tiempo discutiendo, pero saben que de grado o por fuerza han de convivir" (Feixa, 2010: 9)

El lugar de lo joven en lo social

¿Juventudes hegemónicas o juventudes reales? ¿Cómo incide la cuestión de género en la juventud? ¿Cuáles son los proyectos sociales de los jóvenes? ¿Cómo se construyen? ¿Qué imagen construyen los medios masivos de comunicación? ¿Qué representaciones de participación juvenil realizan? ¿Dónde se refleja la cultura y la contracultura de los jóvenes? ¿Música, lecturas, gustos, prácticas corporales?

La juventud y la participación social

¿Cuáles son los modelos de participación juvenil actual? ¿Cuál es la incidencia de las políticas juveniles de participación actual (centros de estudiantes, ley de voto a los 16 años)? ¿Qué ejercicios de participación política conocen y realizan los jóvenes? ¿Qué espacios escolares habilitan las instituciones? ¿Qué espacios de participación social se podrían habilitar para la construcción de participación real de los jóvenes?

Saberes a construir

- La reflexión crítica sobre la relación entre las culturas juveniles y el consumo cultural para descubrir su incidencia en la construcción de la identidad de los distintos agrupamientos juveniles.
- La toma de conciencia como los factores económicos y las clases sociales y culturas de procedencia influyen en los acercamientos a las adscripciones identitarias para favorecer el respeto y la tolerancia, evitando la segregación y discriminación entre pares.
- La compresión de los fundamentos de las diferencias entre grupos generacionales en la búsqueda de una relación dialógica que favorezca el trabajo conjunto en la escuela y el acompañamiento y la escucha en la familia.

HISTORIA SOCIAL Y POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN
Fundamentación

El espacio de Historia Social y Política de la Educación se encuentra en 5to año y cuenta con 2 horas semanales, además de la participación en el espacio de Taller de Producción de Proyectos Socio-Educativos, espacio articulador de 5to año.
El propósito general de la unidad curricular es comprender los procesos socio-históricos de la conformación del sistema educativo, el despliegue de las políticas educativas, y su impacto y contextualización con el entorno social, político, económico, de cada momento epocal. Desde el aporte de la ciencia histórica la idea es rastrear las relaciones entre concepciones en torno al derecho a la educación, sus comienzos y sus tensiones contemporáneas. Esto se suma a la mirada de la disciplina política, con la intención de disponer de interrogantes que nos permitan intervenir sobre la realidad que se nos presenta en lo cotidiano. Una realidad construida, y que a fuerza de discursos se ha vuelto "natural".
Es así, que desde éste espacio curricular se propone comenzar a poner en cuestión los núcleos centrales de las realidades políticas sociales, en relación con la educación y la escuela. Partimos de considerar que la realidad es una construcción histórica que ha sido parte de luchas de poder, donde se configura un relato acerca de "porqué las cosas son y están así".
Para ello la unidad curricular se permite conceptualizar la política como una praxis cotidiana, pero también pretende construir en torno a la política –que supera lo partidario y no es sinónimo del mismo- es-

pacios de problematización de lo político[41] , para ver qué lugares ocupamos y qué intervenciones sobre la realidad podemos hacer desde el espacio de la escuela.

Indagar en la relación entre el Estado y la Sociedad Civil es un punto que nos permitirá entender cómo se manifiesta la organización social en torno a la construcción de un orden legítimo, fruto de discursos de corrientes políticas-filosóficas que han signado las grandes decisiones estatales a lo largo del tiempo.
De esta manera consideramos al Estado como un gran regulador de las relaciones sociales, una institución de articulación social, consolidada durante la modernidad con una forma que hace a la existencia de ciertos mecanismos y relaciones que construyen la "cuestión social". Es decir, en un primer punto, no podemos entender la configuración social sin interrogar el accionar del Estado a través de las políticas públicas que va llevando a concretar en medio de las luchas sociales y hegemónicas que va desarrollando la sociedad.
Desde Oszlack (2001) concebimos el accionar del Estado en los planos material (distribución de la riqueza), funcional (división de lo público y lo privado) y en el de dominación (construcción de la hegemonía que sostiene el orden social).
Así la Sociedad como lugar de lucha e intereses en disputa de los distintos sectores, y del participar y accionar de los distintos/as actores/actrices, no es un lugar neutral. Consideramos que el Estado no tiene el monopolio de lo político, sino que justamente en esta relación el Estado y la Sociedad se van redefiniendo constantemente en un contexto socio-histórico político-económico que no posee sólo una dimensión territorial nacional, sino que se halla desplegada a nivel internacional en una etapa de profunda de "globalización", es decir, de interdependencia de lo local, lo nacional y lo mundial.
En el plano nacional y provincial, hacemos hincapié en la concepción de la Educación como un DERECHO SOCIAL que conllevó luchas y construcciones de amplios sectores de la sociedad, siendo lo público un lugar de empoderamiento y de transformación de la sociedad. Consideramos que, en estos escenarios, de avances y retrocesos en el contexto de políticas públicas con un sentido de justicia social, económica y educativa, la Escuela Pública atraviesa una gran "crisis de sentido", un declive de las grandes utopías que hace necesario la búsqueda de nuevos sentidos que nos permitan entender y situarnos para intervenir en la realidad escolar. Preguntarnos acerca del sentido de lo público y del valor de la Escuela nos lleva a una seria historización crítica del derecho a la educación para desembocar en el escenario actual.
¿Por qué estudiar Política Educativa en clave histórica y actual? Porque los grandes discursos que circulan en la actualidad se hallan cargados de tintes negativos, que nos instan a pensar que nada se puede hacer, que nada nos queda por pensar, que nos hallamos condenados a una lógica eficientista y mercantilista de la educación. Sin embargo, seguimos considerando a lo público como un espacio de democratización del conocimiento, un lugar de construcción heterogénea del pensamiento, que se propone desafiar las cuestiones más crudas y firmes de nuestra forma de pensar e intervenir en la realidad.

Propósitos

- Generar espacios de debate con el propósito de discutir puntos de vista acerca de situaciones sociales actuales respectivas al ámbito educativo y social más amplio.
- Habilitar la lectura y la reconstrucción histórica-genealógica para entender cómo se fueron construyendo los grandes sentidos acerca del derecho a la educación, lo cual impregna de sentidos a la escuela media actual.

41 - En cuanto a la distinción entre las categorías de lo político y la política, veáse: Mouffe, C. (2007) En torno a lo político. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires. La autora hace una distinción interesante, considerando que lo político tiene que ver con el orden de lo social, y del conflicto, mientras que la política responde a las cuestiones estatales (herramientas, acuerdos, políticas públicas) para negociar con "lo social".

- Construir relaciones en cuanto a los ejes de Estado-Sociedad y Educación para analizar y cuestionar las relaciones entre estas esferas en el devenir cotidiano de los/as actores/actrices sociales.
- Propiciar a la construcción de espacios de debate que nos permitan la escucha mutua y el pensamiento analítico de las situaciones para comprender y aprehender-nos de pensamientos complejos que cuestionen el sentido común

Cuestionamientos principales de la Unidad Curricular

¿Qué entendemos por política? ¿Una práctica social restringida a lo partidario? ¿Una práctica humana, inherente al accionar humano? ¿Cómo se configura el Estado? ¿Con qué funciones? ¿Cómo es la relación entre el Estado y la Sociedad? ¿La sociedad es homogénea? ¿La sociedad es conflicto? ¿Qué relaciones existen entre el Estado y la Sociedad? ¿Quién ejerce la política? ¿El Estado, la Sociedad, el Mercado, algunos grupos sociales? ¿Qué entendemos por derecho a la educación? ¿El derecho a la educación es social, individual? ¿Quién debe garantizarlo? ¿Cómo ha sido el desarrollo de la educación como derecho a lo largo de la historia del Estado Nación argentino? ¿Qué leyes, proyectos de leyes han existido en ese recorrido? ¿Cómo se concibió a la escuela en cada etapa histórica? ¿Cuáles son los sentidos de la escuela pública secundaria actual?

Saberes a construir

- La conceptualización del Estado como instancia de articulación social para comprender que ésta articulación es un constructo social donde se ponen en juego relaciones de poder y además constituye un espacio de lucha y de conflicto de intereses en disputa.
- La visualización de "lo público" con un espacio de lucha de relaciones hegemónicas y contrahegemónicas, tanto en lo económico, social, educativo para comprender los procesos de transformación de las sociedades a lo largo de la historia.
- El análisis crítico de la genealogía del derecho social a la educación en torno a grandes disputas sociales entre los distintos sectores sociales para historizar las definiciones diferentes de Estados y las corrientes políticas-pedagógicas en las distintas coyunturas sociales.
- La historización y el análisis de los distintos bloques sociales históricos: desde la conformación del Estado Nacional argentino, la oligarquía liberal, el modelo del peronismo, las posturas desarrollistas, la dictadura militar, el neoliberalismo, y las políticas actuales, para reconocer continuidades y discontinuidades, luchas y rupturas en cuanto al derecho a la educación, y a los derechos sociales en sí mismos.
- La visibilización de la realidad como construcción socio-política-económica para comprender el condicionamiento hacia las grandes mayorías sociales a partir de las decisiones de grupos hegemónicos y, a su vez, las características de las luchas por forzar los cambios y rupturas en esas inercias y condicionamientos.
- La consideración del espacio de la Escuela Pública como un espacio de debacle, de lucha y tensión para valorar los sentidos de la educación y los sentidos del habitar la escuela.

PENSAMIENTO PEDAGÓGICO ARGENTINO Y LATINOAMERICANO
Fundamentación

El espacio curricular Pensamiento Pedagógico Latinoamericano se inserta en el 5to año de la formación orientada, con una carga horaria de 2 horas semanales y también con la participación en el Taller Integrador de Proyectos Socio Educativos correspondiente al 5to año, con una carga de 5 horas semanales. El propósito de este espacio es profundizar las cuestiones que se trabajan desde Pedagogía y particularmente desde la mirada de la Pedagogía Crítica, presente en 4to año de la formación orientada. En esta clave, pensar el espacio geopolítico e histórico de Latinoamérica nos permite pensar e indagar desde una mirada de-colonial cuáles son los procesos que se fueron dando a nivel pedagógico, político, intelectual, social en Latinoamérica desde miradas de pedagogos latinoamericanos y movimientos sociales de mediados del S. XX hasta la actualidad.

La idea es, por un lado, conocer los aportes de la pedagogía latinoamericana conservadora, como es el pensamiento de "civilizar la barbarie" de Sarmiento, para luego indagar en movimientos contrahegemónicos como los movimientos locales de Escuela Nueva, para llegar a los exponentes de pedagogía crítica como lo fueron y son Simón Rodríguez y Paulo Freire. La intencionalidad es reconocer cuáles y cómo son los discursos pedagógicos y qué efecto (s) han provocado en el devenir latinoamericano.

Un interrogante posterior, que promueve el espacio, es pensar qué movimientos sociales latinoamericanos se han gestado en lo contemporáneo y que han producido en el flujo social, cómo los reconocemos en la actualidad, qué luchas, qué disputas han logrado o siguen potenciando.

Entendemos de esta manera que los movimientos sociales, también son movimientos pedagógicos. Es decir, son producciones sociales de los sujetos, que abarcan prácticas culturales, políticas, económicas, las cuales pueden ser disruptivas del sistema conocido, promovidas por sujetos participantes en comunidades y con intencionalidades fuertemente políticas.

Reconocer el pensamiento pedagógico que se va gestando en estos movimientos, lo entendemos como una bisagra para colocar la escolarización en diálogo con tales pensamientos, saliendo de "lo escolar" para ubicarnos en pedagogías itinerantes[42] que son espacios de aprendizaje social.

En este punto reconocemos y rescatamos los aportes de la pedagogía de Simón Rodríguez, una pedagogía para la emancipación de Latinoamérica, con la idea de pensar en una educación que entrama la pregunta, tomando la figura del "desarrapado", como el sujeto social a educar y emancipar.

Profundizamos este primer avance con los estudios de Paulo Freire para conocer sus debates, preguntas, afirmaciones y defensas de la pedagogía como un acto político, como un acto de construcción del ser y estar en el mundo. Partiendo de historizar sus ideas y sus aportes a varias zonas geográficas y comunitarias de Latinoamérica, es que buscamos conocer el pensamiento de la educación popular, la educación de jóvenes y adultos por fuera del formato escolar moderno.

Interrogar la idea de "lo popular" parte de reconocer lo latinoamericano, pensando en los múltiples espacios sociales que se han configurado como espacios educativos sin la necesidad de recurrir a lo escolar. Nos referimos, partiendo del pensamiento de Paulo Freire, al rastreo de los movimientos sociales que se han levantado como contestatarios a los regímenes de poder conocidos.

Partimos de identificar a la educación popular como un nudo a recorrer en la historia latinoamericana, lo cual lo podemos identificar desde los movimientos campesinos en Brasil por el reclamo de tierras y de participación real, movimientos estudiantiles universitarios y de secundaria durante los '60 y '70, hasta los movimientos estudiantiles por la lucha de la educación pública en Chile, el movimiento actual de estudiantes mexicanos en Ayotzinapa, el movimiento zapatista en Chiapas, otros movimientos de los pueblos indígenas en la lucha contra el avance del capitalismo internacional y multifuncional, los

42 - El término de Pedagogías Itinerantes es parte de los estudios de Giroux. Si bien su posición geográfica lo ubica fuera de Latinoamérica, consideramos que sus aportes buscan romper con lo construido como hegemónico desde la pedagogía clásica.

movimientos feministas que luchan abiertamente por la recuperación y la promulgación de derechos y prácticas, los movimientos de alfabetización popular, los bachilleratos populares durante la crisis del 2001, entre otros movimientos sociales, organizaciones sociales auto convocadas por distintas causas.
De esta manera entendemos a los movimientos sociales no como agrupaciones sociales de individuos, sino como experiencias de sujetxs sociales que surgen a partir del reclamo genuino a las políticas estatales. Estableciendo muchas veces diálogos y otras veces relaciones de tensión y coerción con los aparatos estatales de control y dominio.
Desentrañar el pensamiento pedagógico latinoamericano actual, conlleva más incertidumbre y preguntas, más que conceptos acabados, pero igualmente este desafío nos coloca en el lugar de pensar desde un movimiento de-colonial las relaciones sociales, políticas, económicas que se han hegemonizado bajo la mirada colonial.

Propósitos

- A partir de la lectura y el conocimiento de la realidad latinoamericana, reconocer los discursos pedagógicos construidos, para entender continuidades y rupturas del sentido de la educación.
- Partiendo de la lectura comprensiva de obras de pedagogos latinoamericanos, poder conceptualizar ideas, imágenes, acepciones, que nos permitan conocer y reconocer aspectos de lo latinoamericano.
- A través del reconocimiento y conocimiento de los movimientos sociales, lograr un espacio de apertura y de investigación para acercarnos a otras formas de educación e incluso de escolarización.
- Por medio del recorrido de la unidad curricular, construir herramientas de análisis que nos permitan sostener una propuesta pedagógica disruptiva para el espacio de taller de proyectos socio-educativos.

Cuestionamientos principales de la Unidad Curricular

¿Qué entendemos por pensamiento pedagógico latinoamericano? ¿En qué podríamos asentar la historia y el pensamiento latinoamericano? ¿Quiénes son los pensadores latinoamericanos que produjeron pensamientos contrahegemónicos? ¿Cómo piensan Freire y Simón Rodríguez la necesariedad de la educación en Latinoamérica? ¿Qué categorías fundaron para describir y pensar en el sujeto-educando? ¿Qué conceptualización de educación proponen? ¿Cómo surgió la educación popular? ¿En qué argumentos e ideas se funda? ¿Qué relaciones existen entre la escolarización y la educación popular? ¿Qué relación hay entre educación y emancipación? ¿Qué hace que un movimiento social pueda ser un espacio pedagógico? ¿Cuáles son los movimientos sociales contemporáneos de Latinoamérica? ¿Qué luchas sociales llevan adelante? ¿´Qué lugar le otorgan a la educación en sus luchas sociales?

Saberes a construir

- La conceptualización de lo latinoamericano desde una perspectiva histórica, social, política, económica que se presente de una mirada decolonial y situada.
- El reconocimiento de los discursos pedagógicos latinoamericanos desde una perspectiva crítica y constructiva.
- La indagación en las principales ideas y tensiones de los escritos de Paulo Freire y Simón Rodríguez pensando en las posibilidades de tales planteos en lo contemporáneo.
- El conocimiento y reconocimiento de los movimientos sociales latinoamericanos, en su génesis, heterogeneidades, disputas y luchas sociales y construcciones pedagógicas.

SOCIEDAD, CULTURA Y JUVENTUDES (1º cuatrimestre)
Fundamentación

El presente espacio curricular se halla inserto en el 5to año del ciclo orientado y cuenta con una carga horaria cuatrimestral de 2 horas semanales. Recordemos que el presente espacio es, por así decirlo, el tercer y último estadio de una construcción teórico-práctica que se inició en el 3er año del plan de estudios y se termina de concretar aquí y en el Taller de Proyectos Socio-Educativos. Concretamente nos referimos a la relación de las culturas juveniles, los sujetos jóvenes y sus agrupamientos, con la propia construcción de su subjetividad, su participación dentro de los grupos etarios y su cultura, y de éstos en las organizaciones sociales como la familia y la escuela y el rol de la juventud como clase de edad o grupo generacional dentro de la sociedad actual.

Sociedad, Cultura y Juventudes profundiza en análisis de la relación conflictiva entre las culturas juveniles y las instituciones sociales: la familia, la escuela, la religión, el mercado, las normas jurídicas y las formas de representación y acción política, iniciando el camino hacia la problematización sociológica de la categoría de juventud, organizaciones sociales, movimientos sociales.

En un contexto local, nacional y mundial donde las promesas de la modernidad se hallan incumplidas y sus conquistas en franco retroceso, donde la exclusión social y precarización laboral golpea a los sectores más desprotegidos, entre ellos los más jóvenes; la salida a esta crisis profunda del modelo posmoderno de acumulación de mercado se hace compleja y poco esperanzadora. En muchos países latinoamericanos se ha instalado el narcotráfico como poder Paraestatal, casi un Estado paralelo que recluta, ante la falta de perspectiva de futuro, mano de obra juvenil de los sectores sociales más vulnerables para utilizarla como sicarios. Mientras la tendencia de las derechas nacionales señala a la juventud como portadora de todos los males y responden a la violencia social con más y peor violencia institucional, muchos jóvenes –no sin conflictos- se refugian nuevamente en el círculo más íntimo, en la familia, en la esquina. (Reguillo, 2008: conferencia)

Después de transcurrida una década de este nuevo milenio, la brecha digital entre los "desiguales y desconectados", parafraseando a García Canclini, y los incluidos, se profundiza. Es necesario ampliar los procesos de participación y democratización en todos los órdenes de lo social. Para algunos autores, las culturas juveniles actuales, a pesar de su rasgo anti-burocrático y anti-autoritario, aún se hallan acotadas a "opciones meramente esteticistas, herméticas y encriptadas, de rebelión puramente simbólica con la que no se expresa ninguna pretensión trascendente ni reivindicativa" (Urresti, 2008: 9).
Para otros, los jóvenes están tomando la palabra en la redes y se empoderan corpóreamente en lo público, como lo vemos en las acciones de la "Generación Y" en Cuba, "Anonymus" y los boicots a los organismos de inteligencia y militares, WikiLeaks, "los indignados" de la Puerta del Sol en España, los movimientos estudiantiles en Chile, las movilizaciones juveniles en Egipto, Argentina y Brasil, y toda otra serie de manifestaciones juveniles sin un programa político pero con una "acción" contestataria reinventando lo dado.

Esta tarea de construir colectivamente nuevas reglas para una sociedad en crisis que no es capaz de incluir a todos y dar verdadero status de ciudadanos desde lo económico, lo social y lo político a todos sus miembros; no debe ser exclusiva –nuevamente- de los jóvenes. Ante este escenario, los adultos debemos esforzarnos para ser nativos de este nuevo mundo, y la institución escolar y los docentes, debemos *"potenciar la búsqueda de autonomía que encaran los adolescentes… con el fin de fortalecer el juicio crítico… más allá de las manipulaciones comerciales y los empobrecimientos de mercado" (Urresti, 2008:* 10) recreando un ámbito donde los jóvenes dejen de permanecer ajenos y se vean afectados activa y positivamente por la presencia de nosotros; los otros no jóvenes. (Duschatzky, 2005: 83)

Es por ello, que desde este espacio se propone avanzar en las consideraciones históricas y sociológicas de la categoría social de juventud/juventudes, para pensar en cómo se construye el rol de su participación en el devenir global y qué rastreos históricos-genealógicos nos permiten comprender a la juventud desde la mirada sociológica.

Propósitos

- Favorecer la apropiación de marcos teóricos que permiten pensar al sujeto joven en el entramado de los procesos psicológicos, sociales, culturales, históricos y políticos que lo condicionan, para comprender la condición juvenil como un proceso de construcción complejo y multideterminado.
- Abordar el reconocimiento de las complejas relaciones que intervienen en la configuración de la identidad juvenil, para poner en valor las experiencias colectivas que inciden y determinan el sentido de agregación y adscripción.
- Brindar espacios de reflexión para el análisis de las culturas juveniles desde una perspectiva multidimensional a partir de categorías como género, clase, etnicidad, localización, para comprenderlas e interactuar con ellas a través del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cuestionamientos principales de la Unidad Curricular

¿Cómo fue la participación social de los jóvenes a lo largo de la historia reciente? ¿Jóvenes disidentes? ¿Jóvenes subversivos? ¿Jóvenes peligrosos durante la dictadura militar? ¿Jóvenes politizados? ¿Qué lugar ocupó la juventud desde los '60 hasta los '90? ¿Cuál fue el impacto de los años '90 en la juventud? ¿Hubo resistencias? ¿Los jóvenes son complacientes con la sociedad actual o son inadaptados sociales? ¿Los jóvenes son violentos o la sociedad los violenta? ¿De qué manera los jóvenes son parte de la sociedad actual? ¿Cómo expresan su disidencia o su conformismo?

Saberes a construir

- La posibilidad de visualizar las diversas manifestaciones de la cultura juvenil como formas de expresión a veces desde el desencanto, otras desde la resistencia, para valorizarlas, aprehenderlas y transformarlas para la acción.
- El corrimiento del estereotipo de tribu que guetiza los agrupamientos juveniles para encontrar formas de expresión común y transformadoras a pesar de las adscripciones identitarias.
- La compresión de la problemática juvenil y su cultura como fenómeno global, tanto desde la mirada del mercado y el consumo como desde las expresiones estéticas o idiosincráticas para correrse críticamente de los condicionantes externos, en la búsqueda de una toma de decisiones auténtica.
- La conceptualización y análisis de las condiciones, contradicciones, continuidades y rupturas entre las distintas formas de manifestación de la juventud actual en comparación con las diferentes facetas históricas epocales.

SOCIOLOGÍA DE LAS ORGANIZACIONES (2º cuatrimestre)
Fundamentación

El espacio curricular de Sociología de las Organizaciones se presenta en el segundo cuatrimestre de 5to año con una carga horaria de 2 horas semanales. Además, se incluye en articulación con el espacio de Taller de Proyectos Socio-Educativos correspondiente al mismo año.
El propósito de este espacio es construir un bagaje teórico que profundice los conocimientos adquiridos durante el Seminario-Taller de 4to año (Educación, Juventudes y Participación) y el espacio curricular Sociedad, Cultura y Juventud del 1er cuatrimestre de 5to año y a su vez sistematizar ciertos conocimientos del campo de la Sociología que se pondrán en juego en la práctica a través del Taller de Proyectos Socio-Educativos de 5to año y otros ya trabajados en años anteriores.
Los autores proponen dos definiciones sobre la ciencia sociológica: que es la ciencia que estudia las sociedades "de nosotros" (mientras que la antropología estudiaría las sociedades de "los otros") y que la Sociología es la "ciencia de la crisis" dado la flamante sociedad industrial en la que aparecieron nuevos conflictos producto de las relaciones de mercado y el liberalismo (revolución industrial). Es una ciencia que surge a partir de la crisis social y política que ésta transformación económica generó.
Nosotros tomaremos algunos conceptos de los clásicos (Weber, Marx, Durheim) y también de las teorías de las organizaciones (Etkin, Lapassade) para con aportes de la sociología de la cultura (Margulis, Bourdieu) poder desenhebrar el entramado que supone el habitar una sociedad tan compleja como la actual para los jóvenes que intentar crecer en ella pero diferenciarse, hacerse oír pero participar de la cultura y el consumo, desafiar al mundo adulto pero participar de su estatus, confrontar con la organización escolar y su cultura pero ocupar un lugar de decisión en ella.

Propósitos

- A partir del debate y la conceptualización, facilitar la desnaturalización de los procesos sociales, para comprender la construcción histórica de las sociedades y sus expresiones políticas, económicas e institucionales.
- Partiendo del análisis crítico de las relaciones de poder, favorecer la interpretación de los mecanismos de dominación y hegemonía para comprender el carácter sistémico de ciertos fenómenos sociales.
- Motivando la indagación de los procesos de invariancia, cambio e institucionalización de los procesos, acercarse a la posibilidad de develar los intersticios en los que los diferentes actores sociales inciden en dichos procesos para pensar el actuar cotidiano, global, personal, social de los sujetos.

Cuestionamientos principales de la Unidad Curricular

¿Cuál es la relación entre sociedad y sujeto? ¿Los sujetos determinan la sociedad o la sociedad determina a los sujetos? ¿Las sociedades son siempre iguales o se han producido cambios a través de los tiempos? ¿Qué cuestiones produjeron los cambios? ¿Esos cambios tuvieron que ver con el progreso, el desarrollo de las sociedades, con cambios propuestos por las grandes mayorías, por algunos grupos o sujetos? ¿Qué estudia la sociología? ¿Cómo se relaciona lo político, lo económico y lo social? ¿Qué entiende la sociología por poder? ¿Qué es una clase social? ¿A qué se llama estamento? ¿Qué relación se establece entre dominación y poder? ¿El poder se tiene o se cede? ¿Qué se entiende por ideología? ¿Por qué una ideología puede ser hegemónica? ¿A qué se llama aparato ideológico y qué función cumple dentro de la sociedad? ¿Qué diferencia hay entre institución, organización y grupo? ¿Qué relación tienen

con la sociedad? ¿Cómo se cristalizan los cambios sociales y entonces dejan de ser innovadores? ¿Cómo opera el poder dentro de las organizaciones y los grupos?

Saberes a construir

- La problematización de los fenómenos sociales para analizar críticamente las relaciones de poder puestas en juego y las formas de legitimación de las mismas, los factores de clase y estamento, la ideología dominante y las clases sociales que lo sustentan, el rol de los aparatos ideológicos y las posibilidades contrahegemónicas o las actitudes adaptativas de los sectores subalternos.
- El corrimiento del velo sobre la relación dialéctica del poder dentro de las organizaciones y los grupos con el objeto de poner en cuestión los fenómenos instituidos de los mismos y las prácticas de los sujetos sociales.

TALLER DE PROYECTOS SOCIO-EDUCATIVOS
Fundamentación

El Taller de Proyectos Socio- Educativos se encuentra en 5to año con una carga horaria de 5 horas semanales y con el aporte de todos los espacios curriculares y los campos disciplinares de la orientación, específicamente con el aporte de las unidades curriculares presentes en el 5to año.
El propósito general del espacio curricular es la articulación de los saberes teóricos-prácticos desplegados a lo largo de la formación orientada para realizar un proceso de síntesis y de proposición de proyectos que se inserten en la comunidad educativa ampliada, entendiéndose más allá de quienes habitan cotidianamente el espacio escolar y extendiendo las fronteras de la escuela más allá de sí misma, incluyendo el trabajo con organizaciones sociales, movimientos sociales, proyectos comunitarios, entre otros.
En el presente Taller se pondrán en juego la propia experiencia individual y grupal, los conocimientos previos de los estudiantes, los marcos teóricos incorporados durante el desarrollo de la orientación en Educación, la contrastación de todos estos aspectos con la realidad local, su comparación con la realidad global y los conocimientos que se incorporen del área de la investigación educativa.
La intención final es generar proyectos de impacto comunitario en articulación con otras organizaciones sociales y particulares, que favorezca la aproximación de la comunidad a la escuela, pero que además motorice otras formas de intervención educativa como las no formales o populares donde se permita un corrimiento del saber escolar como el único válido y se reivindiquen y difundan otros saberes no escolarizados producto de la transmisión oral, de los oficios, de la tradición y la costumbre, de culturas subalternas, etc.

Encuadre Metodológico

El Taller de Proyectos Socio-Educativos estará organizado en tres ejes estructurantes: el de integración de saberes, el de aportes de la investigación-acción y el de proyectos específicamente. Estos tres ejes se hallan imbricados mutuamente pero también podrán desarrollarse con mayor profundidad uno u otro según el proceso de construcción del objeto de estudio y la puesta en acción que se determine específicamente para el Taller de ese ciclo escolar y de ese grupo de clase.
El Eje-Taller de "Integración de saberes" actuará no sólo integrando los saberes, tanto teóricos como prácticos, adquiridos en los distintos espacios curriculares del plan de estudio sino también los saberes

del entorno social, de los personales y grupales que se produzcan resignificándolos para su sistematización y puesta en acto. Sin la intención de ser una guía estática de trabajo para éste Eje-Taller, es posible pensar algunos principios organizadores como los que se enuncian a continuación:
azar-causalidad / similitud-diferencia / continuidad-ruptura / dinamismo-estaticidad / integración-desintegración / aislamiento-integración / universalidad-particularidad, etc. (MERN 1990: 61)
El Eje-Taller de "Investigación-Acción" tiene el propósito de incorporar los saberes específicos de ésta área del conocimiento de las ciencias de la educación, como herramienta para conocer y actuar (praxis). La matriz epistemológica de esta perspectiva en la investigación social, radica en que el conocimiento producido por los sujetos que investigan no es un conocimiento neutral, sino que está atravesado social y culturalmente. Además de ello, la potencia de esta perspectiva radica en la posibilidad de que ese conocimiento no es producido por el sujeto que investiga solamente, sino por el encuentro que éste tiene con el contexto de descubrimiento, con el contexto situado de investigación y con los sujetos que habitan el mismo. Como último punto, se sostiene que el conocimiento resultante de una investigación, no tiene que ser solamente para la divulgación "científica", sino que tiene que promover a realizar una intervención social en conjunto con los sujetos que están inmersos en el contexto de investigación, por lo tanto, el mismo proceso de investigación es un proceso de acción/intervención social.
El Eje-Taller de "Proyectos" es el espacio de concreción del trabajo de investigación educativa y de integración de saberes. La intención de éste "momento" es producir un efectivo involucramiento de los estudiantes, de la organización escolar en conjunto con las expectativas de la comunidad. Los Proyectos buscarán tener una profunda visibilidad comunitaria y el mayor impacto posible aportando (y dejándose aportar) teniendo en cuenta que seguramente todos tendremos más para oír y aprender que para enseñar.

Propósitos

- A partir del espacio de taller, promover la capacidad de escucha y el extrañamiento de la mirada para aprender de la experiencia de los otros.
- A través de asociar los saberes adquiridos, posibilitar la transferencia a la realidad comunitaria para proponer la intervención en ella, desde un marco de respeto y solidaridad.
- Partiendo de orientar la construcción de proyectos comunitarios, generar experiencias significativas y motivadoras, para la participación activa y comprometida de los jóvenes.
- A partir de fundamentos teórico-ideológicos consistentes y coherentes con el compromiso social, motivar una perspectiva responsable con la acción para concretar proyectos que generen impacto social, comunitario y significancia social.

Cuestionamientos principales de la Unidad Curricular

¿Cómo es la relación de la escuela propia con la comunidad educativa ampliada? ¿Qué proyectos comunitarios se conocen? ¿Qué perspectivas pedagógicas se han recorrido en los años anteriores? ¿Qué aportes brinda estas perspectivas para pensar un proyecto pedagógico con la comunidad? ¿Cómo pensamos en la formulación de un proyecto en y con la comunidad? ¿Qué relación se puede establecer entre el saber que se imparte en la escuela y el saber que portan las organizaciones de la comunidad? ¿Es posible articular el saber fáctico y el saber escolar? ¿Qué saberes podremos recuperar que esté asociado a la experiencia comunitaria y a la historia viva de los sujetos que habitan los barrios?
¿Qué recorridos pedagógicos, investigativos e instrumentales necesitaríamos? ¿Cuál es el sentido pedagógico del proyecto que se piensa? ¿Qué formas organizativas podríamos generar para llevarlo adelante?

Saberes a construir

- La integración de los saberes construidos en los distintos campos disciplinares e interdisciplinares para la construcción de un saber integral y dinámico.
- La investigación-acción como práctica de construcción de conocimiento con y en la comunidad educativa ampliada para la construcción de datos que permitan situar el contexto de inserción del proyecto.
- El debate, la negociación y el consenso como herramienta para la construcción de proyectos colectivos que promuevan la responsabilidad y motoricen el compromiso personal, grupal y comunitario.
- El respeto por los saberes y sentires del otro como base para una relación y acción auténtica y constructiva.
- La reflexión y la autoevaluación individual y grupal como forma activa de revisión de la acción y aprendizaje autónomo.

Bibliografía General

BAQUERO Y NARODOWSKI (1994), "¿Existe la infancia?", en: Revista IICE Año III Nº 6, Miño y Dávila, Bs.As. pp. 61-67.

BURBULES, N. y CALLISTER, Th. (2001), "Cap. 1: Las promesas de riesgo y los riesgos promisorios de las nuevas tecnologías de la información en la educación" "Cap. 3: Hipertexto: el conocimiento en la encrucijada" y "Cap. 4: Lectura crítica en Internet" en Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información, Granica, Barcelona.

CARRETERO, M. (1985), "Teorías de la adolescencia", en: PALACIOS J., y otros (comps.) Psicología Evolutiva. Tomo 3, Alianza, Madrid

CASTELLS, M. (2001), "Cap. 2: La cultura de Internet", en: La Galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, Empresa y Sociedad. Plaza & Janes Editores, Barcelona, pp.51-78

CLAXTON, G. (1987), "Enseñar", en: G. Claxton Vivir y aprender, Alianza, Madrid, pp. 213-239.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2015)," Marco de Referencia para la Orientación en Educación", Anexo III de la Resolución CFE Nº 268/15, Buenos Aires.

DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1998), "Cap. 5: La experiencia colegial" y "Cap. 6: Un colegio de suburbio, en: En la escuela. Sociología de la experiencia escolar", Losada, Biblioteca de Pedagogía, Buenos Aires, pp. 187-253

DURKHEIM, E. (1997), "¿Qué es un hecho social?" en: Las Reglas del Método Científico, Fondo de Cultura Económica México, México D. F.

DUSCHATTZKY, Silvia - COREA, Cristina (2002), "Chicos en Banda: Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones", Paidós, Buenos Aires. (Ficha Bibliográfica de la Federación de Educadores Bonaerenses)

FOUCAULT. M. (1994), "Cuarta conferencia", en: La verdad y las formas jurídicas, Gedisa, Barcelona, pp. 89-140.

GENTILI, P. (1997) "La McDonaldización de la escuela: a propósito de 'Educación, identidad y papas fritas baratas'". En Apple, M.; Da Silva, T.; Gentili, P. "Cultura, Política y Currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública". Editorial Losada. Bs. As.

GIDDENS, A. (1995), "Estratificación y estructura de clases" (cap. 10) en: Sociología, Alianza Editorial, Madrid.

LAPASSADE, G. (2008), "Grupos, Organizaciones e Instituciones. La Transformación de la Burocracia", Editorial Gedisa, Barcelona

LOWE, POLLY (1997), Apoyo educativo y tutoría en secundaria, "Cap 5: El papel del tutor en la atención a las necesidades educativas especiales" y "Cap 6: Necesidades de los adolescentes: asesoramiento y resolución de problemas", Editorial Narcea, España, pp. 86-131

LUS, M. A. (1995) "Cap. 2: El pesado tema del retraso mental leve" y "Cap. 3: Fracaso escolar masivo y retardo mental leve, una relación histórica", en: De la integración escolar a la escuela integradora, Paidós, Buenos Aires, pp. 37-66.

MERCER, N. (1997), "Cap. 3: Estrategias de guía", en: La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos, Paidós, Barcelona, pp. 31-54.

OBIOLS, Guillermo; DI SEGNI DE OBIOLS, Silvia (1993), "Ser adolescente en la posmodernidad", en "Adolescencia, Posmodernidad y Escuela Secundaria; Kapeluz S.A. Buenos Aires.

OSZLAK, O. (1982) "Reflexiones sobre la formación del Estado y la construcción de la Sociedad Argentina". En: "Revista Desarrollo Económico" V. 21 N° 84.

PERRENOUD, P. (2011), "Construir las competencias desde la escuela", J.C. Séz Editores; México, D.F.
PINEAU, P.; DUSSEL, I.; CARUSO, M. (2001), "La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad", Editorial Paidós, Buenos Aires.

PORTANTIERO, J. C. (2004), "Introducción" en: La Sociología Clásica: Durkheim y Weber, Editores de América Latina, Buenos Aires.

REGUILLO, Rossana (2012), "Culturas Juveniles. Formas políticas del desencanto", Siglo XXI, Buenos Aires.
TEDESCO, J. C. (1986) "La función política de la educación" (Cap. III. Pp. 63-88) y "Oligarquía, clase media y educación en Argentina (1900-1930)" (pp. 173-214). En: Educación y Sociedad en la Argentina. (1880-1945). Ediciones Solar. Bs. As.

TEDESCO, J. C. (1993), "Cap. 3 Función política de la educación" en Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945), Ediciones Solar, Buenos Aires

TENTI FANFANI, EMILIO (1999), "Pedagogía y cotidianeidad", en: Tenti Fanfani, E., Una escuela para los adolescentes, IIPE-UNESCO

TENTI FANFANI, Emilio (2000), "Culturas juveniles y cultura escolar", IIPE/UNESCO Sede Buenos Aires, Buenos Aires.
ULLOA, FERNANDO (1995), "La tragedia y las instituciones", en: Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica, Editorial Paidós, Buenos Aires, pp.185-204.

URRESTI, Marcelo (2008), "Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar", en: Tenti Fanfani, E. (comp.), "Nuevos Temas en la Agenda de la Política Educativa", Siglo XXI Ediciones, Buenos Aires.

Bibliografía sugerida

CANTERO, G. (2009) "Prácticas Institucionales y derecho a la Política. Escuelas públicas en las que otra ciudadanía amanece" conferencia dictada en "Tercer Congreso Internacional de Educación. Construcciones y Perspectivas. Miradas desde y hacia América Latina" Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, agosto.

CANTERO, G.; CELMAN, S. (2001) Gestión escolar en contextos adversos. Cap. V "Gestión: otra mirada es posible". Santillana Ed., Buenos Aires.

GUBER, R. (2004) El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires: Ed. Paidos.

MATUS, C. (1977) Planificación de Situaciones, Libros Alfar. CENDES, Venezuela. Prólogo y capítulo IX, "Situación, Objetivo y Utopía"

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO (1990), Diseño Curricular del Ciclo Superior Modalizado, Viedma

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO (2011), Diseño Curricular para la Formación Docente. Profesorado de Educación Secundaria de Matemática, Viedma.

SAUTU, R. (2000) "Los métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación educativa". Conferencia. En Boletín de la Academia Nacional de Educación N° 42. Buenos Aires

SIRVENT, M. T. (2003) "El proceso de investigación". Ficha de la cátedra Investigación y Estadística Educacional I. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

SIRVENT, M. T. (2007). La educación y las múltiples pobrezas en un contexto cultural de sometimiento, resistencia y creación. Desafíos para la investigación educativa y la intervención. Conferencia inaugural en las I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa. Facultad de Educación Elemental y Especial. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza

SVERDLICK, I. (comp.) (2007). La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción. Buenos Aires, noveduc. Páginas 15 a 46.

VASILACHIS DE GIALDINO, I. (Coord.) (2006). Estrategias de Investigación Cualitativa. Barcelona, Gedisa. (Capítulo de Mendizábal Nora). Páginas: 65 a 105.

WAINERMAN, C.; DI VIRGILIO, M. (Comp.) (2010). El quehacer de la investigación en educación. Buenos Aires, Manantial. ("Introducción").

Sautu, R., (2005). Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación. Buenos Aires, Lumiere. Páginas 13 a 52.

Bibliografía sugerida para el seminario taller

ALVARADO, M.; MASON, P. (2005) FUEGIA FASHION: Fotografía, indumentaria y etnicidad. Revista Chilena de Antropología Visual - número 6 - Santiago, diciembre 2005 –
BELLUCCI RAPISARDI (1999) "Alrededor de la identidad. Las luchas políticas del presente." En: Nueva Sociedad N°162. Versión digital. Disponible en: http://www.nuso.org/revista
BONINO, L. (2004) "Los Micromachismos" En: Revista La Cibeles N° 2 Madrid.

BORDO, S. (1999) "El hambre como ideología". En: LUKE, Carmen Feminismos y Pedagogías en la vida cotidiana. Madrid, Morata.

CANESSA, A. (2006) "Reproduciendo racismo en la escuela" En: Canessa, Andrew, Minas, mote y muñecas. Identidad e indigenidad en Larecaja. La Paz, Editorial Mama Huaco.

CURIEL, O. (2011) "Género, raza, sexualidad. Debates contemporáneos" Conferencia Inaugural. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

DELRIO, W.; LENTON, D.; MUSANTE, M.; NAGY, M.; PAPAZIAN, A.; PÉREZ, P. (2010) "Del silencio al ruido en la historia. Prácticas genocidas y Pueblos Originarios en Argentina" Ponencia presentada en el III Seminario Internacional, Políticas de la Memoria "Recordando a Walter Benjamin: Justicia, Historia y Verdad. Escrituras de la Memoria". Buenos Aires, octubre 2010.

DUSCHATZKY, S. y SKLIAR, C. (2000) "La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas". En: Cuaderno de Pedagogía Rosario Año 4 Nº7. Rosario: Ed. Bordes.

DUSCHATZKY, S. "Hilos artesanales de composición social. Notas sobre experiencias en la escuela", Revista Nómadas Nº 23, octubre de 2005, Universidad Central, Bogotá, Colombia.

ESPINOSA, Y. (1999) "¿Hasta dónde nos sirven las identidades?: Una propuesta de repensar la identidad y nuestras políticas de identidad en los movimientos feministas y étnico-raciales" Mimeo

GÓMEZ P.; PASCALE, E.; SAIZ, V. (2004) "Pobreza y alteridad al estilo Benetton" En: Cuadernos de Información n° 16-17 Disponible en: http://fcom.altavoz.net/p4_fcom/site/artic/20050323/pags/20050323233143.html
GRIMSON, A. (2006) "Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en la Argentina". En: Alejandro Grimson y Elizabeth Jelin (comp.) Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos. Buenos Aires: Editorial Prometeo.

LARROSA, J.; SKLIAR, C. (2001) Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia. Alertes, Barcelona.

LOPES LOURO, G. (2004) "Marcas del cuerpo, marcas del poder" En: Un cuerpo extraño. Ensayos sobre sexualidad y teoría queer. Sao Paulo, Ed. Autentica (traducción G. Alonso y G. Herczeg)

MARGULIS, M. (et al.) (1999) La segregación negada. Cultura y discriminación social. Buenos Aires: Ed. Biblos.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. (1998) "La construcción social de la condición de juventud", en: CUBIDES. H.; LAVERDE TOSCANO, M. C., VALDERRAMA C.E. (editores), "Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades", Universidad Central-DIUC. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre editores.
MORGADE, G. (s/f) "Niñas y niños en la escuela: cuerpos sexuados, derechos humanos y relaciones de género." En: http://porlainclusionmercosur.educ.ar/mat_educativos/morgade // entrar enterxs a las aulas

OBIOLS, G.; DI SEGNI DE OBIOLS, S. (1993) "Ser adolescente en la posmodernidad". En "Adolescencia, Posmodernidad y Escuela Secundaria. Buenos Aires: Kapeluz S.A.

OXENHAM, M. (1999). "Las primeras influencias". En: Luke, Carmen (comp.) Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana. Madrid. Morata.

PRATT, M. L. (1997) "Introducción: la crítica en la zona de contacto" En: Ojos Imperiales. Literatura de viajes y transculturación. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

REGUILLO, R. (2008) Video conferencia: "La condición juvenil en la América Latina contemporánea: biografías, incertidumbres y lugares", Buenos Aires. Se puede encontrar en forma gratuita en internet en:
· http://www.youtube.com/watch?v=CEHUuT0N2yM&feature=related

· http://www.youtube.com/watch?v=e2A4ujaUE0M&feature=related
· http://www.youtube.com/watch?v=qLiZOUUqa_U
· http://www.youtube.com/watch?v=SP5b1bO1z1k&feature=related

SKLIAR, C. (2012) No tienen prisa las palabras. Buenos aires: Ed. Miño y Dávila.

TENTI FANFANI, E. (2000), "Culturas juveniles y cultura escolar", IIPE/UNESCO Sede Buenos Aires, Buenos Aires.
URRESTI, M. (1997) "Retóricas de la discriminación". En: MARGULIS, M. y URRESTI, M. (comps.) La cultura argentina de fin de siglo. Oficina de Publicaciones del CBC, UBA, Buenos Aires.
VELÁZQUEZ, S. (1995) "Extraños en la noche". En: Género, psicoanálisis y subjetividad. Buenos Aires: Paidós.

Bibliografía sugerida para Pedagogía

ANTELO, E. (1999) Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes. Buenos Aires: Santillana. Selección.

ANTELO, E; ABRAMOWSKI, A. (2000) El renegar de la escuela. Desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina. Rosario: Homo Sapiens. Selección.

APPLE, M. (1997) Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública. Pablo Gentili (comp.) Michael Apple/ Tomaz Tadeu da Silva. Buenos Aires: Editorial Losada, S.A.

BAQUERO, R.; NARODOWSKY M. (1994) "¿Existe la infancia?; En: "Escuela y construcción de la infancia"; Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación IICE, Año III, Nº 4, Julio de 1994. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

BAQUERO, R; DIKER, G; FRIGERIO, G. (Compiladores) (2007). Las formas de lo escolar. Buenos Aires, del estante editorial.

CARUSO, M.; DUSSEL, I. (1996). De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea. Buenos Aires: Editorial Kapelusk. Colección Triángulos Pedagógicos.

CARUSO, M.; DUSSEL, I. (1999). La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar. Buenos Aires: Santillana.

DIKER, G. (2009): ¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.

El Monitor de la Educación. Ministerio de Educación de la Nación.

FATTORE, N. (2005), "Vicios y bondades de la pedagogía tradicional. Revisando la pedagogía en tiempos post-tradicionales", en Serra, S. (coord.), La pedagogía y los imperativos de la época. Buenos Aires: ediciones Novedades Educativas.

FREIRE, P. (1985) Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI.
FREIRE, P. (1994) El grito manso. Buenos Aires: Siglo XXI.

FRIGERIO, G.; DIKER, G. (comps.) (2004). La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

GIROUX, H. (1992) "Teoría y Resistencia en Educación". Argentina, Siglo XXI Editores.
GIROUX, H. (1996). Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular. Buenos Aires: Paidós. Selección (177 a 183; 210 a 219)

GVIRTZ, S.; GRINBERG, S.; ABREGÚ, V. (2007) La educación ayer, hoy y mañana. Buenos Aires: Editorial Aique.

LARROSA, J. (2000) Pedagogía Profana. Estudios sobre el lenguaje, subjetividad, formación. Buenos Aires: Novedades Educativas.

MEIRIEU, P. (1998) Frankenstein educador, Barcelona, Laertes.

NARODOWSKY, M. (1994) Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna. Buenos Aires: Aique.

NARODOWSKY, M. (1995) "La pedagogía moderna en penumbras." Propuesta Educativa Nº 13, 19-23.
PALACIOS, J. (1984) La cuestión escolar. Críticas y alternativas. Barcelona: Editorial Laia.

PINEAU, P. (2005), Relatos de escuela, Buenos Aires: Paidós.

PINEAU, P; DUSSEL, I.; CARUSO, M. (2001) La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós.

PUIGGRÓS, A. (2003) "Alternativas: Del reproductivismo al neoliberalismo". Trabajo sin publicar.

PUIGGROS, A.; MARENGO, R. (2013) Pedagogías: reflexiones y debates. Cuadernos Universitarios. Buenos Aires: Editorial UNQu.

RANCIÈRE, J. (2010) El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Bibliografía sugerida para Psicología del Adolescente

BAQUERO, R.; PEREZ, A.V.; TOSCANO, A.G. (2008) Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar. Santa Fe: Ed. Homo Sapiens.

BENDIT, R.; HAHN; M.; MIRANDA, A. (2008) Los jóvenes y el futuro: procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado. Buenos Aires: Prometeo libros.

BLOS. P. (1980) Psicoanálisis de la adolescencia. México: Ed. Joaquín Mortiz.

CAPLAN-LEVOBICI (Comps) (1986) "El Desarrollo del Adolescente". Buenos Aires: Paidós.

CASTORINA, J. A..; FERNANDEZ, S. y LENZI, A. (1984), "La Psicología Genética y los procesos de aprendizaje", en: AAVV Psicología Genética. Aspectos Metodológicos e implicancias pedagógicas. Buenos Aires: Miño y Dávila.

CAZDEN, C. (1991), "Cap. 2: Tiempo compartido", Cap. 4 "Variaciones en la estructura de la lección" y "Cap. 6: Discurso en clase y aprendizaje del alumno", en: El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Barcelona: Ed. Paidós.

CAZDEN, C. (1991), "Cap. 7: La interacción entre iguales: procesos cognoscitivos", en: El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Barcelona: Ed. Paidós.

COHEN, E. (1998) "Genealogía del concepto de subjetividad", en: Ensayo y Subjetividad. Buenos Aires: Ed. Eudeba.

ERIKSON, E. (1971) Identidad Juventud y crisis. Buenos Aires: Ed. Raidos.

FERNANDEZ MOUJAN, (1974) "Abordaje teórico y clínico del Adolescente". Buenos Aires: Nueva Visión.
FIZE, M. (2007) Los adolescentes. México: Edit. Fondo de Cultura Económica.

GIBERTI, E. (2007) "La familia a pesar de todo". Caps VII y XIII. Buenos Aires: Noveduc.

JACKSON, P. (1991), "Cap. 1: Los afanes cotidianos", en: La vida en las aulas. Madrid: Ed. Morata.
KANCYPER, L. (2007) Adolescencia el fin de la ingenuidad. Buenos Aires: Edit. Lumen.

KORNBLIT, A. L. (Comp) (2007) "Juventud y vida cotidiana" Cap. 1 "Los jóvenes y el cuerpo". Buenos Aires: Biblos.

LEHALLE, H. (1986) "Psicología de los Adolescentes". Introducción. Barcelona: Edit. Crítica.

LEVI, G.; SCHMITT, J. C. (1996) Historia de los jóvenes. Madrid: Taurus.

LUCIEN, SIEVE. (s/f). "Los dones no existen". Artículo de divulgación abierta.

LURIA, A. R. (1987), "Introducción y cap. IV: Deducción y conclusión", en: Desarrollo histórico de los procesos cognitivos. Madrid: Ed. Akal.

MANNONI, O. y otros;(1991). "La crisis de la adolescencia". Parte 3. Comunicación de Ariane Deluz y Jean Hébrard. México: Edit. Gedisa.

MARGULIS, M., URRESTI, M., LEWIN, H. (2007) Familia, hábitat y sexualidad en Buenos Aires. Buenos Aires: Editorial Biblos
MARGULIS, M;(1996) "La juventud es más que una palabra". Buenos Aires: Editorial Biblos.

MORENO Y DEL BARRIO (2000) La experiencia adolescente. A la búsqueda de un lugar en el mundo. Buenos Aires: Edit. Aique.
MORENO, A.; DEL BARRIO, C. (2000) "La experiencia adolescente." Buenos Aires: Aique.

MUUSS, R. (1980) Teorías de la Adolescencia. Cap 1. Buenos aires: Paidós.

PERINAT, A. (2003) Los adolescentes en el siglo XXI. Barcelona: Editorial UOC.

PERRENOUD, P. (1990), "Cap. 8: El curriculum real y el trabajo escolar", en: La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid: Ed. Morata.

PIAGET, J. (1981), "La teoría de Piaget", en: Infancia y Aprendizaje, Monografías 2: "Piaget", Barcelona.

RICE, P. (2000) Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura. Barcelona: Edit. Prentice Hall.

URRESTI, M. (2008) "Ciberculturas juveniles". Buenos Aires: La Crujía.

VEGA, M.; BARRIONUEVO, J. VEGA, V.C. (2007) Escritos psicoanalíticos sobre adolescencia. Buenos Aires: Eudeba.

VIGOTSKY, L. (1988), "Cap. IV: Internalización de las funciones psicológicas superiores", y "Cap. VI: Interacción entre aprendizaje y desarrollo", en: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Crítica, Grijalbo

Bibliografía sugerida para seminario taller juventudes y participación

BALARDINI, S. (2000) "Prólogo". En: La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del Nuevo Siglo. Buenos Aires. CLACSO.

BALARDINI, S. (2004). "La participación juvenil de ayer a hoy: cambios en contexto". En: Integración y participación de la juventud en las Mercociudades (pp. 93 a 98). Fundación Friedrich Ebert (FES). Buenos Aires.
BALARDINI, S. (2005). "¿Qué hay de nuevo viejo? Una mirada sobre los cambios en la participación política juvenil". En: Revista Nueva Sociedad. Número 200. Buenos Aires.
BALARDINI, S. (2011). "Las nuevas militancias. Entre la plaza y las redes sociales". En: El Monitor de la Educación; Ministerio de Educación de la Nación; marzo 2011. (pág. 38–40).
-BALARDINI, S. (2012) Un nuevo paradigma para la juventud. 7 sept. 2012. LA NACION. http://www.lanacion.com.ar/1506075-un-nuevo-paradigma-para-la-juventud

BERMÚDEZ, E. (2001) "Consumo cultural y representación de identidades juveniles", Ponencia presentada en el congreso LASA 2001 celebrado en la ciudad de Washington DC del 6 al 8 septiembre del 2001, Universidad del Zulia, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Centro de Estudios Sociológicos y Antropológicos, Maracaibo, Venezuela.

BRITO LEMUS, R. (1998) Hacia una sociología de la juventud. Algunos elementos para la deconstrucción de un nuevo paradigma de la juventud. Rev. Última Década Nº 9, CIDPA.

BRUNET, I.; PIZZI, A. (2013) La delimitación sociológica de la juventud. Rev. Última Década. Nro 35. CIDPA.

CHÁVEZ, M. (2005). Juventud negada y negativizada. Ultima Década nº23, CIDPA Valparaíso, pp. 9-32.
DAROQUI, A.; GUEMUREMAN, S. (1999) Los menores de hoy, de ayer y de siempre: un recorrido histórico desde una perspectiva crítica. Artículo de divulgación en internet.

DUSCHATZKY, S.; COREA, C. (2002) "Chicos en Banda: Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones". Buenos Aires: Ed. Paidós.

FAVORETTO, M. (2014). La dictadura argentina y el rock: enemigos íntimos. Resonancias vol. 18, n°34, enero-junio 2014, pp. 69-87. Disponible en:
FAVORETTO, M. (2014). La dictadura argentina y el rock: enemigos íntimos. Resonancias vol. 18, n°34,

enero-junio 2014, pp. 69-87. Disponible en:
FEIXA, C. (2010) "Escuela y Cultura Juvenil: ¿matrimonio mal avenido o pareja de hecho?", Revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, Revista No 18 Primer semestre de 2010, Bogotá, Colombia.

FEIXA, C.; NOFRE, J. (2012). Culturas juveniles. Sociopedia.isa.

KRAUSKOPF, D. (1999). "Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes". En: La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del Nuevo Siglo. Buenos Aires. CLACSO.

KRAUSKOPF, D. (2000). La construcción de políticas de juventud en América Latina.

LECCARDI, C.; FEIXA, C. (2011) El concepto de generación en las teorías sobre la juventud. Última Década Nº34, CIDPA. Valparaíso. pp. 11-32.
LECCARDI, C.; FEIXA, C. (2011) El concepto de generación en las teorías sobre la juventud. Última Década Nº34, CIDPA. Valparaíso. pp. 11-32.
Ley de Centros de Estudiantes (26.877). (03-07-13)
Ley de promoción de las Juventudes (proyecto no definitivo)
Ley de protección integral de niñas, niños y adolescentes (26.061). (28-09-05)
Ley de Voto joven (26.774). (31-10-2012)

MARGULIS, M. (1997) "La cultura de la noche", en: Margulis M. y otros, "La cultura de la noche: la vida nocturna de los jóvenes en Buenos Aires. Buenos Aires: Biblos Ediciones.

PÉREZ ISLAS, J.A.; y OTROS (coord.). Subculturas, cultura y clase, en "Teorías sobre la juventud", México. Ed. Porrúa. pp 271-295

PIÑEIRO, E. (2012). Paz, amor y rock and roll. Cultura y contracultura juvenil en la década del '60. XII Jornadas Interescuelas Departamentos de Historia, Bariloche, 29 al 31 de octubre.
PIÑEIRO, E. (2012). Paz, amor y rock and roll. Cultura y contracultura juvenil en la década del '60. XII Jornadas Interescuelas Departamentos de Historia, Bariloche, 29 al 31 de octubre.
Proyecto de Ley para la promoción de las juventudes. (Nación; 2015)

PUJOL, S. (2007). Identidad, divino tesoro. La anunciación del rock. Rev. Trampas. Mayo 07.
PUJOL, S. (2007). Identidad, divino tesoro. La anunciación del rock. Rev. Trampas. Mayo 07.
PUJOL, S. (2015). El rock en la encrucijada. Apuntes para una historia cultural de Malvinas. En: La creación musical en la Argentina en democracia. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. Disponible en:
-Romaní, Oriol y Sepúlveda, Mauricio (2005). Estilos juveniles, contracultura y política.
PUJOL, S. (2015). El rock en la encrucijada. Apuntes para una historia cultural de Malvinas. En: La creación musical en la Argentina en democracia. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. Disponible en:
-Romaní, Oriol y Sepúlveda, Mauricio (2005). Estilos juveniles, contracultura y política.
REGUILLO, R. (2000) "Nombrar la identidad. Un instrumento cartográfico" (cap. 2), en: "Culturas Juveniles. Formas políticas del desencanto". Buenos Aires: Siglo XXI,
REGUILLO, R. (2012) "De máscaras, tribus y rituales. Etnografías y otros textos nómadas" (cap. 4), en: "Culturas Juveniles. Formas políticas del desencanto", Buenos Aires: Siglo XXI.

SILBA, M. (2015) Reproducir y transgredir el mandato de género. Experiencias cotidianas en un grupo de mujeres jóvenes y pobres del Conurbano Bonaerense. KAIROS. Revista de Temas Sociales. Publicación

de la Universidad Nacional de San Luis. Año 19. Nº 36.
SILBA, M. (2015) Reproducir y transgredir el mandato de género. Experiencias cotidianas en un grupo de mujeres jóvenes y pobres del Conurbano Bonaerense. KAIROS. Revista de Temas Sociales. Publicación de la Universidad Nacional de San Luis. Año 19. Nº 36.
SILBA, M. (2015). Reproducir y transgredir el mandato de género. Experiencias cotidianas en un grupo de mujeres jóvenes y pobres del Conurbano Bonaerense. KAIROS. Revista de Temas Sociales. Publicación de la Universidad Nacional de San Luis. Año 19. Nº 36.

SOLÉ BLANCH, J. (2006) Antropología de la educación y pedagogía de la juventud. Procesos de enculturación. Cap. 9: Los Años 60. La revuelta juvenil. Tesis en Red.
SOLÉ BLANCH, J. (2006) Antropología de la educación y pedagogía de la juventud. Procesos de enculturación.Cap. 9: Los Años 60. La revuelta juvenil. Tesis en Red.

URRESTI, M. (2008) "Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar", en: Tenti Fanfani, E. (comp.), "Nuevos Temas en la Agenda de la Política Educativa". Buenos Aires: Siglo XXI Ediciones.

VICENT MARQUES, J. (1983). No es natural: para una sociología de la vida cotidiana. Barcelona: Anagrama. Capítulo 1.

Bibliografía sugerida para Historia Social y Política de la Educación

ANDERSON, P. (1991) "Neoliberalismo: un balance provisorio". En Sader, E.; Gentili; P., (comps.): "La trama del Neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social". Eudeba. CLACSO. Bs. As.

BARCO, S. (2008) "El derecho a la Educación. Concepción y medidas políticas educativas en el pasado reciente y en el presente de la República Argentina". UNCo, Facultad de Ciencias de la Educación. Selección del texto.

BIRGIN, A. (1999) "El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego" (pp. 19-30; 48-96; 105-129). Buenos Aires: Edit. Troquel.

FELDFEBER, M. (2001) "La reforma educativa en Argentina: un modelo de privatización de la crisis". En Revista IICE. Buenos Aires.

FICHA DE CÁTEDRA de POLÍTICA EDUCATIVA. (2006): ¿Qué pasó en la Argentina en las últimas décadas? La crisis del 2001 y sus articulaciones con los regímenes de dominación y acumulación. UNCo, Cipolletti.
FINNEGAN, F. y PAGANO, A. (2007) "El derecho a la educación en Argentina". Buenos Aires: FLAPE.

FREIRE, P. (1985) "La naturaleza política de la educación". Divulgación en internet.
FREIRE, P. (2008) "Cartas a quien pretende enseñar". Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

FRIEDMAN, M y R. (1993) "Libertad de elegir. Hacia un nuevo liberalismo económico". España: Planeta- Agostini.

GENTILI, P. (1997) "La McDonaldización de la escuela: a propósito de 'Educación, identidad y papas fritas baratas'". En Apple, M.; Da Silva, T.; Gentili, P. "Cultura, Política y Currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública". Buenos Aires: Editorial Losada.

IMEN, P. (2005) "Cosmovisión Neoliberal. Categorías básicas" En Imen, P. La Escuela Pública sitiada. Crítica de la transformación educativa. Buenos Aires: Ediciones Centro Cultural de la Cooperación.

ISUANI, E. (1991) "Bismarck o Keynes: ¿Quién es el culpable? Notas sobre la crisis de acumulación" En: Isuani, Lo Vuolo y Tenti: "El Estado Benefactor. Un paradigma en crisis". Buenos Aires: Miño y Dávila Ed. Ciepp.

LEVIN, S. (1997) "La ciudadanía social en Argentina: encuentros y desencuentros con la política social" En: Oszlak, O. (comp.): Estado y Sociedad: las nuevas reglas del juego. Volumen 1. Colección CEA. CBC. Bs. As.

MARQUEZ, A. D. (1995) "Las vicisitudes de la educación pública y los modelos históricos-educativos". Cap. 2. En "La quiebra del Sistema Educativo Argentino". Montevideo: Libros del Quirquincho.

MORGENSTERN, S. (1986) "Transición política y práctica educativa". Témpora. Pasado y presente de la educación, Volumen 8, 37-46. Universidad de La Laguna. Tenerife. Canarias.

OSZLAK, O. (1982) "Reflexiones sobre la formación del Estado y la construcción de la Sociedad Argentina". En: "Revista Desarrollo Económico" V. 21 N° 84.
OSZLAK, O. (1997) "Estado y Sociedad: Las nuevas reglas del juego". En Oszlak, O. (comp.) "Estado y Sociedad: Las nuevas reglas del juego". Volumen 1. Centro de Estudios Avanzados, Oficina de Publicaciones del CBC, U.B.A. Bs. As.

PINEAU, P. y MARIÑO, M. (2006), "El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura. (1978-1983)". Buenos Aires: Edic. Colihue.

SALAMA, P; VALIER, J. (1994) "Neoliberalismo, pobrezas y desigualdades en el tercer mundo". (pp. 124-164). Buenos Aires: Edit. Miño y Dávila.

TEDESCO, J. C. (1986) "La función política de la educación" (Cap. III. Pp. 63-88) y "Oligarquía, clase media y educación en Argentina (1900-1930)" (pp. 173-214). En: Educación y Sociedad en la Argentina. (1880-1945). Buenos Aires: Ediciones Solar.

TORRE, J. C. y PASTORIZA E. (2002) "La democratización del bienestar". (pp. 283-310) En: TORRE, J.C. "Los años peronistas (1943-1955)". Nueva Historia Argentina. Buenos Aires: Edit. Sudamericana.
VILAS, C. (1996) "Después del ajuste: la política social entre el Estado y el Mercado". (pp. 9-29). En Vilas, C. (coordinador), Estado y políticas sociales después del ajuste. Debates y alternativas. Universidad Nacional Autónoma de México, Nueva Sociedad, Venezuela.

VIOR, S. (2002) "Escuelas para una sociedad desigual". Le monde Diplomatique.
Normativas
Ley 1.420 de Educación Común. (1884)
Ley 24.195. Ley Federal de Educación. (1995)
Ley 26.206. Ley Nacional de Educación. (2006)

Fuentes

Selección de fuentes del Congreso Pedagógico de 1882. Cucuzza, Héctor (1986) "De Congreso a Congreso". Edit. Besana. Bs. As.
Selección de los Debates Parlamentarios 1881-1884. Campobassi, José (1956) "Ley 1420" Edic. Gure. Bs. As.

Bibliografía sugerida para Pensamiento Pedagógico Argentino y Latinoamericano

ARATA, N. (2013) Julio R. Barcos. Cómo educa el Estado a tu hijo y otros escritos. Presentación.

BAYER, O. (2008) "La influencia de la inmigración italiana en el movimiento obrero argentino", en Los anarquistas expropiadores y otros ensayos. Buenos Aires: Booklet.

FEINMANN, J. P. En Encuentro: ¿Existe la filosofía latinoamericana?

FREIRE, P.; BETTO, F. (1984) Esa escuela llamada vida. Conversaciones entre Paulo Freire y Frei Betto. Educación popular, fe, cárcel, exilio. Libreducar ediciones.

FREIRE, P. (1969), La educación como práctica de la libertad. Montevideo: Tierra Nueva.
FREIRE, P. (1970), Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI.
FREIRE, P. (1975), Acción cultural para la libertad. Buenos Aires: Tierra Nueva.
FREIRE, P. (1991), La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo XXI.
FREIRE, P. (2008) Cartas a quien pretende enseñar, Buenos Aires: Siglo XXI.
FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. (1986) Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Buenos Aires: Siglo XXI.

FUNES, P. (s/f) América Latina. Los nombres del nuevo mundo, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Programa de Capacitación Multimedial.

GARCÍA CANCLINI, N. (2014) Latinoamericanos, buscando lugar en este siglo. Buenos Aires: Paidós.

GARCÍA LINERA, A. (2014) "Hegemonía es la capacidad de liderar a los pueblos", discurso mayo 2014, Universidad Nacional de Cuyo al conferirle el Doctor Honoris Causa.

GARCÍA LINERA, A. (2015) "Nación y mestizaje".

GRIMSON, A. (2012) Mitomanías argentinas. Buenos Aires: Siglo XXI.

HUERGO, J. (s/f) La educación y la vida. Un libro para maestros de escuela y educadores populares, en prensa, EPC, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.

MERCADO, B. (2013) Reseña "Educación Popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva" Rodríguez, Lidia (Dirección), Buenos Aires: APPEAL.

PUIGGRÓS, A. (2005), De Simón Rodríguez a Paulo Freire, Bogotá, "Premio Andrés Bello" 2004.

PUIGGRÓS, A. (1990) Historia de la Educación Argentina, Tomo 1: "Sujetos, disciplina y currículum en el sistema educativo argentino", Buenos Aires: Galerna.

PUIGGRÓS, A. (1998) La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

PUIGGRÓS, A.; MARENGO, R. (2013) Pedagogías: reflexiones y debates, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Quilmes.

RODRÍGUEZ, S. (1954), Escritos de Simón Rodríguez, 3 vols. Caracas: Imprenta Nacional.
RODRÍGUEZ, S. (1975), Obras Completas. Caracas: Ediciones Arte.
RODRÍGUEZ, S. (1954) Escritos de Simón Rodríguez, 3 vols. Caracas: Imprenta Nacional, 1954.
RODRÍGUEZ, S. (2001) Cartas. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, UNESR, Caracas, Venezuela.
RODRÍGUEZ, S. (1990) Sociedades americanas. Fundación Biblioteca Ayacucho, Caracas. En: Fundación Biblioteca Ayacucho República Bolivariana de Venezuela.

SUAREZ, D.; HILLERT, F.; OUVIÑA, H.; RIGAL, L. (2015) Pedagogías críticas en América Latina. Experiencias alternativas de Educación Popular. Buenos Aires: Ed. Noveduc.

TORRES, R. M. (1985) Sobre Educación Popular: entrevista a Paulo Freire.

Bibliografía sugerida para Sociedad Cultura y Juventudes

BALARDINI, S. (2004). "La participación juvenil de ayer a hoy: cambios en contexto". En: Integración y participación de la juventud en las Mercociudades (pp. 93 a 98). Fundación Friedrich Ebert (FES). Buenos Aires.

BALARDINI, S. (2005). "¿Qué hay de nuevo viejo? Una mirada sobre los cambios en la participación política juvenil". En: Revista Nueva Sociedad. Número 200. Buenos Aires.

BALARDINI, S. (2011). "Las nuevas militancias. Entre la plaza y las redes sociales". En: El Monitor de la Educación; Ministerio de Educación de la Nación; marzo 2011. (pág. 38–40).
BRITO LEMUS, R. (1998) Hacia una sociología de la juventud. Algunos elementos para la deconstrucción de un nuevo paradigma de la juventud. Rev. Última Década Nº 9, CIDPA.

BRUNET, I.; PIZZI, A. (2013) La delimitación sociológica de la juventud. Rev. Última Década. Nro 35. CIDPA.

DAROQUI, A.; GUEMUREMAN, S. (1999) Los menores de hoy, de ayer y de siempre: un recorrido histórico desde una perspectiva crítica. Artículo de divulgación en internet.

FAVORETTO, M. (2014). La dictadura argentina y el rock: enemigos íntimos. Resonancias vol. 18, n°34, enero-junio 2014, pp. 69-87.

KRAUSKOPF, D. (2000). La construcción de políticas de juventud en América Latina.

MARGULIS, M. (2004) "¿Juventud o juventudes?", Entrevista concedida a Olga Celestina da Silva Durand, Revista del Centro de Ciencias de la educación Perspectivas Nº 22 versión especial, p. 297-324, julio a diciembre de 2004, Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

NATERAS DOMINGUEZ, A. (2001) "Jóvenes urbanos y drogas sintéticas: los espacios alterados", en: La Juventud Frente al Cambio, Revista, El Cotidiano. No.109. UAM-A. México. pp.28-41.

NILAN, P. (2004) "Culturas juveniles globales", Revista de Estudios de Juventud Nº 64, Instituto de la Juventud Ediciones, Madrid.

PIÑEIRO, E. (2012). Paz, amor y rock and roll. Cultura y contracultura juvenil en la década del '60. XII Jornadas Interescuelas Departamentos de Historia, Bariloche, 29 al 31 de octubre.

PUJOL, S. (2007). Identidad, divino tesoro. La anunciación del rock. Rev. Trampas. Mayo 07.

PUJOL, S. (2015). El rock en la encrucijada. Apuntes para una historia cultural de Malvinas. En: La creación musical en la Argentina en democracia. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: -Romaní, Oriol y Sepúlveda, Mauricio (2005). Estilos juveniles, contracultura y política.

REGUILLO, R. (2004) "Performatividad de las culturas juveniles", Revista de Estudios de Juventud Nº 64, marzo de 2004, Instituto de la Juventud Ediciones, Madrid.

REGUILLO, R. (2012) "Naciones juveniles. Ciudadanía: el nombre de la inclusión" (cap. 5), en: "Culturas Juveniles. Formas políticas del desencanto". Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.

SOLÉ BLANCH, J. (2006) Antropología de la educación y pedagogía de la juventud. Procesos de enculturación. Cap. 9: Los Años 60. La revuelta juvenil. Tesis en Red.

Bibliografía sugerida para Sociología de las Organizaciones

ALTHUSER, L. (1988) "Acerca de la Reproducción de las Condiciones de Producción" en: Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado. Freud y Lacan, Nueva Visión, Buenos Aires.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. (1977) "Prólogo", La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Editorial Laia, Barcelona.

DURKHEIM, E. (1997) "¿Qué es un hecho social?" en: Las Reglas del Método Científico, Fondo de Cultura Económica México, México D. F.

ETKIN, J., SCHVARSTEIN, L. (1989) "Identidad de las organizaciones: invariancia y cambio", Editorial Paidós, Buenos Aires.

FERNÁNDEZ, LIDIA (1994) "Componentes constitutivos de las instituciones educativas", en: Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas, Paidós, Buenos Aires, pp. 37-39.

FOUCAULT, M. (1999), "El orden del discurso", Editorial Tusquet.

GIDDENS, A. (1995), "Estratificación y estructura de clases" (cap. 10) en: Sociología, Alianza Editorial, Madrid.

LAPASSADE, G. (2008), "Grupos, Organizaciones e Instituciones. La Transformación de la Burocracia", Editorial Gedisa, Barcelona

MARGULIS, M.; URRESTI, M. (2008), "La juventud es más que una palabra" en: Margulis, M. (Editor) "La juventud es más que una palabra: Ensayos sobre cultura y juventud", Editorial Biblos, Buenos Aires.

MARX, K. (1989), "Prólogo" en: Contribución a la Crítica de la Economía Política, Editorial Progreso
PORTANTIERO, J. C. (2004), "Introducción" en: La Sociología Clásica: Durkheim y Weber, Editores de América Latina, Buenos Aires.

WEBER, M. (1964), "Los Tipos de Dominación" (cap. 3) en: Economía y Sociedad. Esbozo de Sociología Comprensiva, Fondo de Cultura económica, Madrid.

Orientación
EDUCACIÓN FÍSICA

Fundamentación

La siguiente propuesta para el Bachiller con Orientación en Educación Física, considera a los Marcos de Referencia del Consejo Federal de Educación, Resolución N° 142/11. A su vez se corresponde con el Campo de la Formación Específica; que según el acuerdo del Consejo Federal Nº 84/09 – anexo 1 Inc. 88 se indica como que: posibilita ampliar la Formación General en el campo de conocimiento propio de la orientación o modalidad, propiciando una mayor cantidad y profundidad de saberes del área que es propia y particular de cada oferta, es decir: acrecentando y especificando -en la medida que cada modalidad lo admite- la enseñanza de las herramientas de trabajo intelectual y los conocimientos de las disciplinas que la estructuran.

En esta orientación se promueven saberes relacionados a la corporeidad y motricidad humana, ampliando la alfabetización corporal de los estudiantes como experiencias de vida ligadas a las prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas que se derivan de las configuraciones propias del campo disciplinar, como la gimnasia y el movimiento expresivo, el deporte y sus diversas manifestaciones, el juego y la recreación, las actividades en ambientes naturales y otros, y su relación con la salud y la gestión.

Se pone en práctica un proyecto de enseñanza que promueva la presencia de una diversidad de propuestas institucionalizadas y alternativas seleccionadas especialmente por su potencial inclusivo y emancipador. La democratización del acceso a las prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas en contextos sociocomunitarios diversos, favorece las propuestas de enseñanza en escenarios convocantes, placenteros y enriquecedores en las que la acción y la comunicación contextuada produzcan saberes que permitan comprender las lógicas de las manifestaciones de la cultura corporal y su dinámica social.

El Bachillerato en Educación Física se articula fuertemente con el enfoque epistemológico desarrollado en el Área de Educación Física del Ciclo Básico y de la Formación General del Ciclo Orientado de la Escuela Secundaria. Permite el abordaje de distintas problemáticas cercanas a los estudiantes y su entorno, vinculadas a las prácticas corporales en nuestra cultura. Aprovechar los intereses de los estudiantes vinculados a éstas prácticas y sus posibles proyecciones en el terreno de la ludomotricidad, la salud y la gestión, brinda alternativas de estimular esos intereses, necesidades de conocimientos y deseos, para abordar tanto saberes corporales y motrices como los fundamentos que permitan una comprensión y análisis crítico de los mismos en el contexto social.

En la diversidad de oportunidades que el Ciclo Orientado ofrece, el reto de este Bachillerato es abordar, desde las particularidades del campo de la Educación Física, saberes que permitan a los jóvenes, oportunidades para la continuación de estudios superiores, universitarios y profesionales, vinculados con la actividad física, un estilo de vida saludable, y una formación general básica para cualquiera fuera la elección educativa y social futura, a la vez que se desarrollen como ciudadanos, responsables, comprometidos, y emancipados.

En este Bachillerato se continúa abordando la problemática de la construcción del Género que hace referencia a la forma en la que las diferencias biológicas se interpretan y se traducen, a través de los procesos sociales y culturales, en comportamientos, actitudes, valores y expectativas sociales. Por eso se plantea la problemática del Género como una construcción social vinculada a la Educación Sexual Integral, por lo cual debe dimensionarse desde su valor educativo en los espacios del Bachillerato. Esta propuesta formativa requiere desarrollarse naturalmente en grupos mixtos que superen las diferenciaciones sustentadas desde los rasgos sexuales biológicos planteados en muchas prácticas corporales.
La proyección de esta Fundamentación como encuadre didáctico-pedagógico estructurante, pone en

juego un enfoque de la Educación Física como espacio formativo inclusor de la diversidad y abarcativo de las diferentes construcciones culturales en las que está presente, replicando y construyendo cultura desde su propia historicidad. En este sentido la articulación e inclusión de las experiencias y aprendizajes del Área de Educación Física de la Formación General, es una estrategia necesaria para el abordaje de este Bachillerato.

La Educación Secundaria Orientada que cada Jurisdicción Provincial propone se basa en los acuerdos firmados en el Consejo Federal de Educación, que garantizarán una formación tal que posibilite a sus egresados capacidades para la apropiación permanente de nuevos conocimientos, para la continuidad de estudios superiores, para la inserción en el mundo del trabajo y para participar de la vida ciudadana.

Se promueve en los estudiantes la continuidad de estudios de nivel superior relacionados con:
- la formación docente en general y, en particular la formación vinculada con el campo de las prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas (como Profesorado de Educación Física, de Danzas, de Expresión Corporal, o Profesorados de Nivel Inicial, Primario y Especial, entre otros);
- la formación técnica vinculada con las prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas (como Tecnicaturas e Instructorados en Deportes, en Fitness, en Recreación, Arbitraje Deportivo, o Entrenadores Deportivos, entre otros);
- las ciencias sociales y humanísticas relacionadas con las prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas (como Sociología del Deporte, Antropología, Psicología del Deporte, o Filosofía, entre otros);
- el campo de la salud, en el que pueden incluirse a carreras como Kinesiología; Medicina, Medicina del Deporte, Nutrición, Gerontología, Pediatría, o Bioingeniería, entre otras;
- el campo de la economía y la administración, en el sector de gestión de las prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas (como Dirigencia Deportiva, Gestión Deportiva, o Marketing Deportivo, entre otras);
- el campo de la producción de bienes y servicios que emerge de las demandas propias de las prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas (como Turismo, Diseño de Indumentaria, Diseño Industrial, o Arquitectura, entre otras);
- el campo de la comunicación social (como Periodismo deportivo, o Diseño gráfico y Diseño multimedial aplicado a las prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas, entre otras posibilidades).

A su vez, la Orientación en Educación Física promueve una formación para el acercamiento al campo laboral, brindando saberes y capacidades intelectuales, prácticas, comunicativas y valorativas, para:
- aproximarse al conocimiento del campo laboral relacionado con las prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas, comprendiendo los tipos de trabajo que se configuran y la complejidad particular que estos adquieren en los diversos ámbitos de desarrollo;
- reconocer las relaciones entre el tiempo dedicado al trabajo y el destinado a otras actividades no laborales, favoreciendo su responsabilidad en la promoción y el sostenimiento de un estilo de vida saludable;
- integrar equipos disciplinarios y/o interdisciplinarios, para la promoción de un estilo de vida saludable, orientado a la comunidad;
- participar en el diseño y producción de recursos o dispositivos comunicacionales diversos (gráficos, multimediales o audiovisuales, entre otros) para la difusión y promoción de las prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas;
- participar en la organización de propuestas institucionales y/o autogestionadas vinculadas con la diversidad de prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas, como experiencias cooperativas relacionadas con el mundo laboral.

EJES ORGANIZADORES DE LA ORIENTACIÓN

Esta propuesta curricular se organiza en unidades curriculares que se construirán en torno a cuatro núcleos temáticos tratados a lo largo de los 3 años en que está distribuida la Formación Específica. Los mismos consideran los requerimientos de la Resolución del Consejo Federal Nº137/11, quedando conformados de la siguiente manera:

• **Variadas prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas:** se profundizarán algunas de ellas que hayan sido experimentadas hasta esta etapa de la escolaridad; otras que se caractericen por ser novedosas, diferentes y desafiantes deberán ser promovidas para que los estudiantes se inicien en las mismas. Estas prácticas, propias de cada contexto, podrán surgir de la propuesta institucional, de la indagación y experiencia de los propios estudiantes, y/o de la construcción conjunta entre docentes y estudiantes.

Unidades curriculares que abordarán éste núcleo:
Prácticas ludomotrices y deportivas
Prácticas corporales y expresivas
Prácticas corporales en ambientes naturales y urbanos

• **La apropiación de los conceptos del campo disciplinar:** se promueve que los estudiantes puedan fundamentar, analizar y resignificar con argumento las prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas, y su relación con la calidad de vida saludable y la gestión, en un ida y vuelta con las características de los diferentes contextos socioeducativos y comunitarios.

Unidades curriculares que abordarán éste núcleo:
Educación Física, Corporeidad y Motricidad
Educación Física y Culturas Corporales
Educación Física y Prácticas de Intervención

• **La aproximación e indagación sobre las prácticas sociocomunitarias:** este núcleo considera las estrategias y formatos apropiados para la gestión de las prácticas corporales, considerando diferentes destinatarios. También abordará el diseño e implementación de nuevas prácticas, basadas en la participación, en la inclusión y en un planteo que promueva un estilo de vida saludable que integre la recreación activa, la interacción equilibrada y respetuosa con el ambiente y el uso creativo del tiempo libre.

Unidades curriculares que abordarán éste núcleo:
Diseño y gestión de proyectos

• **Espacio de Opción Institucional:** se concibe como escenario de articulación, profundización y/o producción, que se desarrolle a partir del trabajo de distintas unidades curriculares de la Formación Específica, y/o la inclusión de unidades curriculares de la Formación General. Se considerarán intereses y necesidades de la institución, de los estudiantes, de la comunidad circundante, que aborden temáticas vinculadas al sentido de la Orientación, por ejemplo: Actividad Física, salud y calidad de vida; prácticas corporales y medio ambiente; practicas corporales y educación sexual integral (ESI), prácticas corporales y gestión comunitaria, práctica corporal expresiva, etc.

Unidades curriculares que abordarán éste núcleo:
Espacio de Opción Institucional

Propósitos

- Brindar oportunidades para la continuación de estudios superiores, universitarios y profesionales, vinculados con las prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas en distintos ambientes, promoviendo un estilo de vida saludable y una preparación general básica para cualquier elección educativa y social futura.
- Promover saberes relacionados a la corporeidad y motricidad humana para ampliar la alfabetización corporal de los estudiantes en contextos motrices ligados con la cultura, la salud y la gestión comunitaria.
- Favorecer la formación de ciudadanos críticos y comprometidos desde un espacio formativo inclusor de la diversidad y abarcativo de las diferentes construcciones culturales, replicando y construyendo cultura, desde su propia historicidad.
- Posibilitar el acercamiento a la realidad del mundo de las prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas en distintos ambientes, en su relación con la cultura, la salud y la gestión, para la construcción y reconstrucción de saberes que impacten en la formación como sujetos de derechos.

Participación de la Formación General en la Orientación

Se espera que las áreas y disciplinas del Campo de Formación General y su tratamiento aporten al Campo de Formación Específica de la orientación. En este sentido se realizan algunas sugerencias para concretar este tipo de aportes:

- El área de Educación en Lengua y Literatura podrá promover la lectura y escritura de relatos autobiográficos sobre la experiencia corporal y motriz de los estudiantes, crónicas deportivas, cuentos en los que las prácticas corporales se constituyan en el eje de la historia, analizar críticamente los contextos y géneros discursivos vinculados con las prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas (por ejemplo, los cantos de las hinchadas, relatorías deportivas, análisis de artículos periodísticos deportivos, afiches de publicidad), así como los usos de la lengua oral en dichas prácticas, entre otros.

- El área de Educación Matemática podrá incluir problemas que consideren a las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas para el tratamiento de los saberes propios del área, o utilizará, por ejemplo, los rankings deportivos para el desarrollo de contenidos de estadística.
Podrán tenerse en cuenta, también, los aprendizajes de Geometría tanto del plano como del espacio, los movimientos, la medida y las mediciones, entre otros.

- El área de Educación en Ciencias Sociales y Humanidades podrá incluir dentro del tratamiento de sus contenidos específicos temáticas vinculadas con la historia de las diversas prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas, la comprensión de los diferentes derechos de los ciudadanos en relación con esas prácticas, los imaginarios sociales constituidos sobre el juego, el deporte, la actividad física, la educación física; la relación entre el avance de la tecnología y el desarrollo deportivo, entre otras.
Se podrá abordar la formación ética y ciudadana en términos de reflexión y de producción de conocimiento, el derecho al acceso a las prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas de toda la población, el binomio conceptual inclusión-exclusión en su correlato con la práctica, los valores y la construcción de ciudadanía a través del aporte de la práctica de juegos y deportes, la intervención en las actividades como forma de participación en la vida pública, entre otras posibilidades.

- El área de la Educación Científica y Tecnología podrá abordar, entre otras alternativas, la relación cuerpo-movimiento en sus componentes físicos y/o químicos, requerimientos metabólicos, problemáticas de la nutrición, salud y actividad física vinculadas con las prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas en las que los jóvenes participan.
Podrá revisar, entre otras cuestiones, los procesos de industrialización ligados a las prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas y al surgimiento de nuevas prácticas impulsadas por la tecnología o al margen de ella. El avance tecnológico y su impacto sobre las prácticas del campo. Las TIC y su relación con estas prácticas.

- El área de Educación en Lenguajes Artísticos podría incluir una propuesta atravesada por producciones culturales tematizadas a partir del campo de la cultura corporal: esculturas, pinturas, fotos, obras de teatro, espectáculos circenses, danzas modernas, populares y autóctonas, entre otras.

- El área de Segundas Lenguas podrá abordar la diversidad lingüística y cultural en el marco de las prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas. Sus ritos verbalizados, sus cantos, sus formas diversas de manifestación comunitaria, los juegos de los pueblos originarios, la construcción de la identidad a través de ellos. También podrá incluirse la identificación del uso de otros idiomas en reglamentos o denominación de sus técnicas o habilidades requeridas, entre otras.

UNIDADES CURRICULARES

Los Propósitos y Saberes que se proponen en las diferentes Unidades Curriculares de 3°, 4° y 5° año, representan una posición desde lo epistemológico y pedagógico, conformando un marco que oriente a los docentes y equipos de docentes en la selección, secuenciación y desagregación de propuestas propias de propósitos y saberes que se adecuen a sus realidades, necesidades y expectativas institucionales y comunitarias, respetando los encuadres desarrollados en el presente Diseño Curricular.

EDUCACIÓN FÍSICA, CORPOREIDAD Y MOTRICIDAD
Fundamentación

El enfoque de corporeidad y motricidad en que se ha posicionado la Educación Física en los últimos años ha generado un replanteo y reflexión de cómo se abordan las prácticas corporales[43] en los distintos contextos sociocomunitarios.

La identificación de los paradigmas que han influido e influyen en las concepciones de cuerpo y motricidad, es fundamental para entender e interpretar la diversidad de escenarios donde se desarrolla la Educación Física en particular y las prácticas corporales en general.

La comprensión de las representaciones que se han ido desarrollando a lo largo de la historia en relación al cuerpo, es relevante para abordar de manera crítica los distintos saberes vinculados al campo de la Educación Física como espacio pedagógico, y su proyección en la diversidad de ámbitos sociales en donde se desarrollan prácticas corporales con distintas intencionalidades.

Esta unidad curricular pretende brindar herramientas conceptuales que permitan un posicionamiento fundamentado en todo lo que abarquen las prácticas corporales en general, y en particular las que se están vivenciando en las propias trayectorias escolares de los estudiantes en la escuela secundaria que transitan. Por lo tanto, las mismas son insumo tanto de análisis como de intervención en las experiencias de aprendizajes que se propongan.

EJE ESTRUCTURANTE DE LA UNIDAD CURRICULAR

La Corporeidad y Motricidad Humana como manifestación global y emancipadora de los sujetos en los contextos socio-culturales en los cuales se desarrolla.

Propósitos

- Facilitar las apropiaciones conceptuales respecto a los enfoques de corporeidad y motricidad humana para enriquecer las apreciaciones personales vinculadas al campo de desarrollo de las prácticas corporales en contextos sociocomunitarios diversos.

43 - El término "prácticas corporales" hace referencia a las manifestaciones culturales como los deportes, la danza, los juegos, la gimnasia, las actividades en el ambiente natural, con características y significaciones diversas ligadas sobre todo a la salud, el disfrute, la diversión y el cuidado del cuerpo. Son formas de representación simbólicas, de realidades vividas por el hombre, históricamente creadas y culturalmente desarrolladas.

- Promover una actitud crítica y fundamentada en el análisis de prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas, y de cómo las mismas impactan en la formación y desarrollo de los sujetos y la sociedad.

Saberes

- La comprensión de la corporeidad concebida como construcción cultural e histórica. Aportes de distintas perspectivas disciplinares (antropología, psicología, pedagogía, sociología e historia, entre otros).
- La indagación sobre la historia de la corporeidad humana y su relación con las concepciones del cuerpo, analizando sus impactos sociales.
- El análisis de las representaciones sociales que se configuran e inciden fuertemente en la constitución de la corporeidad de los sujetos.
- La identificación y resignificación de los enfoques actuales del cuerpo y su tratamiento, su relación con el género y la identidad.
- El reconocimiento de la Educación Física como disciplina pedagógica que incide en el desarrollo de la corporeidad y motricidad de cada persona, tomando en cuenta las manifestaciones de la cultura corporal.
- La interpretación de la corporeidad como modo de ser del hombre, con todas sus dimensiones: cognitiva, sensorial, emocional, social, motriz y orgánica.
- La identificación de la motricidad como intencionalidad operante del hombre y dimensión de la corporeidad que posibilita la relación con uno mismo, con el medio y con los otros de un modo activo y transformador.
- El análisis crítico de las diversas prácticas corporales, tanto de su entorno cercano como del impacto en la sociedad en general.

EDUCACIÓN FÍSICA Y CULTURAS CORPORALES
Fundamentación

Desde una acción educativa reflexiva, esta unidad curricular pretende realizar un recorrido sobre la historia de la Educación Física y de las diferentes manifestaciones de la cultura corporal de nuestra sociedad.

La cultura es el sustento de lo que somos, formamos parte de una cultura que nos influye, pero a su vez somos generadores de una cultura que no es estática, sino que es dinámica y tan variable como la diversidad de comunidades que la conforman.

Considerando que la cultura en su sentido etnográfico "…es ese todo complejo que comprende conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre en tanto que miembro de la sociedad"[44] , podemos sostener la idea de que la Cultura Corporal es "…el acervo de las formas de representación del mundo que el hombre ha producido en el transcurso de la historia, exteriorizada por la expresión corporal, juegos, danzas, luchas, ejercicios gimnás-

44 - Harris Marvin (2011) "Teorías de la cultura en la era posmoderna". Ed. Crítica. Barcelano

ticos, deporte, malabarismo, contorsionamos, mímica y otros, que pueden ser identificado como formas de representación simbólicas de realidades vividas por el hombre históricamente creadas y culturalmente desarrolladas."[45].

Estos conceptos nos brindan la argumentación para entender que los sujetos tienen una cultura corporal de acuerdo a la comunidad donde viven. A su vez nos permite entender y atender en la realidad actual, la posibilidad de que existan y coexistan distintas culturas corporales en los ámbitos en donde la Educación Física y las prácticas corporales se desarrollan.

Este espacio formativo debe promover en los estudiantes el abordaje temático de estos conceptos en una fuerte vinculación con su realidad cotidiana y la relación con sus experiencias corporales y motrices.

EJE ESTRUCTURANTE DE LA UNIDAD CURRICULAR

Las culturas corporales como expresiones diversificadas de los distintos grupos sociales influyen en la configuración de las propuestas formativas de la Educación Física.

Propósitos

- Propiciar la construcción conceptual sobre cultura y cultura corporal, asumiendo una actitud crítica ante los modelos que expresan los medios de comunicación.
- Facilitar la interpretación de los procesos históricos vinculados a la Educación Física y las diversas manifestaciones de la cultura corporal, para comprender la realidad en la que se desarrollan como sujetos corporales.
- Promover la identificación de valores, intereses, prejuicios y estereotipos que subyacen a los modelos corporales y a los modos en que se presentan las prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas considerando el entorno sociocultural, la propia escuela y otros ámbitos.

Saberes

- La conceptualización de cultura y de cultura corporal o física. Multiculturalidad, interculturalidad, reoriginalización cultural[46] .
- La identificación de las diferentes culturas: culturas rurales y urbanas, culturas adolescentes y juveniles, otras.
- La indagación de las prácticas corporales en las diversas regiones y comunidades. Su análisis desde diferentes miradas y marcos explicativos.
- La exploración sobre las expresiones de la cultura corporal a nivel internacional, nacional, regional, local.
- La comprensión del concepto de cultura afirmativa y la producción cultural emancipadora e inclusora, su análisis crítico.

45 - Colectivo de Autores, compuesto por Bracht, Castellani Filho, Escobar, Soares, Tafarel & Varjal (1992) "Metodología de la Enseñanza de la Educación Física". Ed. Cortez
46 - Aníbal Quijano (2000) "Colonialidad de poder, cultura y conocimiento en América Latina" University de Michigan

- La indagación sobre la historia de la Educación Física y de las diferentes manifestaciones de la cultura corporal: el deporte, la gimnasia, el juego, la danza, otros.
- El análisis de la Educación Física y su relación con la reproducción y la producción cultural, su inclusión en la cultura corporal.

PRÁCTICAS LUDOMOTRICES Y DEPORTIVAS
Fundamentación

El juego constituye un aspecto fundamental en la vida de los sujetos por lo que es tomado en el contexto educativo como recurso didáctico y como objeto de apropiación.

En la Educación Física en particular, se considera desde el sentido más puro de expresión de juego libre, hasta el deporte competitivo. En el medio de estas expresiones existen diversidad de alternativas de escenarios ludomotrices, y enfoques de deportes muy superadores al de rendimiento competitivo, que poseen un mayor impacto sociocomunitario por la posibilidad de participación e inclusión que conllevan.

Las prácticas ludomotrices y deportivas se desarrollan en contextos sociomotrices, potenciando la comunicación, la participación, la cooperación, la libre expresión, los acuerdos. Son manifestaciones culturales que permanecen, cambian, evolucionan, según las realidades sociales en las que surgen, por lo tanto, se propone en esta unidad curricular que los estudiantes reconozcan, exploren y vivencien expresiones distintas que incluyan juegos tradicionales, autóctonos, deportes institucionalizados conocidos y novedosos, búsqueda y creación de alternativas de acuerdos, intereses y necesidades, tanto propias como de la comunidad en la que participan.

En este marco es relevante vivenciar variedades de experiencias, pero sobre todo asumir una actitud de análisis crítico fundamentado para poder entender la diversidad de realidades en donde la ludomotricidad tiene presencia.

EJE ESTRUCTURANTE DE LA UNIDAD CURRICULAR

Las prácticas ludomotrices y deportivas son escenarios sociomotrices que posibilitan la interacción, reproducción y construcción cultural.

Propósitos

- Favorecer el análisis de lo que representa el fenómeno de las prácticas ludomotrices y deportivas para la comprensión de su impacto socio-cultural, vinculando la realidad cercana con la global.
- Propiciar la vivencia y exploración de juegos tradicionales y autóctonos, en un contexto de análisis en la realidad actual y su sentido cultural.
- Favorecer el reconocimiento de las distintas modalidades del deporte relacionando las particularidades de sus sentidos y de los ámbitos de desarrollo de los mismos para una visión crítica de este fenómeno.
- Contribuir a la interpretación, búsqueda y elaboración de deportes novedosos descubriendo sus lógicas y aportes como escenarios válidos para el disfrute, la inclusión, reconociendo su impacto en la calidad de vida de los sujetos y las comunidades.

Saberes

- El análisis del juego en sus diversas acepciones y su sentido cultural.
- La comprensión del modo lúdico, y el sentido del juego y el jugar.
- La creación de juegos y el jugar los juegos como experiencia ludomotriz.
- La vivencia de juegos autóctonos, tradicionales, re-inventados, su exploración y comprención.
- El análisis de la evolución histórica del deporte y su impacto en la sociedad.
- La comprensión del fenómeno deportivo en las distintas culturas y vinculación del fenómeno deportivo con la realidad cercana.
- La diferenciación de los distintos ámbitos de desarrollo del deporte y visión crítica sobre el impacto del deporte en la sociedad. Deporte profesional, de rendimiento, social, alternativo, adaptado, salud.
- El reconocimiento de las distintas modalidades deportivas comprendiendo sus particularidades y sentidos.
- La práctica de deportes institucionalizados, alternativos y adaptados, búsqueda de alternativas viables de experiencias deportivas inclusoras.
- La interpretación, búsqueda y elaboración de deportes novedosos descubriendo sus lógicas y aportes como escenarios válidos para el disfrute, la inclusión y la salud.

PRÁCTICAS CORPORALES Y EXPRESIVAS
Fundamentación

Esta unidad curricular considera las diferentes expresiones de la gimnasia que colaboren a la construcción de la subjetividad y que beneficien a la salud, la socialización y, general a toda práctica corporal vinculada con el campo de lo expresivo y lo popular (artes circenses, tela, murga, danzas, hip hop, la expresión corporal, y otras).

Las prácticas corporales y expresivas vinculadas con las formas gímnicas son configuraciones de movimiento ligadas la evolución que ha ido adquiriendo la gimnasia a lo largo de la historia. En la actualidad las técnicas motrices ligadas a la diversidad de formas gímnicas, han ido ganando relevancia en la sociedad desde un sinfín de modalidades.

La visión de este espacio como contexto de enseñanza, propone vivenciar y analizar una gama amplia de manifestaciones de la corporeidad y motricidad, para una comprensión critica que permita tanto la utilización personal, como una valorización que favorezca la recuperación de estas prácticas como construcción social. La vivencia de lo expresivo y lo creativo favorecen la amplitud de las perspectivas en el abordaje y significación del cuerpo en movimiento.

Se abordan aquí las diversas tendencias que están presentes en la actualidad y en el contexto próximo del estudiante, explorando y analizando la variedad de modalidades expresivas, lúdicas y recreativas que tienen a su alcance considerando el impacto sobre la corporeidad de las personas.

En relación a las prácticas corporales y expresivas vinculadas a la Salud, podemos decir que las formas gímnicas tienen una conexión muy significativa con el desarrollo y mantenimiento de una vida saludable. El impacto de estas configuraciones de movimiento en las capacidades físicas coordinativas y condi-

cionales, busca un efecto fisiológico saludable, pero a su vez va más allá de un resultado orgánico-funcional, adquiriendo relevancia para la construcción de la corporeidad y motricidad humana, en pos de una calidad de vida en donde el conocimiento y valorización de alternativas de prácticas corporales y expresivas son aspectos fundamentales para un compromiso con la propia salud.

Se considerarán desde ésta perspectiva, las problemáticas vinculadas a algunos aspectos de la sociedad actual, como el sedentarismo, la alimentación, el control y autocontrol de la actividad física, las influencias de los medios de comunicación, y las percepciones del cuerpo. En este sentido son fundamentales las experiencias personales y la inclusión de la realidad cercana de los estudiantes.

EJE ESTRUCTURANTE DE LA UNIDAD CURRICULAR

El contexto de las prácticas corporales y expresivas como espacio de construcción de subjetividad, socialización y una vida saludable.

Propósitos

- Promover el análisis, exploración y vivencia de las diferentes expresiones de la gimnasia que colaboren a la construcción de la subjetividad y que beneficien a la salud, la socialización y, en general a toda práctica corporal vinculada con el campo de lo expresivo y lo popular.
- Facilitar la práctica y el análisis crítico de una gama amplia de manifestaciones de la corporeidad y motricidad, para una comprensión critica que permita tanto la utilización personal, como una valorización que favorezca la recuperación de estas prácticas como construcción social.
- Propiciar la comprensión de las diversas tendencias que están presentes en la actualidad y en el contexto próximo del estudiante, explorando y analizando la variedad de modalidades expresivas, lúdicas y recreativas que tienen a su alcance considerando el impacto sobre la corporeidad de las personas.
- Contribuir a la interpretación de la perspectiva que vincula a la salud y las prácticas corporales y expresivas desde alternativas variadas para reconocer la amplitud de estas configuraciones de movimiento y su impacto en la calidad de vida.
- Orientar en el análisis crítico de las problemáticas vinculadas a algunos aspectos de la sociedad actual, como el sedentarismo, la alimentación, el control de la actividad física, las influencias de los medios de comunicación, y las propias percepciones de cuerpo saludable.

Saberes

- El conocimiento y análisis de la diversidad de prácticas corporales y expresivas como fenómeno de la cultura de lo corporal y sus manifestaciones en la sociedad contemporánea.
- El análisis de la relación entre las prácticas corporales y expresivas con la construcción de la subjetividad de la corporeidad y motricidad.
- La vivencia de variedad de prácticas corporales y expresivas novedosas en un contexto de exploración y comprensión de las mismas (artes circenses, tela, murga, danzas, hip hop, la expresión corporal, otras).
- La comprensión de la relación de la gimnasia y las prácticas saludables del hombre. Su influencia en la calidad de vida actual.

• La identificación y vivencia de variedad de formas gímnicas que conlleven un impacto sobre las capacidades físicas, su vinculación con las propias posibilidades y un cuerpo saludable.
• La exploración de recursos técnicos de registro y seguimiento del impacto fisiológico de las prácticas corporales en la propia corporeidad y motricidad, a partir de identificar la percepción del esfuerzo y las propias posibilidades.
• La identificación de la emoción placentera en las prácticas corporales y su tratamiento y vivencia desde la salud y la expresión.
• La valorización y proyección de la experiencia placentera y continua de formas de prácticas corporales y expresivas como parte de la propia cultura.

EDUCACIÓN FÍSICA Y PRÁCTICAS DE INTERVENCIÓN
Fundamentación

Las prácticas corporales se desarrollan en distintos contextos socioeducativos y comunitarios, los cuales se caracterizan según sus sentidos e intencionalidades y el de los sujetos que los conforman.
El análisis y acercamiento a distintas realidades y escenarios en donde se desarrollan prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas, permite el reconocimiento del rol que cumple la Educación Física en su campo laboral y en sus diversas manifestaciones, atendiendo necesidades e intereses de los actores involucrados.
Los actores que interaccionan en los escenarios poseen roles que los caracterizan, por lo que su identificación conforma un paso sustantivo para que los estudiantes puedan analizar y reconocer los mismos, interpretando la actuación de los responsables de organizar y coordinar las actividades.
La construcción de recursos conceptuales y prácticos básicos para vivenciar prácticas de intervención como coordinadores y organizadores en situaciones motrices diversas guiadas por el docente responsable, será la particularidad de ésta Unidad Curricular, promoviendo a su vez una actitud responsable por tratarse de relaciones humanas en contextos socioeducativos y comunitarios.
La articulación de los marcos conceptuales con las experiencias prácticas concretas (con distintos niveles de inserción, intervención y responsabilidad) es la esencia de un accionar comprometido y sustentado, que en la formación que este Bachillerato propone es fundamental asumir para proyectarse a instancias de carreras o inserciones sociales futuras.

EJE ESTRUCTURANTE DE LA UNIDAD CURRICULAR

Las prácticas de intervención de los profesores de Educación Física se adecuan a las particularidades de los distintos contextos socioeducativos y comunitarios en donde se desarrollan como acción pedagógica y socia.

Propósitos

- Orientar la observación y el análisis de diversas prácticas corporales en contextos socioeducativos y comunitarios, identificando sus sentidos e impactos sociales.
- Facilitar el reconocimiento y caracterización de distintos ámbitos formales y no formales en donde promuevan prácticas corporales para identificar críticamente sus intereses e intencionalidades.
- Posibilitar la construcción de saberes conceptuales y prácticos relacionados con los re-

cursos básicos de intervención en situaciones sociocomunitarias en donde se desarrollen prácticas corporales.

- Promover experiencias de prácticas de intervención guiadas en situaciones definidas en contextos sociocomunitarios cercanos a su realidad, promoviendo el disfrute por la actividad física y una vida saludable.

Saberes

- El análisis de las prácticas corporales en espacios sociocomunitarios y sus finalidades de inclusión, atención a la diversidad, contención social.
- La identificación de actores en los contextos socioeducativos, formas de comunicación e interacción, en un marco de comprensión de roles y acciones.
- La comprensión de la relación de la Educación Física con el campo laboral sociocomunitario no formal donde se desarrollan las prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas.
- La vivencia de prácticas con sentido recreacional identificando sentidos e impacto.
- La indagación de los modelos de intervención en la Educación Física. Las formas de intervención en las distintas instituciones: escuela, club, centro comunitario, otras.
- La identificación de las características de los estilos de enseñanza y prácticas con sentido de intervención en situaciones particulares (intra e interinstitucionales, contextos sociocomunitarios cercanos a su realidad).
- La exploración de dinámicas de grupo, técnicas de conducción y organización de grupos, promoción de prácticas corporales, ludomotrices y deportivas en experiencias comunitarias definidas (intra e interinstitucionales, contextos sociocomunitarios cercanos a su realidad).

PRÁCTICAS CORPORALES EN AMBIENTES NATURALES Y URBANOS
Fundamentación

La propuesta formativa de ésta unidad curricular se centra en la identificación, análisis y práctica corporal, ludomotriz y deportiva en el ambiente natural (pernoctadas, campamentos, caminatas, travesías en bicicleta, kayac, y otras) característico de cada región como montañas, ríos, lagos, costa marítima, y otros, contemplando el uso responsable del medio ambiente y su protección. Por otro lado, la exploración de manifestaciones que provengan de la cultura juvenil en los espacios urbanos (parkour, skate, longboard, skateboard, danzas callejeras, entre otras), que promuevan prácticas corporales en plazas saludables, circuitos urbanos de turismo, pistas de salud, paseos urbanos de bicicleta, etc.

Desde una enseñanza basada en la comprensión crítica y la vivencia de experiencias sensibles que vinculen a los estudiantes con sus entornos próximos, se busca promover el conocimiento, disfrute, y el desarrollo de las habilidades específicas necesarias para desenvolverse en las particularidades de cada ambiente. En este proceso, la construcción de saberes que se vinculen conscientemente con el desarrollo pleno de la corporeidad y motricidad de los estudiantes va a potenciar la promoción de una vida saludable y equilibrada con su entorno.

En el marco de una convivencia democrática se facilitará la toma de conciencia crítica respecto de los

problemas ambientales de los entornos naturales y urbanos, actuando con una creciente autonomía personal y asumiendo medidas de precaución y seguridad ante las distintas actividades en las que se involucren, incluyendo saberes relacionados con los primeros auxilios y las normas de seguridad.

El acercamiento sensible y comprometido a los distintos entornos a los que de alguna manera pertenece cada estudiante, también posibilita el abordaje interdisciplinario de distintas problemáticas que encuentren en este espacio la alternativa de tratarse significativamente articulando la participación de docentes de otras áreas.

EJE ESTRUCTURANTE DE LA UNIDAD CURRICULAR

Las prácticas corporales en ambientes naturales y urbanos se conforman como experiencias personales y sociales tendientes a disfrutar del entorno de manera consciente y comprometida con su cuidado y preservación.

Propósitos

- Favorecer la vivencia de distintas actividades a realizar en y con la naturaleza para la construcción de saberes relacionados con el desenvolvimiento en entornos variados y con su propia seguridad, comprometiendo su motricidad y corporeidad.
- Promover la vivencia de diversas experiencias culturales y sociales propias de los distintos ambientes (naturales y urbanos) que las promueven, identificando y valorando las distintas prácticas corporales, ludomotrices y deportivas que surjan.
- Facilitar la apropiación de recursos técnicos para accionar como primeros auxilios y medidas de seguridad en situaciones indeterminadas de los entornos en donde se desarrollas prácticas corporales diversas.
- Propiciar la comprensión de las problemáticas ambientalespara la adquisición de saberes que posibiliten actuar en consecuencia, con el fin de informarse e informar sobre las acciones para el cuidado y preservación del medio ambiente.
- Producir espacios de interacción e integración con otras áreas de conocimiento, a través de trabajos multi e interdisciplinarios para abordar problemáticas y/o temáticas que tiendan a la construcción de saberes significativos.

Saberes

- La vivencia de prácticas corporales, ludomotrices y deportivas en entornos naturales diversos (pernoctadas, campamentos, caminatas, travesías en bicicleta, kayac, y otras), en un contexto de participación en su organización y desarrollo.
- La construcción de técnicas de desenvolvimiento en los ambientes naturales que le dan sentido (orientación, cabuyería, fuegos, cocina rústica, construcciones rústicas, primeros auxilios, ubicación, armado y desarmado de carpas, supervivencia, y otras).
- La identificación y manejo de normas y medidas de seguridad, mapa de riesgo, participando en protocolos de acción en relación al entorno.
- La apropiación de recursos técnicos de primeros auxilios en situaciones diversas de las prácticas corporales.
- La identificación de las distintas problemáticas ambientales presentes o potenciales en su realidad cercana.

- La apropiación crítica y promoción de fundamentos y recursos en el contexto del cuidado del medio ambiente próximo.
- La exploración y análisis de prácticas corporales y expresivas propias de los entornos urbanos y de la cultura juvenil.

DISEÑO Y GESTIÓN DE PROYECTOS
Fundamentación

Esta Unidad Curricular incluye la experiencia de aproximarse a diferentes formas de planificar proyectos que incluyan prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas, en ambientes naturales y urbanos, dotados de una identidad corporal y motriz propias de una realidad cercana a los estudiantes y desarrollados al interior de la institución escolar y en la comunidad próxima.

Las acciones de planificar y gestionar proyectos personales, grupales y comunitarios, son una posibilidad en donde los estudiantes con la guía y ayuda de sus profesores, puedan articular y poner en juego los aprendizajes logrados en sus trayectorias por las distintas Unidades Curriculares. A su vez estas vivencias se conforman como un escenario de experiencias concretas y análisis que involucra al mundo de la organización de las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas en distintos ambientes, pudiéndose abordar problemáticas en contextos tanto institucionalizados como no institucionalizados, e incluso a nivel personal.

Desde esta mirada, se considera a las experiencias de gestión guiada como la posibilidad de incluirse en el desarrollo de proyectos en donde se pongan en acción prácticas corporales tendientes a cubrir variadas necesidades e intereses vinculados a promover lo recreacional, lo expresivo, la vida saludable, la comunicación y vinculación social, en la propia escuela, el barrio, la localidad.

Es importante considerar las estrategias y formatos apropiados para la gestión de las prácticas corporales, considerando los diferentes destinatarios, en donde las acciones se basen en la participación, en la inclusión, la atención a la diversidad. Explorar planteos que promuevan un estilo de vida saludable que integre la recreación activa, la interacción equilibrada y respetuosa con el ambiente y el uso creativo del tiempo libre.

EJE ESTRUCTURANTE DE LA UNIDAD CURRICULAR

El diseño y gestión guiada de proyectos que incluyan prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas, en ambientes naturales y urbanos como experiencias de aproximación al mundo de la organización en distintos ámbitos sociocomunitarios.

Propósitos

- Promover la aproximación a diferentes formas de planificar proyectos que incluyan prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas, en ambientes naturales y urbanos, en contextos sociocomunitarios diversos.
- Favorecer la indagación crítica sobre posibles problemáticas, necesidades e intereses del entorno social cercano a los estudiantes para hipotetizar y proyectar alternativas de intervención de prácticas corporales que las atiendan.
- Facilitar la vinculación y articulación de saberes construidos en trayectorias previas, ten-

dientes a la promoción de la cultura corporal en el desarrollo de distintas experiencias relacionadas con problemáticas como el sedentarismo, la alimentación, el control de la actividad física, las influencias de los medios de comunicación, las adicciones, etc.

- Posibilitar y acompañar experiencias de gestión en la propia comunidad en donde se pongan en acción prácticas corporales vinculados a promover lo recreacional, lo expresivo, la vida saludable, la comunicación y vinculación social, en la propia escuela, el barrio, la localidad. tendientes a cubrir variadas necesidades e intereses.

Saberes

- La comprensión de la problemática de la gestión de prácticas corporales, ludomotrices y deportivas en ámbitos institucionalizados y no institucionalizados.
- La apropiación de recursos técnicos básicos en la elaboración de proyectos que incluyan prácticas corporales con sentido social, comunitario y de promoción de una vida saludable.
- La indagación de problemáticas, necesidades e intereses vinculados a las prácticas corporales del entorno próximo.
- El abordaje de experiencias guiadas de planificación de distintas prácticas corporales con impacto en la realidad cercana.
- La gestión y desarrollo guiado de ofertas de prácticas corporales, ludomotirces y deportivas articulando saberes de las distintas unidades curriculares transitadas.

ESPACIO DE OPCIÓN INSTITUCIONAL
Fundamentación

Se considera esta Unidad Curricular como un espacio orientado a la profundización y/o a la producción de saberes, en el marco de los diferentes núcleos temáticos presentados en la Formación Específica del Bachillerato.

Son elecciones de cada institución escolar, coherente con las necesidades institucionales, de los estudiantes, de la comunidad circundante, y que tengan relación con la Orientación. Por ejemplo: Actividad Física, salud y calidad de vida; prácticas corporales y medio ambiente; practicas corporales y educación sexual integral (ESI), practicas corporales y gestión comunitaria, prácticas corporales expresivas, entre otras alternativas.

Es un espacio en dónde los profesores de Educación Física pueden abordarlo con docentes de distintas áreas que se vinculen con los saberes requeridos para el desarrollo del espacio, asumiendo y compartiendo la responsabilidad desde el recurso didáctico de la multi e interdiciplina.

Los Propósitos y Saberes se elaborarán por él o los responsables de la Unidad Curricular en la medida que se defina la temática y/o problemática a abordar en el marco del sentido e intereses de los actores que lo promueven.

Bibliografia

Aisenstein, A. y Perzyk, J. (2000). Repensando la Educación Física escolar. Bs. As.: Novedades educativas.

Aisenstein, Á. y Scharagrodsky, P. (2006). Tras las huellas de la educación física escolar Argentina: cuerpo, género y pedagogía, 1880-1950. Buenos Aires: Prometeo.

Ainsestein, A., Gomez, R.H., Kirk, D. Tinning, R. (2009) La Educación Física y el deporte en la edad escolar: el giro reflexivo en la enseñanza. Bs.As. –Madrid: Ed. Miño y Dávila.

Amade Escot, C. (2000). Didáctica de la educación física y el deporte. Ed. Stadium. Bs. As.

Balboa, J. M. (2005). Pedagogía crítica y educación física en la escuela secundaria. En Revista Cultura, Ciencia y Deporte.

Blázquez Sánchez, D. (1986). Iniciación a los deportes de equipo. Barcelona, INDE.

Bracht, V. (1996). Educación Física y Aprendizaje Social. Córdoba: Vélez Sarsfield.

Canales, I. (2007). Una propuesta de intervención didáctica para la expresión corporal.

Contreras Jordán, O. (2011). Didáctica de la Educación Física. Enseñanza de los contenidos desde el constructivismo. Madrid: Síntesis.

Chevallard, Y. (1997) La trasposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Aique. Buenos Aires.
Díaz Lucea J. (1995) "El currículum de la Educación Física en la reforma educativa". Barcelona - Inde
Devís Devís, J. y Peiró Velert, C. (1997). Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: La salud y los juegos modificados. Barcelona: INDE.

Gómez, R. H. (2000) La enseñanza de la educación física en el nivel inicial y el primer ciclo de la EGB: una didactica de la disponibilidad corporal. Editorial Stadium. Bs. As.

Grasso A y Erramouspe, B. (2005). Construyendo identidad corporal. La corporeidad escuchada. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Grasso, A. (2001). El aprendizaje no resuelto de la Educación Física: La corporeidad. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Giraldes, Mariano. (2005) "Gimnasia, el futuro anterior". Bs. As. Ed. Stadium .

Lourenço Juan Manuel. "Campo de Desarrollo de la Técnica Básica & Especial". Informe recopilado y adaptado para su utilización como herramienta de las Experiencias Educativas de Vida en la Naturaleza & al Aire Libre.

Marracino, M. (2010). Educación Física y Salud. Educación Física Argenmex: temas y posiciones. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar/4.-actividad-fisica-y-salud/14.-educacion-fisica- ysalud.

Oleguer, C. y Castañer, M. (2006). Manifestaciones básicas de la motricidad. Lleida: Unviersitat de Lleida.

Orti, J. (2003). Los juegos tradicionales. Aplicación en el área de la educación física en el sistema educativo actual. En Revista Tándem n° 10 (Versión electrónica).

Parlebas, P. (2001) Léxico de praxiología motriz. Paidotribo. Barcelona.

Pedraz, M. V. (2005). Cuerpo y contracuerpo: la historicidad de las producciones corporales y el sentido de la Educación Física. En Educación Física y Ciencia, 7.

Pinheiro de Almeida, M.T. (2004). Los juegos cooperativos en educación física: una propuesta lúdica para la paz. En Revista Tándem n° 14 (Versión electrónica).

Renzi, G. (2012). La corporeidad de los adolescentes en la era de las pantallas, ¿qué puede aportar la educación física? En Revista Novedades Educativas, año 24, Numero 262.

Sergio, M. (2001). Un Objeto de Estudio: la motricidad humana. Lisboa: Instituto Piaget. Scharagrodsky, P. (2014). El cuerpo en la escuela. En Revista Explora. Las Ciencias en el mundo contemporáneo. Serie Pedagogía. Buenos Aires, Argentina.

Torrents, C. (2010), El diseño de contextos de enseñanza aprendizaje para el desarrollo de la motricidad. Lleida: Universidad de Lleida. INEFC.

Trigo Aza, E., Rey Caro, A. (2000). Motricidad, ¿quién eres? Foro José Cagigal. En Revista Apunts, N° 59, Pág. 91-98.

Trigo, E. y colaboradores. (1999). Creatividad y motricidad. Barcelona: Inde.

Trigo, E. y Montoya, H. (2006), Aportes de las Ciencias de la Motricidad Humana a la Educación Física, la Recreación y el Deporte. Colombia.

Zagalaz Sánchez, M. L. (2001). Corrientes y tendencias de la educación física. Barcelona. INDE.

Orientación
FÍSICO/MATEMÁTICA

Fundamentación

La orientación pretende brindar a los estudiantes la oportunidad de acceder a la cultura de la matemática y la física, apropiándose tanto de los conceptos, como de los modos de construcción del conocimiento, las formas de validación y la funcionalidad de los mismos, por medio de actividades de modelización. Promoviendo así una profunda comprensión de los saberes disciplinares a partir de su uso en situaciones complejas y una mayor disponibilidad futura, que les sirva tanto en entornos laborales como académicos.

En este sentido los estudiantes que accedan a esta orientación tendrán la posibilidad de ampliar los conocimientos científicos alcanzados en la formación general poniéndolos en juego en nuevas situaciones, permitiendo así profundizar su significación epistemológica, historia y de relevancia social.

Concebir la enseñanza de la matemática y de la física al alcance de todos los estudiantes, reconociendo sus diferencias y sosteniendo la igualdad, conlleva a crear las condiciones para que éstos construyan los conocimientos de modo significativo en un proceso caracterizado por la resolución de situaciones y la reflexión sobre las propias conceptualizaciones y procesos de pensamiento.

Desde esta perspectiva esta orientación concibe no sólo el tratamiento de cuestiones donde se recurre simultáneamente a la matemática y a la física, sino que también se propone explorar modelos o estrategias de cada una de estas ciencias, para analizar y responder a preguntas que interesan a las Ciencias Naturales, la Tecnología, la Economía y la Sociología, entre otros campos.

Se promueve una formación en competencias, prácticas heurísticas, comunicativas y valorativas que permita a los estudiantes introducirse en el mundo del trabajo y la producción, aprovechando su potencial y en condiciones de: reconocer especificidades laborales de los profesionales del campo de la Matemática y la Física, tanto en sus objetos de trabajo y sus metodologías como en su dinámica laboral; tomar decisiones sobre su inserción laboral, fundadas en sus saberes científicos y en el conocimiento de sus derechos ciudadanos; participar en organizaciones comprometidas con problemáticas que requieren saberes relativos a la modelización; identificar las particularidades de los problemas que competen al trabajo científico de ambas ciencias; integrarse a instituciones o grupos dedicados a la comunicación social o a la investigación, iniciándose en tareas afines, en el campo de la Matemática y en el de la Física. Desde esta orientación se favorece la continuidad de estudios, entre ellos: las ciencias vinculadas al estudio de los objetos matemáticos, los fenómenos físicos, y los fenómenos modelados matemáticamente (Matemática, Física, Astronomía, etcétera); la enseñanza de la Matemática y de la Física (Profesorados) la comunicación de las ciencias de estos campos (Divulgación científica, Periodismo científico, etc.) campos relacionados con las tecnologías. (Ingenierías, Diseño Industrial, Tecnicaturas afines, entre otras).

EJES ORGANIZADORES DEL ÁREA

Esta orientación se centrará en tres ejes:

- la modelización como proceso para responder cuestiones significativas;
- la construcción, validación y comunicación de los conocimientos matemáticos y físicos y su valor en el abordaje de problemáticas socialmente relevantes;
- la profundización y ampliación disciplinar en Matemática y Física.

Se buscará trabajar tanto desde la matemática como de la física en su carácter de actividades humanas generadoras de obras y formas de pensar particulares; abordándolas desde una perspectiva socio-histórica de construcción del conocimiento matemático y físico, reconociendo similitudes y diferencias en las formas de producción y validación, y analizando el dominio de validez de las afirmaciones en ambos campos.

Propósitos

Se buscará fortalecer la formación política y ciudadana de los estudiantes contribuyendo al desarrollo y la profundización en valores y competencias relacionados con:

- construir actitudes críticas y colaborativas con respecto a problemas socialmente relevantes;
- promover la equidad social y el cuidado del ambiente desde una perspectiva que incluya diversas modelizaciones a partir de los conocimientos de la matemática y la física;
- propiciar la toma de decisiones con fundamento haciendo uso de los conocimientos científicos y los modos de representar los sistemas en estudio;
- valorar el aporte del conocimiento científico para la toma responsable de decisiones en distintos ámbitos de la actividad humana.

CONSIDERACIONES GENERALES DE LA ORGANIZACIÓN DE LA ORIENTACIÓN

El área se organizará en Talleres, distribuidos a lo largo de los tres años, 4 asignaturas específicas vinculadas con las disciplinas y otra destinada al estudio de la historia y epistemología de las ciencias.
A lo largo de los tres años se desarrollarán cuatro talleres de modelización. Estos talleres buscan resignificar el trabajo que se hace en la formación general utilizando la modelización como una herramienta didáctica que favorezca el trabajo colaborativo, la discusión, el intercambio entre pares, el trabajo conjunto, la autonomía de los alumnos y el rol del docente como orientador y facilitador del proceso.

La evaluación de los talleres responde a un proceso integral, sistemático, gradual y continuo que conlleva el análisis de las transformaciones y evoluciones dadas en el contexto de los estudiantes, sus modos de participación, los contenidos, las técnicas y los tiempos. Estas variables deben considerarse como momentos que son propios de los talleres en donde se analicen las características de cada etapa. Así la acreditación final será el resultado de una serie de evaluaciones periódicas del trabajo grupal que se ha venido evidenciando durante los procesos de trabajo de cada grupo.

METODOLOGÍA GENERAL

Bajo una concepción de aprendizaje en la que se trabaja con los conocimientos previos como base para desarrollar el nuevo conocimiento, los estudiantes toman decisiones, anticipan posibles resultados, explicitan, justifican y validan sus producciones. En la construcción de nuevos conocimientos resultan esenciales las interacciones entre pares dado que comunicar procedimientos, tratar de comprender la resolución de otro, argumentar para defender su punto de vista, favorecen la búsqueda de explicaciones, la construcción de relaciones entre nociones y nuevas conceptualizaciones.

La propuesta de trabajo centrará, como núcleo de la enseñanza y el aprendizaje, aquellos problemas significativos que orienten la modelización de situaciones; promoviendo en los estudiantes el desarrollo de prácticas propias de ambas ciencias tales como: observar, formular preguntas que problematicen el conocimiento, seleccionar variables estimadas relevantes, conjeturar, realizar pruebas empíricas o demostraciones, distinguir inferencias de evidencias, elaborar estrategias de resolución, interpretar resultados, reflexionar sobre los errores, validar procedimientos, conjeturas y resultados, comunicar los resultados y conclusiones, entre otras.

Los espacios curriculares específicos de cada disciplina que recorren los tres años del ciclo orientado, no

constituyen unidades aisladas, y tanto en matemática como en física se busca profundizar los saberes que se abordan en algunos de los ejes del tronco común.

Los talleres de modelización que se desarrollan a lo largo de los tres años buscan promover en los estudiantes un proceso gradual para resolver problemas interdisciplinarios de distinta complejidad llegando en el último año a problemas de investigación tomados de la realidad actual.

Los ejes correspondientes a la disciplina matemática de la orientación:

- Funciones y Álgebra
- Estadística y Probabilidad
- Geometría y Álgebra

Los ejes correspondientes a la disciplina física de la orientación:

- Mecánica de fluidos
- Termodinámica
- Electromagnetismo

TALLER DE MODELIZACIÓN
Fundamentación

En este primer taller interdisciplinar de modelización, que convoca docentes de matemática y de física, se pretende que los alumnos dejen de ver a la matemática y la física como disciplinas al servicio de otras ciencias y comiencen a ver las potencialidades de cada una para modelizar fenómenos que ocurren a su alrededor utilizando cada una de las ellas en forma particular. Para luego pensar en un trabajo interdisciplinario que considere la realidad desde una visión holística y dinámica que permite la interacción de saberes distintos en su concepción, pero que persiguen un objetivo común.

Propósitos

- Reconocer situaciones que impliquen la modelización a través del modelo lineal y cuadrático.
- Recolectar, organizar e interpretar datos a partir de la estadística descriptiva.
- Utilizar conceptos de la mecánica y termodinámica para la construcción de modelos interdisciplinares de situaciones cotidianas.

Saberes

- La comprensión y el uso del lenguaje científico específico de las ciencias, en la producción y análisis crítico de textos especializados.
- La construcción y análisis de un modelo actualizado de ciencia entendida como una actividad de carácter social, que construye un conocimiento provisorio. El análisis crítico de sus modos de producción y validación del conocimiento y de su impacto sociocultural.
- Reconocimiento, uso y análisis de funciones lineales y cuadráticas en situaciones problemáticas intramatemáticas y extramatemáticas (vinculadas con la física) para modelizar y analizar variaciones bajo distintas representaciones. Utilización de un software para favorecer la visualización y el dinamismo de las funciones.

- Aplicación de los conocimientos que nos brinda la estadística descriptiva para la recolección de datos, descripción, visualización y resumen de los datos originados a partir del estudio de los fenómenos que surjan en los problemas de modelización.
- Estudio de parábolas y rectas desde la definición de lugar geométrico para establecer relaciones entre el conocimiento geométrico y el algebraico.
- La utilización de modelos que involucren los conceptos de energía, fuerzas y momento lineal para poder analizar situaciones cotidianas, por ejemplo, relativas al transporte, movilidad sostenible, actividad física y deporte.
- La comprensión de diversos fenómenos naturales y de aplicaciones tecnológicas a partir del análisis y utilización de modelos físicos, diferenciando y articulando las nociones de partícula, onda y campo en el análisis de fenómenos en que interaccionen materia y radiación como por ejemplo filtros solares o aplicaciones tecnológicas de microondas y rayos X.
- La construcción de modelos explicativos de las leyes de los gases ideales, las propiedades térmicas y acústicas de los materiales a partir del estudio de cuestiones relevantes como construcción de viviendas, transferencia de calor en materiales de construcción y consumo eléctrico.

TALLER INTERDISCIPLINARIO DE MODELIZACIÓN MATEMÁTICA
Fundamentación

En el taller de matemática se propone la construcción de modelos matemáticos no ligados a la física, a través de sucesiones, funciones, o cualquier otro objeto matemático, fenómenos naturales o sociales no ligados a la física, como el estudio de los crecimientos y variaciones poblacionales, el análisis de variables económicas, el análisis de parámetros estadísticos en relación a cuestiones sociales, la interpretación de parámetros, tablas y gráficos que describan cuestiones relativas a la salud, el estudio de objetos geométricos y su relación con el diseño de diferentes construcciones, entre otros.

Propósitos

- Modelizar problemáticas intra y extra matemáticas, utilizando los distintos conocimientos que brinda la disciplina: estadísticos, algebraicos y geométricos.
- Analizar los resultados obtenidos a la luz de los conocimientos trabajados.

Saberes

- Profundización de los conocimientos que nos brinda la estadística descriptiva para la recolección de datos, descripción, visualización y resumen de los datos originados a partir del estudio de los fenómenos que surjan en los problemas de modelización.
- El abordaje de situaciones geométricas para poner en juego propiedades de los objetos para justificar sin recurrir a la constatación empírica.
- El reconocimiento, uso y análisis de funciones: polinómicas, exponenciales, logarítmicas en situaciones problemáticas intramatemáticas y extramatemáticas (vinculadas con: biología, economía, etc) para modelizar y analizar variaciones bajo distintas representaciones.
- Utilización de un software para favorecer la visualización y el dinamismo de las funciones.

INTRODUCCIÓN AL ANÁLISIS MATEMÁTICO
Fundamentación

El eje de lo analítico abarca el estudio de procesos variacionales, el cálculo Infinitesimal y la variación como razón de cambio. Por su gran nivel de abstracción presenta un espacio ideal para integrar los conceptos teóricos y fundamentar la aplicación de la matemática en la interpretación de fenómenos de la vida real. Además, proporciona los conocimientos básicos como instrumento de cálculo, los cuales lo harán apto en la construcción y optimización de modelos matemáticos que rigen el comportamiento de situaciones relacionadas con la práctica.

Propósitos

- Trabajar y analizar distintas funciones: polinómicas, exponenciales y logarítmicas.
- Interpretar situaciones que se modelizan con funciones polinómicas, exponenciales y logarítmicas.

Saberes

- El reconocimiento, uso y análisis de funciones: polinómicas, exponenciales, logarítmicas en situaciones problemáticas para modelizar y analizar variaciones bajo distintas representaciones.
- Utilización de un software para favorecer la visualización y el dinamismo de las funciones.
- El trabajo intuitivo con los conceptos de límite y continuidad para el análisis del concepto de variación funcional.

TALLER DE MODELOS FÍSICOS CUALITATIVOS
Fundamentación

En este taller de física se estudiarán los modelos explicativos de la física que no necesariamente se expresan en términos matemáticos (modelos físicos cualitativos). La construcción del conocimiento en la ciencia incluye el uso de analogías, estimaciones o aproximaciones borrosas en campos tan diversos como redes neuronales, sistemas atmosféricos, minería de datos, inteligencia artificial, con ejemplos notables de la disciplina como por ejemplo los diagramas de Feynman. Por esto no debe soslayarse el abordaje conceptual en la enseñanza de la física, ya sea cuando la matemática involucrada exceda el nivel correspondiente, o cuando simplemente el tema en cuestión permita abordarse a través de modelos puramente cualitativos, como por ejemplo los que describen procesos de evolución climática, astronomía topocéntrica o física de la atmósfera. También el abordaje de ejercicios clásicos de papel y lápiz de un modo representacional cualitativo es una herramienta de gran ayuda en la resolución del mismo (Van Heuvelen, 1991) y es una competencia valiosa para quienes continúen estudios superiores en el área de las ciencias.

Los saberes propuestos son los que convocan los conceptos estructurantes de la física, pero se promueve la incorporación de saberes de sus otras ramas para ampliar la riqueza de posibles problemática a desarrollar en el taller.

Propósitos

- Promover el desarrollo de competencias necesarias para analizar fenómenos complejos relevantes a su realidad construyendo modelos explicativos y predictivos que no requieren matematización.
- Generar situaciones para la comprensión y el uso del lenguaje específico de la física, en la producción y análisis de textos y en la búsqueda, sistematización y socialización de información.

Saberes

- La aproximación a las nociones de energía interna y entropía para aplicar la primera y segunda ley de la termodinámica en la construcción de modelos cualitativos de situaciones interdisciplinares de la Biofísica, la Física Médica, La Astrofísica o la Física Forense.
- La construcción y utilización de modelos no matemáticos de fenómenos naturales y procesos tecnológicos que impliquen a la radiación, el trabajo y el calor articulando las nociones de partícula, campo y onda para estudiar por ejemplo temas de mecánica automotriz o el efecto invernadero.

FÍSICA DE LOS FLUIDOS
Fundamentación

En este espacio de Física se estudiarán los modelos físicos de los gases y líquidos, coordinando una perspectiva macroscópica con la microscópica que propone el modelo cinético molecular: a artefactos tecnológicos cotidianos (cañería de agua y gas o neumáticos, por ej.) o industriales (plantas potabilizadoras o de la industria local, por ej.), el aporte de la fluidodinámica a otras disciplinas (Ciencias de la tierra, Ciencias de la atmósfera o biología, por ej.) o a campos interdisciplinarios (Biofísica o Física médica, por ej.). Se sugiere contemplar fenómenos estáticos y dinámicos, profundizar en la representación vectorial y dinámica, utilizar modelos cuantitativos y cualitativos que se complementen e incorporar las herramientas matemáticas ya construidas en los otros espacios de la orientación. Es necesario dedicarles tiempo a las prácticas experimentales abiertas para modelizar distintos fenómenos en clase; este campo particular no requiere elementos de laboratorio específicos, se puede construir un gabinete de la clase a partir de la reutilización y el reciclado de materiales. Otra herramienta de gran utilidad es el uso de simuladores o laboratorios virtuales, en caso de disponer del soporte tecnológico para el uso de TICs.

Propósitos

- Analizar y explicar fenómenos complejos relevantes a su realidad construyendo modelos explicativos y predictivos a partir de los saberes de las leyes de los gases, la hidrostática y la hidrodinámica.

Saberes

- La utilización del modelo cinético molecular para explicar y analizar fenómenos físicos relacionados a fluidos en reposo, por ejemplo, fenómenos hidrostáticos, atmosféricos y biofísicos relevantes, como por ejemplo el uso de gases a presión en el hogar y la industria, los embalses de agua naturales y artificiales.
- La utilización del modelo cinético molecular para explicar fenómenos físicos relacionados a fluidos en movimiento, por ejemplo, fenómenos hidrodinámicos, aerodinámicos, atmosféricos, geofísicos y biofísicos.

TALLER DE PROBLEMAS COMPLEJOS
Fundamentación

En el taller de problemas complejos trabajarán profesores de Matemática, Física y otras disciplinas. Este taller propone un trabajo interdisciplinario que propicie el tratamiento, investigación y desarrollo de problemáticas socialmente vivas y cotidianas. Estos abordajes suponen un espacio de interacción de especialistas de distintas disciplinas que abran la posibilidad de abordar la realidad bajo distintas miradas. Este enfoque globalizador pretende ofrecerles a los estudiantes los medios para comprender, intervenir y actuar en situaciones problemáticas cercanas a su cotidianeidad. Es necesario que los estudiantes se inicien en métodos y técnicas de investigación científica.

Propósitos

- Propiciar el uso de razonamientos creativos en situaciones problemáticas para poder analizar, comprender y explicitar sus respuestas
- Favorecer el uso de operaciones matemáticas como una herramienta más, que permita la toma de decisiones en la resolución de problemas cotidianos.
- Desarrollar habilidades vinculadas con la experimentación: utilización de dispositivos e instrumentos, la utilización de magnitudes y unidades de medida y el análisis dimensional, entre otros.
- Apropiarse progresivamente del lenguaje de la ciencia: uso de expresiones claras y coherentes y diferentes tipos de representaciones gráficas, algebraicas, textuales y esquemáticas.
- Construir y seleccionar modelos adecuados para realizar previsiones o simulaciones, identificación de variables, incógnitas, supuestos, condiciones, recorte del sistema, relevancia de las variables.
- Utilizar adecuadamente distintos tipos de argumentos, su adecuación a la situación y su coherencia con los datos o los supuestos de partida.

Saberes

- La comprensión y el uso del lenguaje científico específico de las ciencias para la producción y análisis crítico de textos especializados.
- El reconocimiento del quehacer científico en los campos de la Física y Matemática a nivel regional, provincial y nacional, actual y pasado para entender la historia de la construcción científica.
- La aproximación a las instituciones del polo científico tecnológico de Bariloche para comprender el desarrollo de la tecnología.

- El reconocimiento, uso y análisis de funciones racionales y trigonométricas para resolver situaciones problemáticas intramatemáticas y extramatemáticas (vinculadas con: Biología, Economía, etc).
- Iniciación al estudio de la estadística inferencial para generar modelos, inferencias y predicciones sobre los fenómenos estudiados.

ANÁLISIS MATEMÁTICO
Fundamentación

Este espacio será la continuación de la unidad curricular. Introducción al análisis matemático y abordará el análisis de funciones más complejas que requieran de tratamiento algebraico. Las situaciones de optimización servirán de soporte para el estudio de las diferentes funciones y situaciones.

Propósitos

- Trabajar y analizar distintas funciones, entre ellas racionales y trigonométricas.
- Interpretar situaciones que se modelizan con distintas funciones.
- Desarrollar, formal y sistemáticamente, competencias y habilidades de cálculo diferencial e integral necesarias como herramienta fundamental para la modelización, resolución e interpretación de resultados en problemas que involucren razón de cambio.

Saberes

- El reconocimiento, uso y análisis de funciones racionales y trigonométricas para resolver situaciones problemáticas.
- Utilización de un software para favorecer la visualización y el dinamismo de las funciones.
- Estudio de hipérbolas desde la definición de lugar geométrico para establecer relaciones entre el conocimiento geométrico y el algebraico.

HISTORIA Y EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS
Fundamentación

En la formación de los estudiantes, es importante considerar la naturaleza de las ciencias, sus procesos históricos, analizar las diferentes etapas y contextos que han marcado la aparición y consolidación de las distintas disciplinas para poder interpretarlas como construcciones sociales de su tiempo, sujetas a permanente revisión. En este sentido, Fourez afirma que "Los conocimientos científicos son representaciones estandarizadas y fiables, especialmente porque han sido probadas en función de los proyectos que las hacen posibles y en un debate de la comunidad científica" (Fourez, 2008). Por otro lado, en la didáctica de las ciencias existe consenso acerca de que la formación en epistemología ayuda a mejorar las prácticas didácticas de los docentes; esto es especialmente relevante para aquellos estudiantes que continúen su formación en profesorados.

Propósitos

- Que el alumno comprenda la ciencia como una construcción social que forma parte de la cultura, con su historia, sus consensos y sus contradicciones, sus límites y potencialidades.
- Presentar diferentes perspectivas desde las que se conciben los problemas de la ciencia y la tecnología en la sociedad, y motivar la discusión de las mismas.
- Promover el desarrollo de capacidades de análisis y argumentación y de producción de materiales sencillos de divulgación.

Saberes

- El reconocimiento de que la representación es un concepto transversal y de que es una abstracción estandarizada de la realidad, está construida por un sujeto que conoce y es lo que permite la comunicación, para poder establecer analogías en la construcción del conocimiento que ocurre en diferentes áreas, en particular, en las ciencias duras y la didáctica, pero sin limitarse a estas.
- La comprensión de que los modelos (científicos y no) son representaciones construidas a partir de distintos paradigmas, para poder entender que estos simplifican y explican un recorte de la realidad.
- El reconocimiento del significado que tienen para la ciencia términos como teoría, hipótesis, método, investigación, para poder diferenciarlos de su uso cotidiano en los debates de interés público.
- El planteo y análisis de los problemas éticos y morales del uso del conocimiento científico para complejizar el modelo de ciencia situada.
- La comprensión de que las ciencias disciplinarias son con frecuencia insuficientes, por lo que es necesaria una aproximación interdisciplinaria, que permita la construcción de un islote de racionalidad, para poder abordar el tratamiento de problemáticas complejas.
- La construcción y análisis de un modelo actualizado de ciencia entendida como una actividad de carácter social, que construye un conocimiento provisorio para producir ciencia escolar.
- El análisis crítico de los modos de producción y validación del conocimiento para interpretar el impacto sociocultural.
- El planteo y análisis de los problemas éticos y morales que implica el uso del conocimiento científico que permita complejizar el modelo de ciencia situada.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA
Fundamentación

Según el Marco de Referencia (CFE, 2015), "En esta orientación se busca promover que tanto la matemática como la física sean consideradas en su carácter de actividades humanas que generan obras y formas de pensar particulares; es decir abordándolas desde una perspectiva socio-histórica de construcción del conocimiento matemático y físico, reconociendo similitudes y diferencias en las formas de producción y validación, y analizando el dominio de validez de las afirmaciones en ambos campos". Esta propuesta metodológica se refleja en cada espacio curricular de la orientación, es este espacio donde se pondrá énfasis en un análisis metacientífico que busca establecer regularidades en los procesos de construcción del conocimiento. Es insumo de este espacio la historia de las disciplinas, por lo que es necesario planificar de manera acorde y coordinada con el espacio Historia y Epistemología de las Ciencias.

Propósitos

- Reconocer que existen múltiples formas de concebir y poner a prueba nuestras ideas sobre el mundo.
- Las diversas metodologías se crean y recrean a partir de los intereses y necesidades de los investigadores y su validez se consensua a partir de la discusión de los miembros de la comunidad científica.
- Promover la problematización y reflexión ordenada sobre la construcción y validación del conocimiento en ciencias.
- Reconocer las relaciones entre investigación científica, desarrollo tecnológico e innovación productiva e identificar sus fortalezas y limitaciones.
- Construir las herramientas para reflexionar sobre los alcances y límites de los modelos y representaciones disciplinares.
- Reconocer la importancia de la comunicación en el proceso de construcción del conocimiento científico.
- Comprender comunicaciones científicas de la física y la matemática y producir comunicaciones en diferentes formatos de divulgación científica.

Saberes

- El reconocimiento de la existencia de diversas metodologías y técnicas de investigación para poder seleccionar entre ellas la más adecuada para cada proyecto.
- El reconocimiento de la existencia de diversos tipos de hipótesis para poder seleccionar entre ellos la más adecuada para cada proyecto.
- El reconocimiento de la existencia de diversos tipos de variables para poder definir las más relevantes para cada situación.
- La capacidad de validar distintos tipos de fuentes bibliográficas para poder discernir cuales son confiables para usar como referencia en un proyecto o argumentación en un debate.
- La comprensión de las distintas fuentes de error en una investigación para poder ponderarlas en un proyecto propio o analizarlas críticamente en un informe.
- El reconocimiento del quehacer científico en los campos de la Física y la Matemática a nivel regional, provincial y nacional, actual y pasado, y la aproximación a las investigaciones de las instituciones del polo científico tecnológico de Bariloche para poder reconocer las metodologías de investigación empleadas.
- La comprensión y el uso del lenguaje científico específico de las ciencias, para la producción y análisis crítico de textos especializados.

FÍSICA DE LOS CAMPOS ELECTROMAGNÉTICOS
Fundamentación

En este espacio de Física se estudiarán los modelos de partícula y campo electromagnético que permiten el abordaje de fenómenos cotidianos relacionados con artefactos tecnológicos cotidianos (electrodomésticos o telecomunicaciones, por ej.) o industriales (centrales eléctricas o de la industria local, por ej.), el aporte del electromagnetismo a otras disciplinas (Ciencias de la tierra, Ciencias de la atmósfera o Biología, por ej.) o a campos interdisciplinarios (Biofísica, Electroquímica, Física médica, por ej.). Se

sugiere contemplar fenómenos estáticos y dinámicos, profundizar en la representación vectorial y dinámica, recurrir a modelos cuantitativos y cualitativos que se complementen e incorporar las herramientas matemáticas construidas en los otros espacios de la orientación. Es necesario dedicarles tiempo a las prácticas experimentales abiertas para modelizar distintos fenómenos en clase; este campo particular no requiere elementos de laboratorio específicos y se puede construir un gabinete de la clase a partir de la reutilización y reciclado de materiales. Otra herramienta de gran utilidad es el uso de simuladores o laboratorios virtuales, en caso de disponer del soporte tecnológico para el uso de TICs.

Propósitos

- Analizar y modelizar fenómenos complejos relativos a artefactos cotidianos o avances tecnológicos construyendo modelos explicativos y predictivos de su funcionamiento a partir de los saberes del electromagnetismo.

Saberes

- El diseño y análisis de circuitos eléctricos resistivos, capacitivos e inductivos relacionando los modelos relevantes de materia, energía y fuerzas para explicar el funcionamiento de distintos dispositivos tecnológicos, como por ejemplo el motor eléctrico, los parlantes o la estufa electrica.
- La construcción del concepto de Campo Electromagnético y las leyes de la teoría electromagnética clásica, que permitan analizar, entre otras cosas, productos tecnológicos relacionados al fenómeno de inducción electromagnética, como por ejemplo el micrófono, instrumentos eléctricos o el transformador.
- La aproximación a las nociones de la física moderna de partículas para explicar la interacción de materia y energía a nivel submicroscópico y comprender dispositivos modernos como las luminarias LED o fenómenos como el efecto fotoeléctrico.
- La construcción del concepto de onda electromagnética y la comprensión cuantitativa del espectro electromagnético, para explicar fenómenos físicos cotidianos relacionados, o históricos, por ejemplo, el horno microondas, telecomunicaciones, polución electromagnética, polarización de la luz.

Bibliografía

Acevedo Díaz, J. A. (2004). Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: educación científica para la ciudadanía.

Adúriz-Bravo, A., (2005) "Una introducción a la naturaleza de la ciencia: La epistemología en la enseñanza de la ciencia", Ed. Fondo de Cultura Económica.

Chevallard, Y., Bosch, M., Gascón, J., (1997). Cap. 1 Hacer y estudiar Matemáticas en la Sociedad. En: Estudiar Matemáticas. El eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona, España: ICE/HORSORI.

Consejo Federal de Educación. República Argentina. (2015). Marcos de Referencia, Educación Secundaria Orientada, Bachiller en Matemática y Física. Documento aprobado por Resolución N° 268/15 CFE.

Fourez, G. (2008). Cómo se elabora el conocimiento: La epistemología desde un enfoque socioconstructivista. Madrid: Narcea.

Consejo Provincial de Educación de Río Negro. República Argentina. (1991). Currículum de CBU de Nivel Medio.

Consejo Federal de Educación de Río Negro. República Argentina. 2015. MARCOS DE REFERENCIA Bachiller en Matemática y Física. Documento aprobado por Resolución N°268/15 CFE.

Gattoni, A, Gangoso, Z. (2005). Currículum de Física: Un estudio de caso - Tesis Doctoral. Biblioteca de la Facultad de Matemática Astronomía y Física—UNC—

De Guzmán, M., Rico, L., 1997, Bases teóricas del Currículo de Matemáticas en Educación Secundaria. Madrid. Ed. Síntesis.

Harlen, W. (ed.) (2010): Principios y grandes ideas de la educación en Ciencias. Association for Science Education.

Itzcovich, H., 2005, Iniciación al estudio didáctico de la geometría. De las construcciones a las demostraciones. Buenos Aires. Libros del Zorzal.

Itzcovich, H., 2007. La Matemática escolar. Las prácticas de enseñanza en el aula. Buenos Aires. Editorial Aique.

Izquierdo, M. (2001). Fundamentos epistemológicos. En: Didáctica de las Ciencias Experimentales: Teoría y Práctica. Perales, F.J. & Cañal, P. (eds). Madrid. Alcoy Marfil, p. 35- 64.

Kaufman, M. y Fumagalli, L., (1999) Enseñar Ciencias Naturales. Reflexiones y propuestas didácticas. Buenos Aires, Paidós.

Kilpatrick, J.; Gómez, P. y Rico, L., 1995. Educación matemática. México. Grupo Editorial Iberoamericana.

Meinardi, E. y otros, (2010): Educar en ciencias. Paidós.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. República Argentina. 2007. Informe Final de la Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de las Ciencias Naturales y la Matemática.

Pérez Gil D. y Guzman Ozamiz M.,1994, Enseñanza de las Ciencias y la Matemática. Tendencias e Innovaciones. Ediciones Popular S. A. OEI.

Rivarosa, A. (2006). Alfabetización científica y construcción de ciudadanía: retos y dilemas para la enseñanza de las ciencias.

Sadovsky, P. (2005). Enseñar Matemática hoy. Miradas, sentidos y desafíos. Buenos Aires. Libros del Zorzal.

Solbes, J. y Manuel J., (1996) "La utilización de la historia de las ciencias en la enseñanza de la física y la química." Enseñanza de las Ciencias 14.1: 103-112.

Van Heuvelen, A. (1991). Learning to think like a physicist: A review of research-based instructional strategies. American Journal of Physics, 59(10), 891-897.

Orientación
LITERATURA

Fundamentación

La orientación en Literatura pertenece al campo de las Ciencias Sociales y Humanas y está dentro del abanico de las artes. Esta inserción de la literatura como disciplina la concibe como objeto artístico para ser tratada como tal y la distancia de la teoría literaria que la estudia desde paradigmas abstractos para confirmar o modificar modelos.

La Orientación en Literatura se ofrece como un espacio de inclusión de los jóvenes en prácticas de lectura y escritura, que favorecen la ampliación de sus universos culturales y los inserta en espacios sociales de difusión y exploración de la Literatura como fenómeno social y cultural, producto de un contexto histórico que muestra sus contradicciones y tensiones.

Respecto de las relaciones entre literatura, cultura y sociedad, se abordarán los modos complejos en los que los textos se insertan en la historia y en la realidad pasada y presente, así como las maneras en que esas obras, los autores, las estéticas, los lectores y las ediciones se entrecruzan, demandan y disputan. La literatura como fenómeno social y la obra como objeto artístico donde la estética pone de manifiesto esas líneas que se cruzan y se tensionan.

Las relaciones entre lectura, escritura e interacciones orales, planteadas como prácticas que se integran y potencian en la Formación General de Lengua y Literatura en toda la secundaria, adquieren un protagonismo especial en la Orientación. En este sentido los textos se agrupan en géneros, como modelos sociales y culturales en permanente movimiento, recreación, portadores de historia y trayectos que será necesario indagar para profundizar las propuestas didácticas de la Formación General

La lectura se concibe como actividad compleja que involucra la puesta en juego de diversos saberes y siempre está inserta en un contexto situado. La escritura favorece la invención, la resignificación de los textos, la reflexión sobre la lengua, enfatizando la dimensión epistemológica de la escritura y la posibilidad autoreflexiva de la lengua para alcanzar la producción de nuevos conocimientos. La lengua se vuelve foco de atención y de sistematización a partir de la realización de actividades metalingüísticas. La reflexión sobre algún aspecto puntual surge en el marco de experiencias de lectura o de escritura, así como en interacciones orales que se puedan suscitar en el debate, la discusión y la tarea colectiva.

Asimismo, trascender el ámbito escolar significa que la actividad literaria se extienda hacia la comunidad y genere espacios de participación cultural democráticos e igualitarios habilitando la reflexión, el crecimiento y el desarrollo de sectores menos favorecidos. De ese modo, se plantearán los debates actuales del campo relacionados con el estatuto de "las otras literaturas" (locales, regionales, indígenas, juveniles, "de los márgenes"); las relaciones entre oralidad y escritura; los vínculos entre cine y literatura; el fenómeno de los géneros multimodales y de la hibridación de los géneros literarios; la constitución del gusto, el mercado editorial y las industrias culturales para realizar muestras, paneles, producciones multimedia sobre estas temáticas.

Se intenta de esta manera, ocupar el espacio público de arte con tarea militante y no solo recreativa.

EJES ORGANIZADORES DE LA ORIENTACIÓN

1) La lectura como práctica sociocultural.

2) La escritura como práctica sociocultural.
Se propicia la aproximación, investigación y estudio de la literatura desde la actividad de la lectura y la

escritura, diferentes pero que funcionan en forma complementaria. Ambos ejes tienen incumbencia en todos los espacios curriculares planteados como actividades vertebradoras.

En 3º año el espacio curricular, a modo de introducción a la historia de la lectura y la escritura en el mundo occidental permite el ingreso al estudio de diferentes modalidades de estas dos actividades socioculturales desde una perspectiva histórica.

En 4º año, dos espacios curriculares con una carga de tres horas cada uno desarrollarán en forma paralela la escritura como práctica creativa y la historia de la Literatura juvenil en la Argentina a través de sus autores, obras y textos.

En 5º año, el espacio curricular dedicado a la escritura creativa se profundiza con la reflexión metalingüística acerca del lenguaje estético. Otro espacio dedicado a la lectura de obras artísticas desde una perspectiva sociocultural y un espacio de Taller interdisciplinario que prevé producciones artísticas con integración de lenguajes para ingresar con la escritura a géneros audiovisuales.

Propósitos

- Posibilitar la lectura y la escritura, acerca de temáticas vinculadas a problemáticas sociales que los adolescentes y jóvenes deseen indagar.
- Abordar la literatura en toda la complejidad del lenguaje y de la realidad que ese lenguaje representa, a través de actividades que la problematicen e interroguen.
- Estimular proyectos que tengan apertura hacia la comunidad, relacionados tanto a la escritura como a los espacios de lectura, que promuevan la integración de distintos actores: artistas, familia, entre otros.
- Instalar la reflexión política, a partir de la lectura de textos literarios, que están vinculados a ciertos contextos sociales e históricos específicos.
- Propiciar el interés y el acceso a los textos de la literatura universal, y en especial de las literaturas americanas (latinoamericana, norteamericana y del Caribe), y en particular a los de la literatura argentina, cuyo análisis e interpretación favorezca el conocimiento, la transmisión y la valoración de las expresiones artísticas de nuestros pueblos y de sus cosmovisiones.
- Alentar la planificación y apoyar la implementación de proyectos de investigación y de gestión cultural.
- Desarrollar, a través de la lectura, la escritura y la reflexión sobre la lengua y su sistema, herramientas conceptuales necesarias para desempeñarse en cualquier campo.

UNIDADES CURRICULARES Y SABERES

	3º AÑO
	EJE ORGANIZADOR **La lectura y la escritura como práctica sociocultural**
La lectura y la escritura como actividades sociales y culturales Las prácticas de lectura y escritura a lo largo de la historia occidental, modos de leer y escribir, lectores y soportes textuales	La reflexión de la literatura como actividad sociocultural para vincularla al hacer y no solo a la teoría. El reconocimiento de las diferencias entre oralidad, lectura y escritura para realizar adecuaciones lingüísticas de acuerdo a los ámbitos. La relación de la producción artística literaria con objetos, materiales, soportes y técnicas diversas para vincular la lectura y la escritura al trabajo. La diferenciación de modos de leer las obras artísticas para indagar múltiples interpretaciones. El conocimiento de recorridos históricos de la lectura y la escritura para indagar en modalidades culturales diversas.
	4º AÑO
	EJE ORGANIZADOR **La escritura como práctica sociocultural**
Taller de escritura creativa I Espacio de exploración, experimentación y manipulación de la lengua con fines creativos.	La exploración de las potencialidades del lenguaje estético y de la creación de mundos posibles para la interpretación literaria. El descubrimiento de las potencialidades que ofrece la escritura de textos literarios para la construcción de la propia identidad, la apertura hacia el otro, el ejercicio de la fantasía, el desarrollo del espíritu crítico y de la capacidad de simbolizar. El desarrollo de la autonomía en los procesos de escritura recurriendo a saberes sobre la lengua, los géneros y los contextos para la producción de diferentes textos. La reflexión metalingüística de diversos saberes sobre unidades y relaciones gramaticales y textuales para la interpretación y escritura de textos. La selección y adaptación de géneros literarios diversos para explorar la escritura creativa en la producción textual.

	EJE ORGANIZADOR **La lectura como práctica sociocultural**
La Literatura juvenil en la Argentina. Panorama histórico de autores, lectores , géneros, enmarcados en los procesos sociales y culturales de la literatura argentina dedicada a los adolescentes	El reconocimiento de períodos literarios en la Argentina enfocando la literatura para los jóvenes, y evaluando efectos y estéticas diversas en el público lector juvenil. El conocimiento y lectura de obras pertenecientes a la literatura juvenil para realizar reseñas y críticas por escrito. La comparación entre obras literarias y otras expresiones artísticas pertenecientes a distintas épocas y culturas, que les permitan configurar diversas miradas estéticas y críticas. La toma de conciencia de los saberes acerca de los usos específicos del lenguaje literario que les permitan desarrollar una actitud analítica y crítica frente a los textos leídos.
	5ª AÑO
	EJE ORGANIZADOR **La escritura creativa como práctica sociocultural**
Taller de escritura creativa II Espacio de experimentación con la lengua con fines creativos y de articulación de nuevos géneros híbridos y multimodales	La identificación y resolución de problemas de orden retórico en el proceso de escritura para identificar el propósito, el género, destinatarios y contexto. El desarrollo de estrategias de reelaboración de textos literarios pertenecientes a diversos géneros (cambio de narrador, de punto de vista, de género, entre otras) y de transcodificación (narración a historieta, a video, film documental a crónica, entre otros) para realizar producciones. El encuentro y diálogo con otros lectores y escritores, para manifestar sus puntos de vista, expresar sus interpretaciones, realizar comentarios, plantear interrogantes acerca de los textos que se leen y se escriben. La reflexión metalingüística de diversos saberes sobre unidades y relaciones gramaticales y textuales en la interpretación y escritura de textos para la producción de textos. Las prácticas vinculadas con la producción y gestión de eventos culturales relacionados con la producción editorial y la animación cultural para elaborar textos publicitarios.

	EJE ORGANIZADOR **La obra, la lectura, y la producción artística como prácticas socioculturales**
La obra artística en contexto, procesos revolucionarios y literatura La obra de arte contextuada en marcos históricos y culturales, la estética como espacio de cruce y conflictividad social.	La reflexión, el debate y la toma de posición respecto de algunos problemas actuales del campo de la literatura: realidad- verdad- ficción, hibridación de géneros, literatura y cine, literaturas regionales, nuevas tecnologías para el conocimiento de corrientes actuales de la vida personal, social y política. La lectura de novelas históricas, literatura testimonial, poesía, ensayos y memorias o diarios para explorar la transgresión y liberación en la escritura.
La Literatura en diálogo con otros lenguajes La producción artística desde múltiples lenguajes para la resolución de un problema concreto de la comunidad.	La producción de poesías, cuentos, teatro y guiones (para géneros audiovisuales) para ser publicados o representados en ámbitos comunitarios. La articulación de la literatura con otros lenguajes para realizar intervenciones artísticas grupales en el contexto escolar y extraescolar. La literatura vinculada con géneros audiovisuales para lograr producciones artísticas integradas y conocer diversas modalidades de expresión contemporáneas.

Bibliografía

Andruetto, María Teresa (2009): "Los valores y el valor se muerden la cola". Hacia una literatura sin adjetivos. Comunicarte, Córdoba.

Bombini, G. (2006): "Especificidad de la literatura y conocimiento escolar". Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Bombini. G. (2004): "El problema del conocimiento escolar sobre la literatura: tensiones en sus procesos de modernización". Los arrabales de la literatura. Buenos Aires: Miño y Dávila. Cuesta. C. (2006): "1. A modo de introducción: la literatura y los lectores en el medio de la comprensión lectora y el placer de la lectura" y "2. Primer acercamiento a la lectura como práctica sociocultural: los modos de leer literatura en el aula". Discutir sentidos. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Colomer, T: (2002), (direct.) Siete llaves para valorar las historias infantiles. Madrid. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Colomer---------- (1998) La formación del lector literario. Barcelona. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Coseriu, E. (1990): "Información y literatura" .Comunicación y Sociedad - Volumen 03, N. 1 y 2 (1990) Publicaciones de la Universidad de Navarra. España
Chartier, R: (1990) Historia de la Vida Privada. Tomo 5, Buenos aires, Taurus.
Chartier, R.: (1999), Cultura escrita, literatura e historia. Conversaciones con Roger Chartier (Aguirre, Anaya, Goldin y Saborit), México, FCE.

Díaz Súnico, M. (2005) "El concepto de placer en la lectura". Educación, lenguaje y sociedad. Vol. III, N°3, diciembre de 2001. Disponible on line: http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n03a02diaz-sunico.pdf

Di Tullio, A. (2007), Manual de gramática del español, Buenos Aires, La Isla de la Luna.

Eco, U.: (1987), Lector in fabula. Barcelona, Lumen, en http://www.literatura.org/Fresan/rfTexto3b.html

García Negroni, M. M: (2005), El arte de escribir bien en español. Manual de corrección de estilo, Buenos Aires, Santiago Arcos.

Giammatteo, Albano, H.: (coord.) (2009), Lengua. Léxico, gramática y texto: un enfoque para su enseñanza, Buenos Aires, Biblos.

Gennette J. (1989) Figuras III, Barcelona, Lumen.

Isser, W.: (1987), "El proceso de lectura: un enfoque fenomenológico" en MAYORAL, J.A.(Comp.). Estética de la recepción, Madrid: Arco/Libros.

Jauss, H: (1987) "El lector como instancia de una nueva historia de la literatura"

Pampillo, G: (2005) Una araña en el zapato. La narración. Teoría, lecturas, investigación y propuestas de escritura. Buenos Aires, Libros de la Araucaria.

Piacenza, Paola. (2012): "Lecturas obligatorias". En Bombini, G. (coord.): Lengua y literatura. Teorías, formación docente y enseñanza. Buenos Aires: Biblos.

Rodari, G. (1985), Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias, Barcelona, Fontanella.

Rosenblatt, M.L. (1938). "Coda: un arte interpretativo". La literatura como exploración. México: Fondo de Cultura Económica.

Sardi, V. (2006): "Libros y escuela". Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Buenos Aires: Libros del Zorzal. P. 37-45

Setton, J. (2004). "La literatura", en M. Alvarado (coord.) Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura. Bernal: Ed. de la Universidad Nacional de Quilmes.

Todorov, T: (1980) "Los géneros literarios", en: Introducción a la literatura fantástica. México, Premia.
Rodari, G. (1985), Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias, Barcelona, Fontanella.

Vygotski, L. (1926/2005): "La educación estética". Psicología pedagógica. Buenos Aires: Aique.

Vigotsky, L.S. (2003), La imaginación y el arte en la infancia, Madrid, Akal.

Vigotsky, L. (1998), "El desarrollo cultural del niño". El desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos. Ed. G. Blanck, Buenos Aires, Almagesto.